

Christian Wendelborg, Melina Røe og Trond Buland



LÆRINGSMILJØ- PROSJEKTET

Sluttrapport for evalueringen av Læringsmiljøprosjektet

Christian Wendelborg, Melina Røe og Trond Buland

Læringsmiljøprosjektet

Sluttrapport for evalueringen av Læringsmiljøprosjektet

Rapport 2018
Mangfold og inkludering



Samfunnsforskning

Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim
Besøksadresse: Dragvoll Allé 38 B

Telefon: 73 82 10 00

E-post: kontakt@samfunn.ntnu.no

Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning AS
Mangfold og inkludering
Oktober 2018

ISBN 978-82-7570-561-5 (trykk)

ISBN 978-82-7570-562-2 (web)

FORORD

Dette er sluttrapporten i evalueringen av Læringsmiljøprosjektet. I delrapport 1 ble resultatene fra en survey til skoleeiere og skoleledere som har deltatt i pulje 1 og 2 i Læringsmiljøprosjektet presentert, og i delrapport 2 ble PPT sin rolle i prosjektet behandlet. I sluttrapporten ser vi på alle deler av datamaterialet innsamlet i treårsperioden vi har fulgt prosjektet. Datamateriale vi nytter i hele evalueringen er surveyer til skoleeiere, skoleledere (rektor) og PPT, samt casestudier i et utvalg kommuner.

Resultatene fra hele evalueringen blir presentert samlet i denne sluttrapporten.

Trondheim, september 2018.

Prosjektleder

Christian Wendelborg

INNHold

	side
FORORD	iii
INNHold	v
FIGURLISTE	vi
TABELLER	vii
SAMMENDRAG	ix
ENGLISH SUMMARY	xiii
1. Introduksjon	1
1.1 Noen perspektiver	3
1.2 Metode og datagrunnlag	8
1.3 Rapportens oppbygning	11
2. Kunnskapstilførsel og praksisendring	13
2.1 Kunnskapstilførsel	14
2.2 Praksisendring	21
3. Samarbeid og involvering med ulike aktører	25
4. PPT sin rolle i Læringsmiljøprosjektet	31
4.1 PPT som ressurs for skoler og kommuner	35
4.2 PPTs rolle i implementering og videreføring	37
4.3 Oppsummerende betraktninger om PPT rolle	39
5. Opplevelse av resultat	43
5.1 Utviklingen i andel elever som rapporterer mobbing	43
5.2 Opplevelse av måloppnåelse innen utvikling av læringsmiljø og skoleutvikling	48
5.3 Læringsmiljøprosjektets nytteverdi	52
6. Oppsummerende diskusjon og konklusjon	55
6.1 Konklusjoner og betraktninger	63
LITTERATUR	67

FIGURLISTE

Figur		side
Figur 1.1	Pentagonmodellen	4
Figur 2.1	Skoleeiere, skoleledere og PPTs rapportering om i hvilken grad de har fått tilført kunnskap på ulike områder gjennom Læringsmiljøprosjektet (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; Skoleeiere: n=22; PPT=28).	15
Figur 2.2	Skoleeiere, skoleledere og PPTs rapportering om i hvilken grad de opplever at Læringsmiljøprosjektet har medført endring i praksis på ulike områder (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; Skoleeiere: n=22; PPT=28).	21
Figur 3.1	Skoleeieres og skolelederes vurdering av innsatsen til ulike aktører i Læringsmiljøprosjektet (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; Skoleeiere: n=22;).	25
Figur 3.2	Skoleeiere, skoleledere og PPTs rapportering om i hvilken grad ulike aktører har vært involvert i Læringsmiljøprosjektets arbeid i skolen (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; Skoleeiere: n=22; PPT=28).	27
Figur 4.1	Skoleeiere, skoleledere og PPTs vurdering av ulike påstander om PPTs rolle i Læringsmiljøprosjektet (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; Skoleeiere: n=22; PPT=28).	31
Figur 4.2	PPTs vurdering om de er en ressurs for skole og kommune	35
Figur 5.1	Gjennomsnittlig andel mobbete i perioden før, under og etter Læringsmiljøprosjektet for 7. og 10. trinn i pulje 1 sammenlignet med tilsvarende trinn på nasjonalt nivå.	45
Figur 5.2	Gjennomsnittlig andel mobbete i perioden før, under og etter Læringsmiljøprosjektet for 7. og 10. trinn i pulje 2 sammenlignet med tilsvarende trinn på nasjonalt nivå.	46
Figur 5.3	Gjennomsnittlig andel mobbete i perioden før og under Læringsmiljøprosjektet for 7. og 10. trinn i pulje 2 sammenlignet med tilsvarende trinn på nasjonalt nivå.	47
Figur 5.4	Skolelederes og PPTs vurdering av spørsmål om Læringsmiljøprosjektet har bidratt til måloppnåelse på ulike forhold innen utvikling av læringsmiljø (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; PPT=28)	48
Figur 5.5	Skolelederes og PPTs vurdering av spørsmål om Læringsmiljøprosjektet har bidratt til måloppnåelse på ulike forhold innen kvalitetsutvikling (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; Skoleeiere=22)	49
Figur 5.6	I hvilken grad skoleeiere og skoleledere mener at det var riktig at skolene ble valgt ut som Læringsmiljøprosjektskole og om skolen/kommunen har hatt nytte av prosjektet (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; Skoleeiere: n=22)	52
Figur 6.1	Samskapt læring	62

TABELLER

Tabell		side
Tabell 1.1:	Antall intervjuer i 2016-2017-2018.	9
Tabell 2.1	Skoleiere og skolelederes rapportering om i hvilken grad skolene i kommunen/personalet på skolen har fått tilført kunnskap på ulike områder gjennom Læringsmiljøprosjektet (gjennomsnitt, gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; Skoleiere: n=22)).	17
Tabell 4.1	Skoleiere og skolelederes vurdering av påstander om PPTs rolle i Læringsmiljøprosjektet (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; Skoleiere: n=22).	32

SAMMENDRAG

Læringsmiljøprosjektet var et prosjekt som skulle tilbys skoler med vedvarende høye mobbetall. Utdanningsdirektoratet fikk i oppdrag høsten 2013 å iverksette prosjektet i utvalgte kommuner. Hensikten med å identifisere disse var å tilby skolene og de respektive kommunene ekstra hjelp til å redusere mobbingen gjennom målrettede tiltak. Prosjektet gikk under navnet Læringsmiljøprosjektet, og Læringsmiljøsenderet ble tildelt en sentral rolle i veiledning av kommunene. NTNU Samfunnsforskning fikk i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å evaluere de kommunene som deltok i pulje 1, 2 og 3. Gjennom en rekke datainnsamlingsmetoder har vi skaffet informasjon om hvordan de ulike aktørene har erfart prosjektet og hvordan målene har blitt nådd.

Hovedmålet til Læringsmiljøprosjektet er å forbedre læringsmiljøet og redusere mobbingen i kommunens skoler, og fire delmål er som følger:

- *Skoleeier* skal lære hvordan en skal følge opp skoler, utvikle de til å bli lærende organisasjoner og utvikle skoleledelsen.
- *Skolen* skal lære hvordan en skal utvikle et godt læringsmiljø, hvilke rutiner en må ha for å avdekke og løse mobbesaker og hvilke grep som er nødvendige for å utvikle en lærende organisasjon.
- *Pedagogisk-psykologisk tjeneste* (PPT) skal lære hvordan de kan støtte og hjelpe skolene i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet.
- *Foreldre og elever* skal bli kjent med prosjektet og at både kommunen og skolen skal markedsføre det.

Det ble sendt ut survey til skoleeiere og skoleledere (i to omganger) og til PPT, og det har blitt gjort casestudier i seks kommuner der samtlige involverte aktører har blitt intervjuet: Fylkesmannen, skoleeier, PPT, skoleleder, lærere, elever og foreldre (representert av FAU). To casestudier ble gjennomført i 2016 (pulje 2), to casestudier i 2017 (pulje 3) og to casestudier i 2018 (pulje 3).

I denne sluttrapporten har vi analysert alle dataene vi har samlet inn gjennom evalueringens treårsperiode.

Gjennom hele prosjektet har det vært en klar tendens til at de involverte har hatt mest utbytte av det som konkret angår det å forebygge og stoppe mobbing. Det vil si at prosjektet av flere aktører har blitt forstått og tatt imot mer som et antimobbeprogram enn et program som skal resultere i en mer varig endring av skolekulturen.

Når det gjelder reduksjon i mobbing ved skolene, viser de kvantitative dataene en klar reduksjon i mobbing. Informantene i den kvalitative delen av undersøkelsen er tilbakeholdne med å koble eventuell reduksjon i mobbetall til prosjektet. Blant annet handler det om at skolene har en rekke aktiviteter knyttet til dette, både i form av deltakelse i andre antimobbeprogrammer, og ordinær pedagogisk virksomhet der forebygging og oppfølging av mobbing har en naturlig plass. Å isolere Læringsmiljøprosjektets innvirkning på reduksjon i mobbing er derfor vanskelig. Mange er imidlertid enige i at prosjektet har ført til en enda større kollektiv bevissthet

rundt problematikken, og bidratt med noen konkrete virkemidler de opplever som nyttige.

Læringsmiljøprosjektet kan beskrives som et topptungt prosjekt. I all hovedsak har initiativet kommet fra Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannen og skoleeier. Dette har i utgangspunktet handlet om ovenfra og ned-prosesser, der skoler har fått tilbud om deltakelse i prosjektet. I liten grad har det tatt utgangspunkt i skolene. Flere opplevde at det var noe de ble pålagt og at det gikk svært fort i starten. Lite tid ble brukt til forankring og generering av en omforent problemforståelse i skolene. Det har i hovedsak vært lite lærermedvirkning i initiering og oppstart av prosjektet. I flere caseskoler har ikke lærerne fullt ut delt den problembeskrivelsen av skolen som lå til grunn for at de skulle delta i Læringsmiljøprosjektet.

Lærernes skepsis og den manglende forankringen i den lokale skolehverdagen, kan også ha påvirket lærernes vurdering av de eksterne veilederne. Noen ganger får disse svært gode skussmål fra lærerne, andre ganger er lærerne relativt kritiske, og sier at veilederne stort sett har bidratt med selvfølgeligheter, at «dette kunne vi da fra før». Lærere føler seg av og til undervurdert av veilederne. Det er vårt inntrykk at veilederne i noen tilfeller har hatt svak forankring i, og kjennskap til, skolens kultur og opplevde utfordringer. De har blitt oppfattet som eksterne eksperter som vet best, og som skal implementere sine løsninger i skolen, i stedet for at de deltar i dialoger for å skape en omforent forståelse av utfordringer og løsninger. Veilederne bør derfor være konkrete og eksplisitte når det gjelder prosessen. Flere savner milepæler og framdriftsplaner som alle kan forholde seg til, noe som lett kunne løst dette.

Evalueringen av Læringsmiljøprosjektet har vist at hovedfokuset har blitt opplevd til å være et antimobbeprogram, hvor forebygging og stansing av mobbing har vært i hovedsetet. Dette kan ha ført til at andre sentrale mål i Læringsmiljøprosjektet har blitt tonet ned. Læringsmiljøprosjektet har ambisjoner om å redusere mobbing, utvikle skolen, og øke samarbeid og kunnskaps- og erfaringsutvekslingen mellom flere aktører i skolen og kommunen. Prosjektet har kanskje vært i overkant ambisiøst i og med at det har flere mål og dermed også skulle hatt flere foki. Antimobbefokuset kan dermed ha overskygget andre mål. Det betyr ikke at de andre delmålene er borte, men har som nevnt blitt nedtonet.

Vi kan slå fast at prosjektet ikke har greid å involvere foreldre og elever i særlig grad. Også lærere har i flere tilfeller opplevd å bli lite involvert, og PPT har enten hatt en uklar rolle i prosjektet eller manglet en forståelse av hvordan de skal få innpass og involvering i arbeidet.

Til tross for svakhetene vi ser i Læringsmiljøprosjektet når det gjelder å nå delmålene 1 til 4, så ser vi en klar positiv utvikling i forhold til hovedmålet. Mobbeandelen i skolene i samtlige tre puljer er klart redusert, og fra å tidligere ligge over landsgjennomsnittet når det gjelder andel mobbete, ligger de etter deltakelse i Læringsmiljøprosjektet klart under landsgjennomsnittet. Fokuset i

Læringsmiljøprosjektet har vært knyttet til mobbing mer enn organisasjonsutvikling, og dette gjenspeiler seg i resultatet.

ENGLISH SUMMARY

Læringsmiljøprosjektet (The Learning Environment Project) was a project that was offered to schools with lasting high numbers of bullying. Late 2013 The Directorate of Education received the assignment of implementing the project in selected municipalities from the Ministry of Education. The purpose of selecting these municipalities as participants in the project, was to provide the schools and the respective municipalities with additional assistance to reduce bullying through the use of targeted measures. The project was carried out in three rounds. *Læringsmiljøsenderet* (The Learning Environment Center) was given a central role in the guidance of the municipalities and the selected schools. NTNU Social Research was commissioned by the Directorate of Education to evaluate the participating municipalities in group 1, 2 and 3 of the project. Through a variety of data collection methods, we have obtained information about how the various actors have experienced the project and how the goals have been achieved.

The main objective of the *Læringsmiljøprosjektet* is to improve the learning environment and reduce bullying in the schools of the participating municipalities. In addition, four sub-targets were defined:

- *School owners* should learn how to follow up and assist schools, helping them to become learning organizations and develop school leadership.
- *Schools* should learn how to develop a good learning environment, what procedures one must have in order to uncover and solve bullying issues and the steps necessary to develop a learning organization.
- *The Educational-Psychological Service* (PPT) should learn how to support and assist schools in the development of the learning environment.
- *Parents and pupils* should get to know the project and the municipality and the schools should promote the project.

The evaluation of *Læringsmiljøprosjektet* has shown that the main focus of the project has been as an anti-bullying program for preventing and terminating bullying. This may have affected other sub-targets in the project. The ambition has been to reduce bullying, develop schools, and increase cooperation and the exchange of knowledge and experience between different actors in the schools and the municipalities. The project may have been excessively ambitious as it has many sub-goals, and the anti-bullying focus has overshadowed other objectives.

We can conclude that the project has failed to involve parents and pupils to a great extent. In many cases, teachers have also experienced little involvement, and The Educational-Psychological Service (PPT) has either had an unclear role in the project or lacked an understanding of how to get involved in the work.

Despite the weaknesses we see in the *Læringsmiljøprosjektet* when it comes to achieving all its targets, we see a clear positive development in relation to the main

goal. Bullying in schools in all three groups is clearly reduced during the participation in the project. From being above the national average when it comes to bullying before entering the project, they are well below the national average after participation. The real focus of the *Læringsmiljøprosjektet* has been linked to bullying more than organizational development, and this is reflected in the results.

1. Introduksjon

Utdanningsdirektoratet fikk høsten 2013 i oppdrag å iverksette et prosjekt for å bedre læringsmiljøet ved skoler med vedvarende høye mobbetall. Hensikten med å identifisere disse skolene var å tilby dem og de respektive kommunene ekstra hjelp til å redusere mobbingen gjennom målrettede tiltak. I *Revidert rammeverk for Utdanningsdirektoratet og Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning* datert 04.12.14 beskrives Læringsmiljøprosjektets overordnede mål og delmål (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det overordnede målet er at tiltaket skal bidra til å forbedre læringsmiljøet og redusere mobbingen ved de aktuelle skolene og kommunene. Delmålene konkretiserer hovedmålet og knytter det spesielt til utvikling av skolen som lærende organisasjon. Det tydeliggjøres at dette angår både skoleeiere og skolene selv. Disse skal i samarbeid settes i stand til utvikle læringsmiljøet på en slik måte at mobbing forebygges og reduseres. Viktige stikkord er praksisendring og videreutvikling av skolen som organisasjon. Delmålene vektlegger også betydningen av å involvere Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), samt elever og foresatte i dette utviklingsarbeidet. Rammeverket er en faglig innramming av oppdrag og skal være retningsgivende for innhold, organisering og gjennomføring av prosjektet. Videre står det at Læringsmiljøsenderet har som oppgave å etablere, lede og administrere veiledningsgrupper som skal støtte og veilede kommuner og deres skoler i tiltaket. Prosjektet har flere mål:

Hovedmålet er å forbedre læringsmiljøet og redusere mobbingen i kommunen og på skolene i kommunen, og de fire delmålene er som følger:

- *Skoleeier* skal lære hvordan en skal følge opp skoler, utvikle de til å bli lærende organisasjoner og utvikle skoleledelsen.
- *Skolen* skal lære hvordan en skal utvikle et godt læringsmiljø, hvilke rutiner en må ha for å avdekke og løse mobbesaker og hvilke grep som er nødvendige for å utvikle en lærende organisasjon.
- *Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)* skal lære hvordan de kan støtte og hjelpe skolene i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet.
- *Foreldre og elever* skal bli kjent med prosjektet og at både kommunen og skolen skal markedsføre det.

Ifølge kapittel 9 A i Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (kalt Opplæringslova) har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. For å sikre elevene denne retten, har skolen fått en tydelig aktivitetsplikt etter lovens paragraf 9 A-4. Formålet med denne aktivitetsplikten er å sikre at skolene handler raskt og riktig når en elev ikke har det trygt og godt på skolen. Det understrekes at *alle ansatte* ved skolen har plikt til å *følge med, gripe inn og varsle* hvis de får mistanke om eller kjennskap til at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø. Skolen har også plikt til å *undersøke og sette inn egnede tiltak* som sørger for at eleven får et trygt og godt skolemiljø. Elevens medvirkning er også et viktig element i dette, ved at involverte elever skal bli hørt og at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i skolen sitt arbeid. Skolen må med andre ord ta hensyn til

barnets beste i alle vurderinger og handlinger for å oppfylle aktivitetsplikten. Innføringen av denne tydeliggjøringen av alle ansattes plikt til handling, er selvsagt et sentralt element i hvordan man forventer at skolene skal møte krenkelser og mobbing.

NTNU Samfunnsforskning fikk i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å evaluere Læringsmiljøprosjektet. Gjennom en rekke datainnsamlingsmetoder har vi skaffet informasjon om hvordan de ulike aktørene har erfart prosjektet og hvordan målene har blitt nådd i løpet av prosjektdeltakelsen. For å nå Læringsmiljøprosjektets mål var det lagt inn en rekke verktøy: Det var nasjonale samlinger på Gardermoen, veiledning i kommunene og ved de deltakende skolene av veiledere fra Læringsmiljøsenderet, samt foredrag og annen kunnskapstilførsel fra eksterne i hvordan avdekke og stoppe mobbing.

Det ble sendt ut survey til skoleeiere og skoleledere og til PPT, og gjennomført casestudier i seks kommuner der samtlige involverte aktører ble intervjuet: Fylkesmannen, skoleeier, PPT, skoleleder, lærere, elever og foreldre (representert av FAU). To casestudier ble gjennomført i 2016 (pulje 2), to casestudier i 2017 (pulje 3) og to casestudier i 2018 (pulje 3).

I første delrapport (delrapport 1 fra 2016) ble resultatene fra survey til skoleeiere og skoleledere som deltok i pulje 1 og 2 i Læringsmiljøprosjektet presentert. I surveyen var det flere åpne felt, slik at de som svarte fikk anledning til å utdype svarene. Et utvalg av disse svarene ble brukt som eksempler på hvordan prosjektet i praksis har fungert (Wendelborg, 2016).

I andre delrapport så vi nærmere på resultater fra en survey til PPT. Vi så på PPT-ansattes opplevelser og erfaringer med Læringsmiljøprosjektet. I rapporten så vi på delmål 3 om at Læringsmiljøprosjektet skal bidra til at PPT skal lære hvordan de kan støtte og hjelpe skolene i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet. Delrapporten omhandlet PPT sin rolle i Læringsmiljøprosjektet, og belyste i hvor stor grad og på hvilke måter Læringsmiljøprosjektet bidro til at PPT fikk økt kompetanse i å støtte og hjelpe skolene i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet. I denne rapporten viste vi til surveyen (også denne med åpne felt), samt fire casekommuners erfaringer med prosjektet og PPT sin rolle (Wendelborg & Røe, 2017).

I denne rapporten (sluttrapport) skal vi analysere alle dataene vi har samlet inn gjennom evalueringen de siste tre årene. Dataene vi har er surveyen til skoleeiere og skoleledere i pulje 1 og 2 (2016), survey til PPT (2017) fra pulje 1, 2 og 3, survey til skoleeiere og skoleledere i pulje 3 (2018), samt casestudier i de seks kommunene som ble gjennomført i 2016, 2017 og 2018.

Første pulje i Læringsmiljøprosjektet startet opp høsten 2013 og bestod av 21 skoler. De aktuelle skolene ble primært identifisert ved å analysere data fra Elevundersøkelsene 2010-2012. I tillegg ble fylkesmennene sin generelle områdeovervåking relatert til mobbing, samt tilsyn og klagesaker, vektlagt i den endelige utvelgelsen. Læringsmiljøsenderet fikk deretter på oppdrag fra

Utdanningsdirektoratet å gi målrettet støtte og veiledning til de aktuelle skolene. Det ble etablert veiledningsgrupper bestående av ulike fagpersoner, primært fra Læringsmiljøsenderet. Gjennom seminarvirksomhet og veiledning gjennomgikk de deltakende skolene tre overordnede tema: Mobbing, klasseledelse og læringsmiljø, og organisasjonsutvikling. Utviklingsarbeidet gikk over tre semestre og ble evaluert av både Roland og Auestad (2015), samt NOVA (Seeberg, Eriksen og Bakken, 2015). De overordnede målene for disse evalueringene var å undersøke effekter av tiltaket på individnivå, samt hvordan tiltaket ble gjennomført i praksis og opplevd av involverte aktører. Andre pulje startet våren 2015 og hadde da blitt utvidet til fire semestre, og tredje pulje startet opp april 2016, begge med 40 skoler og 18 kommuner involvert.

Evalueringen av utviklingsarbeidet som NOVA gjennomførte (Seeberg, Eriksen og Bakken, 2015), konkluderte med at det var en del uklarheter i hvordan skolene ble valgt ut som prosjektskoler. Flere skoleledere var overrasket over at de var definert som en mobbeskole og følte seg uthengt. Dette kan ha fått følger for forankringen av prosjektet. NOVA konkluderte med at prosjektet var best forankret hos skoleeier, bedre hos skoleleder enn hos lærerne og lite kjent blant elevene på prosjektskolene. Videre diskuterer evalueringsrapporten til NOVA om spenningsfeltet mellom mobbefokus og miljøfokus, som enkelt sagt omhandler i hvilken grad prosjektet skal fokusere på mobbing, eller om det er skoleutvikling og læringsmiljøet generelt det skal fokuseres på. NOVA anbefalte at en skulle prøve å finne en bedre balanse i tiltaket mellom mobbefokuset og læringsmiljøfokuset.

NTNU Samfunnsforskning fikk i oppdrag å evaluere arbeidet med pulje 2 og 3 i Læringsmiljøprosjektet. I evalueringen av Læringsmiljøprosjektet har vi samlet inn data fra ulike aktører og fra ulike puljer av Læringsmiljøprosjektet. I tillegg til survey til skoleeiere, skoleledere samt survey til PPT, har vi intervjuet sentrale aktører i seks casekommuner (Fylkesmann, skoleeier, skoleleder, lærere, foreldre, elever og PPT). Denne sluttrapporten omhandler resultater fra all innsamlet data i evalueringen, og har fokus på helheten og erfaringene til samtlige involverte aktører.

1.1 Noen perspektiver

I dette prosjektet vil vi implementere et helhetlig, relasjonelt og systemisk perspektiv. Et slikt perspektiv kan kalles sosialøkologi og i denne sammenhengen betyr det at vi fokuserer både på helheten og systemene rundt implementeringen og gjennomføringen av Læringsmiljøprosjektet, samtidig som vi undersøker individenes opplevelse av det. Perspektivet uthever verken individet eller konteksten som det essensielle, men samhandlingene mellom ulike aktører i en sosial, historisk og kulturell setting. En konsekvens av en slik tilnærming er at vi kan beskrive, analysere og problematisere på system-, gruppe- og individnivå, men også se på relasjonene mellom disse nivåene. Læringsmiljøprosjektet kan sies å være et organisasjonsutviklingsprosjekt som skal bidra til at skolen blir en lærende organisasjon som øker sin kompetanse og evne til å utvikle et godt læringsmiljø. Et organisasjonsperspektiv blir derfor også meget relevant.

En generell analysemodell som vi har benyttet for å belyse organisatoriske forhold i prosjektet er Pentagonmodellen (Schiefløe, 2014) som i vår sammenheng kan framstilles slik:



Figur 1.1 Pentagonmodellen

Å utvikle skolen til å bli en lærende organisasjon vil ha sammenheng med ulike organisatoriske kvaliteter. Disse kan være av både formell og uformell art. Spørsmål som vi har søkt å belyse er om samarbeidet mellom aktørene formelt er strukturert på en slik måte at kompetanseutvikling støttes. Videre belyses hvordan uformelle forhold som kultur, ideologi og verdier, interaksjon/samarbeid og relasjoner/nettverk mellom aktørene understøtter kompetanseutvikling og utvikling av et bedre læringsmiljø. Til grunn for modellen ligger en systemisk tenking, i den forstand at de fem egenskapene har sammenheng med hverandre. En endring i den formelle strukturen kan f. eks. få følger for både nettverk og hvordan samhandlingen skjer. Modellen kan dermed også være et utgangspunkt for hvordan man organisatorisk kan legge til rette for kompetanseutvikling og utvikling av et bedre læringsmiljø.

Et godt læringsmiljø i skolen er grunnleggende både for elever, ansatte og foreldre. Hvordan skolene jobber med læringsmiljøet og tar tak i mobbing når det skjer er selvfølgelig viktig. Det har vært stor oppmerksomhet mot det sosiale læringsmiljøet de senere årene, og særlig mot rektors rolle, verdier, relasjon mellom lærer og elev, klasseledelse, og så videre (Lødding & Vibe, 2010; Wendelborg, 2017; Wendelborg, Røe, & Federici, 2014). En studie av ulike skolemiljøprogrammer i norsk skole hevder at de ulike programmene virker positivt på læringsmiljøet, men at det er uklart hva det er som virker (Eriksen, Hegna, Bakken, & Lyng, 2014). Ofte oppleves det som vanskelig for skolene å gjennomføre programmene «til punkt og prikke», så de tar ut

elementer og tilpasser den til sin egen kontekst. Hva som da virker eller ikke kan handle om at skolens fokus på tematikken mobbing eller skolemiljøet i seg selv kan virke positivt inn på læringsmiljøet. Skolene selv mener i alle fall at eget arbeid har vært sentralt for den positive endringen (Eriksen & Lyng, 2015), og skolens innsats har også stor innvirkning på elevers opplevelse av læringsmiljøet (Wendelborg, 2017). Når det gjelder elever som har opplevd krenkelser, er det faktum at skolen vet om det og gjør noe med det svært viktig og kan påvirke både opplevelsen av støtte fra lærer og motivasjon. Ifølge Wendelborg kan elever som blir utsatt for mobbing og krenkelser nærmest blir ytterligere utsatt for krenkelse dersom skolen ikke gjør noe med det, selv om de har kjennskap til problemet. Samtidig kan opplevelse av mobbing og krenkelse repareres ved at skolene tar tak i dette (Wendelborg 2017).

Også samspillet med hjemmet er en viktig faktor for å lykkes i arbeidet med læringsmiljøet. Skoler ønsker å få til et bedre samarbeid med hjemmet, men de er usikre på virkemidler for å få dette til i praksis (Helgøy & Homme, 2012). Samtidig er samarbeidet med hjemmet skolens ansvar og de må legge til rette for dette foreldresamarbeidet, blant annet ved å avklare hva dette skal handle om og hva det krever av begge parter. Skolen skal sørge for at foreldrene får anledning til å delta i relevante beslutninger, siden foreldrene ikke nødvendigvis har makt til å gjøre dette på egen hånd (Lawson, 2003).

Læringsmiljø generelt og mobbing spesielt er eksempler på sammensatte og komplekse utfordringer for skolen, utfordringer som ikke ser ut til å la seg løse med enkeltstående metoder og virkemidler. Frafall i videregående skole er et annet eksempel på slike utfordringer, der man ikke kan påvise en enkelt årsak, men der det tvert imot er et skiftende sett av ulike årsakssammenhenger som påvirker tilstanden (Buland & Valenta, 2010). Det er derfor en økende erkjennelse av at utfordringer knyttet til skoleutvikling og læringsmiljø, som frafall og lav gjennomstrømming i videregående skole, høyt fravær i skolen, mobbing, ekskludering og utenforskap krever helhetlig tenking på tvers. Alt dette handler om sammensatte utfordringer, med sammensatte årsaker, og dette krever derfor også sammensatte løsninger, se for eksempel Buland & Mathiesen (2017) og Buland, Mathiesen, Mordal & Solberg (2017). Slike utfordringer er for komplekse og sammensatte til at en etat, en profesjon eller en organisasjon kan møte dem alene. Problemene er åpne og komplekse, og krever innsats på mange områder og fra ulike aktører.

Slike utfordringer beskrives ofte som gjenstridige utfordringer¹, karakterisert blant annet av at de er vanskelige eller umulige å løse, på grunn av at de har mange sammensatte årsaker, at kunnskapen om årsak og virkning er usikker, og at ulike tiltak vil ha ulike effekter avhengig av problemets lokale kontekst. Det er også viktig å forstå at omgivelsene endrer seg raskt og uforutsigelig og at tradisjonelle teknikker for å håndtere de gjenstridige utfordringene ikke gir ønskelig effekter. Det viktige i vår

¹ I den engelskspråklige litteraturen brukes begrepet «wicked problems» som betegnelse på dette utfordringsbildet.

sammenheng er at begrepet peker på nødvendigheten av å møte utfordringen med sammensatte virkemidler, og en grunnleggende erkjennelse om at enkeltstående virkemidler alltid vil ha begrenset, om i hele tatt noen effekt (Haug & Plant, 2015; Rittel & Webber, 1973). Utfordringene knyttet til mobbing og læringsmiljø er nettopp slike gjenstridige utfordringer, de henger sammen med hverandre, påvirker hverandre og har uklare og sammensatte årsaker.

Å møte slike gjenstridige utfordringer krever en ny tilnærming til ledelse, der leders mulighet til å formulere visjoner og mål og strategier, og så få andre til å følge strategien mot målet, er begrenset, fordi mål og virkemidler i utgangspunktet er uklare, og også avhengig av lokal kontekst. Rene ovenfra og ned-prosesser, der noen utformer en plan eller ett sett virkemidler, som så iverksettes nedover i organisasjonen, er dermed kanskje ikke så virksomme. I kontrast til dette, skisserer flere, blant annet Heifetz (1994) og Head & Alford (2015) en ledelse der hovedaktiviteten er å lede andre til selv å finne mål og løsninger. Dette sammenfaller godt med det Irgens (2016) sier om implementering av programmer for skoleutvikling. Et viktige poeng for Irgens, er at implementering fra toppen sjelden eller aldri er så vellykket som der programmer og prosjekter utformes i samspill mellom aktører i skolen og eksperter utenfra. På den måten, og ved å ta hensyn til den lokale kontekst i utformingen, oppnår man at programmet oppleves som relevant av flere, og arbeidet forankres på den måten gjennom utformingen. Gjennom samspill og dialog oppnår man prosjekter og program bygd på solid lokal grunnmur, gjennom «samskapt læring» (Klev & Levin, 2009). Gjennom slike samskapingsprosesser oppnår man etter vår mening både en solid forankring i det lokale praksisfeltet, og dermed program som i større grad kan gripe kompleksitetene i de gjenstridige utfordringene knyttet til utvikling av læringsmiljøet og forebygging av mobbing. Disse perspektivene er det etter vår mening viktig å ta med seg i analysen av Læringsmiljøprosjektet. I Opplæringslovas paragraf 9 A-4 er det innført en tydeligere aktivitetsplikt for skolen. De nye bestemmelsene legger vekt på at alle aktører i skolen har ansvar i forebygging og oppfølging av mobbing og krenkelser.

Begrepet lærende organisasjon er ikke et nytt begrep, men relativt ungt i skolesammenheng og i det pedagogiske fagfeltet (Utdanningsdirektoratet, 2008). I følge Utdanningsdirektoratet er hensikten med å utvikle skolen som lærende organisasjon å få en bedre skole som har fokus på kjerneoppgaven – nemlig en god og tilpasset opplæring til alle elever. Det finnes flere perspektiver på «den lærende organisasjon» og Utdanningsdirektoratet (2008) har tatt utgangspunkt i fire beskrivelser av Shrivastava (1983) som karakteriserer slike:

- Organisasjoner tilpasser seg endringer i omgivelsene ved å justere sine mål og sin oppmerksomhet. Organisasjonslæring kan da beskrives som tilpassing.
- Medarbeiderne i en organisasjon kan antas å ha et sett av felles antakelser og oppfatninger. Man kan da beskrive organisasjonslæring som en endring av disse antakelsene.
- Organisasjonslæring kan beskrives som kunnskapsutvikling. Organisasjonen utvikler kunnskap om forholdet mellom handling og resultat, i form av en

kunnskapsbase. Kvaliteten på denne kunnskapsbasen vil dermed være avgjørende for organisasjonens effektivitet og evne til å foreta de riktige strategiske valgene.

- Til sist kan organisasjonslæring beskrives som erfaringslæring og institusjonalisering av erfaringer, og organisasjonens evne til å utnytte erfaringer som er overførbare og relevante til nye situasjoner og over tid.

Perspektivene beskriver ulike sider av en lærende organisasjon. Relatert til skolen beskrives disse som nyttige fordi skoler kan oppfatte sine utfordringer på ulike måter. Felles for de fire perspektivene er skolens evne til omstilling og endring, dens evne til å ta opp i seg nye erfaringer, kunnskaper og perspektiver, og relatere dette til egen praksis. Skolens evne til å utvikle seg og lære som en organisasjon er derfor en viktig forutsetning for å heve kvaliteten på læringsmiljøet. Postholm et al. (2013) understreker at ledelse på skolenivå er viktig for å fremme kompetanseutvikling blant lærerne og læring i skolen. Rektorer som legger til rette for samarbeid mellom lærerne og som aktivt følger opp dette, bidrar til at lærere selv tar ansvar for egen og kollegers utvikling. Samarbeid og kollektiv læring blir sett på som nødvendig for å lykkes med å utvikle undervisningen. Derimot ser det ut til at rektorer som er lite systematiske og målrettet i sin ledelse av skolebasert kompetanseutvikling, fører til manglende koordinering av lærernes læring, og et individualisert og fragmentert læringsutbytte for de ansatte.

En annen kjent tilnærming til skolen som lærende organisasjon er Senge (1990) og hans vektlegging av skolens fem «disipliner». Disse fem disiplinene er personlig mestring, som både inneholder individuell kompetanse og ferdigheter, men også den kontinuerlige utviklingen av disse. Den andre er mentale modeller, som dreier seg om de visjoner og bilder som påvirker hvordan vi handler. Felles visjon handler om de mål og verdier som aktørene i skolen slutter opp om. Den fjerde er teamlæring som handler om gruppens evne til å sette egne overbevisninger til side og være med på utviklingen av fellesskapet. Den femte er systemtenkning, som er måten de ulike komponentene er knyttet sammen på individuelt og organisasjonsmessig nivå. Disse fem elementene samsvarer med de ulike elementene i den tidligere nevnte Pentagonmodellen, og er med på knytte den systemiske tankegangen i Pentagonmodellen sammen med den lokale (og individuelle) tilnærmingen i mye av forskningen på skolen som lærende organisasjon.

Utdanningsdirektoratet sin modell for praktisk utviklingsarbeid understreker videre viktigheten av skoleeier sin rolle i dette utviklingsarbeidet (<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Modell-for-praktisk-utviklingsarbeid/>), men også at det forankres hos alle aktørene i skolen. Modellen består av tre ulike faser (initiering, implementering og videreføring) som beskrives som overlappende og interaktive. Dette illustrerer noe av kompleksiteten i slike prosesser som videre kompliserer hvordan man i et evalueringsdesign kan «måle» grad av kunnskapsoverføring relatert til organisasjonslæring. På bakgrunn av dette vil det være svært sentralt å se erfaringene fra Læringsmiljøprosjektet i lys av de teoretiske perspektivene vi her har presentert.

1.2 Metode og datagrunnlag

I denne evalueringen har vi har brukt både kvalitative og kvantitative metoder. Datagrunnlaget vi benytter oss av er intervjuer foretatt i forbindelse med casestudier i seks kommuner, survey til PPT-kontor i kommuner som deltok i Læringsmiljøprosjektet presentert i delrapport 2 (Wendelborg & Røe, 2017), resultater fra en survey som gikk til skoleledere og skoleeiere i 2016 og som er presentert i delrapport 1 (Wendelborg 2016) og en survey til skoleledere og skoleeiere i 2018. I tillegg har vi gjennomført en analyse av Elevundersøkelsen 2010-2017 for de aktuelle prosjektskolene, og sammenlignet dem med nasjonale tall.

Den første spørreskjemaundersøkelsen til skoleeiere og skoleledere, gikk til de som hadde deltatt i pulje 1 og 2 i Læringsmiljøprosjektet. Våren 2018 ble det sendt ut en spørreskjemaundersøkelse til skoleeiere og skoleledere i pulje 3.

Første survey ble sendt ut til samtlige skoler og kommuner som hadde vært med i Læringsmiljøprosjektet så langt (pulje 1 og 2). Det utgjorde et antall på 63 skoler og 24 kommuner. Spørreskjemaet ble sent ut ved hjelp av SelectSurvey som er et internettbasert verktøy for spørreskjemaundersøkelser. Spørreskjemaet ble sent ut i juni 2016, med til sammen tre påminningsrunder i juni og august. Selv med tre påminningsrunder var det bare 36 skoler og 10 kommuner som besvarte skjemaet. Det ga en svarprosent på 57 blant skolene og 42 blant skoleeiere. Når det gjelder pulje 3 var det 38 skoler og 18 kommuner som deltok i prosjektet, av disse var det 24 skoleledere og 12 skoleeiere som svarte på undersøkelsen. Dette gir en svarprosent på henholdsvis 63 og 67 prosent. Totalt er det 60 skoler og 22 skoleeiere som har deltatt i undersøkelsen, noe som gir en total svarprosent rundt 60 for skoleeiere og 52 for skoleeiere.

Man må ta høyde for dette når en tolker resultatene, fordi det er mulig at det er de mest positive, eventuelt mest negative, som har tatt seg tid til å svare på spørreskjemaet. Det gir en mulighet for at de som har svart på undersøkelsen ikke er representative for alle skoleledere og skoleeiere som er med i Læringsmiljøprosjektet. Det er derfor fare for at svarene kan gi et skjevt bilde.

Spørreskjemaundersøkelsen til PPT ble sendt ut til samtlige PPT-kontor og hvor det var skoler som deltok i Læringsmiljøprosjektet (pulje 1, 2 og 3). Til sammen 41 PPT-kontor ble invitert til å delta, og 28 svarte på undersøkelsen. Det ga en svarprosent på ca. 66 prosent. Selv om svarprosenten er akseptabel er antallet PPT-kontor som er med i undersøkelsen få og den enkeltes svar kan tilsynelatende få en stor betydning. Likeledes kan det hende at det er PPT-kontor som opplever at de har liten tilhørighet til Læringsmiljøprosjektet som derfor ikke har svart på undersøkelsen. Det betyr at representativiteten i undersøkelsen er noe usikker, og vi må være forsiktige i å tolke for mye ut av svarene som blir gitt. SelectSurvey ble brukt til undersøkelsen. Spørreskjemaet ble sent ut i august 2017, med til sammen to påminningsrunder. Det var seks representanter fra PPT-kontor fra pulje 1 i Læringsmiljøprosjektet som svarte

på spørreskjemaundersøkelsen, 15 var fra pulje 2, mens sju representanter deltok i pulje 3.

I evalueringen har vi i tillegg til spørreskjemaundersøkelsene lagt stor vekt på casestudier i et utvalg kommuner. Kommuner ble spurt om å delta i denne evalueringen med utgangspunkt i lister fra Utdanningsdirektoratet over kommuner som deltok eller hadde deltatt i Læringsmiljøprosjektet i de ulike puljene. Fra disse listene valgte vi strategisk kommuner med bakgrunn i ulik geografisk beliggenhet og skolestørrelse/kommunestørrelse. Kommunene som har deltatt i casestudien ligger i fylkene Trøndelag, Hordaland, Akershus, Møre og Romsdal og Finnmark.

Vi valgte ut seks casekommuner. To av kommunene deltok i pulje 2, og i disse kommunene gjennomførte vi intervjuene i løpet av våren og sommeren 2016. Fire av kommunene deltok i pulje 3. I to av kommunene gjennomførte vi intervjuene i løpet av våren og sommeren 2017, og i de siste to kommunene gjennomførte vi intervjuene våren 2018. Totalt har vi i de seks casekommunene intervjuet 92 personer, fordelt som vist i tabellen under:

Tabell 1.1: Antall intervjuer i 2016-2017-2018.

Casekommuner	Fylkesmann	Skoleeier	PPT	Rektor	Lærere	Elever	Foreldre	Sum
Case I - pulje 2	1	1	3	1	4	6	1	17
Case II - pulje 2	1	1	2	1	4	6	2	17
Case III - pulje 3	1	1	2	3	4	2	1	14
Case IV - pulje 3	3	1	1	1	2	5	1	14
Case V - pulje 3	1	1	2	2	7	2	1	16
Case VI - pulje 3	1	1	1	1	4	5	1	14
SUM	8	6	11	9	25	26	7	92

Det er litt ulikt hvordan kommunene organiserer prosjektet, der noen velger å gjennomføre prosjektet ved en skole, et par skoler eller alle skoler i kommunen. Dette beror også på kommunestørrelse. I den kommunen der tre rektorer ble intervjuet (case III), ønsket alle rektorene på de tre deltakende skolene å stille til intervju, selv om vi i hver kommune valgte ut én skole som case. I en annen skole (case V) stilte rektor sammen med SFO-leder til intervju som representanter for ledelsen. Vi vil nå kort presentere de seks casekommunene.

Casekommune I

Kommunen som vi har kalt casekommune I har rundt 15 000 innbyggere. Caseskolen som var med i vår undersøkelse har deltatt i pulje 2, og datainnsamling foregikk i juni og august 2016. I følge informasjon vi fikk gjennom flere intervjuer, ble denne kommunen plukket ut for å være med i Læringsmiljøprosjektet som et resultat av vedvarende høye mobbetall, spesielt knyttet til en ungdomsskole. Skolen slet med et dårlig rykte, og flere oppslag i media tydet på at både skole og nærmiljø opplevde det dårlige læringsmiljøet som et reelt problem. Kommunen selv valgte ut to skoler til å

delta i Læringsmiljøprosjektet, en barneskole i tillegg til ungdomsskolen. Vi valgte ut ungdomsskolen som caseskole. I forbindelse med datainnsamling i denne kommunen intervjuet vi Fylkesmannen, skoleeier (skolefaglig ansvarlig), skoleleder (rektor), fire lærere, seks elever og en forelder i FAU. I tillegg intervjuet vi tre i PPT (leder og to rådgivere).

Casekommune II

Denne kommunen har i underkant av 10 000 innbyggere. Caseskolen som var med i vår undersøkelse deltok i pulje 2, og datainnsamlingen foregikk i august 2016. I følge fylkesmannen ble kommunen spurt om å delta i Læringsmiljøprosjektet på bakgrunn av utfordringer knyttet til psykososiale forhold ved skolene i kommunen generelt, ikke på bakgrunn av mobbetall ved enkelte skoler. Fylkesmannen ønsket at en liten kommune skulle delta for at det skulle være mulig at *alle* grunnskolene i kommunen fikk være med i prosjektet. I vår evaluering gjennomførte vi intervjuer kun ved den ene barneskolen.

I forbindelse med datainnsamlingen intervjuet vi Fylkesmannen, skoleeier (utviklingssjef), skoleleder (rektor), fire lærere som var med i plangruppe eller ressursteam, seks elever og to foreldre i FAU. I tillegg ble PPT-leder samt leder av Familiens hus (som også har vært involvert i prosjektet) intervjuet.

Casekommune III

Kommunen har i underkant av 5 000 innbyggere. Den primære caseskolen vi hadde med i vår undersøkelse deltok i pulje 3 og datainnsamlingen foregikk i juni, juli og august 2017. Alle grunnskolene i denne kommunen ble med i Læringsmiljøprosjektet fra starten, og ifølge Fylkesmannen ble kommunen valgt ut med utgangspunkt i tallene fra Elevundersøkelsen der de hadde skåret dårlig over tid. I casestudien hadde vi fokus på en kombinert barne- og ungdomsskole, men hadde også intervju med rektorene fra de andre deltakende skolene.

I forbindelse med datainnsamlingen knyttet til denne casekommunen intervjuet vi Fylkesmannen og skoleeier (representert ved assisterende rådmann), skoleledere ved tre skoler (der to rektorer fra de andre skolene ble intervjuet for seg, og rektor ved caseskolen ble intervjuet for seg), fire lærere/ansatte (hvorav en barne- og ungdomsarbeider som jobber i SFO), to elever fra elevråd, og en forelder i FAU. I tillegg intervjuet vi to fra PPT.

Casekommune IV

Kommunen har i underkant av 20 000 innbyggere, og caseskolen i vår undersøkelse deltok i pulje 3. Datainnsamlingen foregikk mellom juni og august 2017. Kommunen ble plukket ut for å delta i Læringsmiljøprosjektet på bakgrunn av kommunens resultater i Elevundersøkelsen. Ifølge rektor ble akkurat deres skole spurt om de ville delta fordi de er særlig opptatt av læringsmiljøet og har jobbet mye med det, ikke på

grunn av at de hadde høye mobbetall. En ungdomsskole og en barneskole var med i Læringsmiljøprosjektet, og vi gjennomførte intervjuene kun på barneskolen.

Vi intervjuet Fylkesmannen (der tre personer ønsket å delta), skoleeier, leder for PPT, rektor ved en barneskole, to lærere, fem elever fra elevrådet og leder for FAU ved skolen.

Casekommune V

Kommunen har 10 000 innbyggere, og caseskolen som ble med i vår undersøkelse deltok i pulje 3. Dette er en skole som ifølge de vi intervjuet har slitt en del med mobbing, negativ medieomtale, omdømme, og dårlig arbeidsmiljø. Skoleeier på sin side mente at denne skolen ikke skilte seg negativt ut, men den var den eneste skolen som hadde anledning til å delta. De ønsket helst at alle skoler i kommunen skulle delta, men skoleeier fikk med kun en barneskole.

Datainnsamlingen foregikk i april 2018. Vi gjennomførte intervjuene på barneskolen. Vi intervjuet Fylkesmannen, skoleeier, rektor samt leder for SFO, to fra PPT, seks lærere, to elever og FAU-leder.

Casekommune VI

Denne kommunen har 14 000 innbyggere og ligger i randsonen av en større by. Caseskolen som var med i vår undersøkelse var med i pulje 3. Kommunen ble valgt ut til å delta i Læringsmiljøprosjektet primært på grunn av at de hadde vært involvert i en stor mobbesak som også hadde vært mye i media. Ifølge Fylkesmannen var kommunen positive til prosjektet, og så på det som en unik mulighet til å bygge tillit i lokalsamfunnet igjen. Vi gjorde intervjuer på ungdomsskolen.

Intervjuene ble gjennomført i april, mai og juni 2018. Fylkesmann, skoleeier, PPT, skoleleder, fire lærere, fem elever og FAU-leder ble intervjuet.

1.3 Rapportens oppbygning

I kapittel 1 har vi gjort kort rede for bakgrunn, perspektiver og metode. Videre i denne rapporten vil vi se nærmere på resultatene som er delt opp i følgende temaer: kapittel 2 omhandler kunnskapstilførsel og praksisendring som følge av Læringsmiljøprosjektet; kapittel 3 omhandler samarbeid og involvering av ulike aktører; kapittel 4 gir en mer inngående beskrivelse av PPT sin rolle i Læringsmiljøprosjektet, mens kapittel 5 gir en beskrivelse av opplevelse av resultater som også innebærer en analyse av utviklingen i mobbetallene i Elevundersøkelsen for Læringsmiljøprosjektskolene, sammenlignet med nasjonale tall for alle skoler. I kapittel 6 diskuterer vi funnene og kommer med konklusjoner.

2. Kunnskapstilførsel og praksisendring

Et sentralt element i Læringsmiljøprosjektet har vært å gi skoler og kommuner tilførsel av kunnskap som skal gi grunnlag for praksisendring. Før vi begynner å se på kunnskapstilførsel er det nødvendig å se litt på hvordan skolene opplever utvelgelsen for å bli med på Læringsmiljøprosjektet. Bakgrunnen for prosjektet var at tilbudet om deltakelse skulle gå til skoler som hadde et definert mobbeprobler. Flere av skolene som ble valgt ut var uenige i at de hadde et definert mobbeprobler, noe som i seg selv kan påvirke mottakeligheten og forankringen i skolen.

Noen skoler forteller at de ble plukket ut fordi de slet med omdømme, eller på grunn av gamle mobbesaker som hadde dukket opp og blitt store mediesaker. Ofte kjenner ikke lærere seg igjen i disse sakene, og opplever derfor at de ved å bli spurt om å bli med i prosjektet blir stigmatisert som «mobbeskole».

Andre deltakere forstod ikke hvorfor de ble plukket ut siden de mente at de ikke hadde et spesielt mobbeprobler. En skoleeier mistenkte at en annen kommune var tiltenkt deltakelse og hadde avslått. Da hadde fylkesmannen tatt en annen på lista: «*Det må være årsaken til at vi fikk såpass liten tid på oss*», sier han.

De fleste gir uttrykk for at det var greit å bli spurt om å delta, men flere mente at det kanskje ikke var det deres skole trengte mest. Det kunne for eksempel handle om at de har mange andre satsinger som går parallelt, eller allerede hadde deltatt i antimobbeprogram. Disse mente at det kunne bli for mye.

Vi ser allerede ved inngangen av prosjektet at forståelsen av hva prosjektets hovedfokus har vært har variert, men mange har plassert det i kategorien antimobbeprosjekt. Forståelsen av de andre viktige elementene i prosjektet (organisasjonsutvikling, klasseledelse, utvikling av læringsmiljø) kan ha kommet litt mer i skyggen av dette. Prosjektets formål kan i så måte ha blitt forstått i hovedsak å være en kortsiktig løsning på akutte mobbeutfordringer i skolen. En rektor satte det på spissen slik:

Ser du på skolen som organisasjon er ikke det å jobbe med mobbing et mål i seg selv. Det er jo læring og ferdigheter og holdninger, det er det som er – slik at hvis du får veldig sterk fokus på at alt skal være mobbing, det er jo ikke meningen. Jeg opplever at når jeg møter politikere så snakkes det hele tiden om mobbing. Jeg opplever da at man i alle fall bruker begrepet mobbing uten å vite at det er noen kriterier lagt til grunn. Faglig/profesjonelt. Begrepet brukes litt i hytt og gevær, uten at man så langt i prosjektet har avdekket grove mobbetilfeller, altså. (rektor)

Selv med en del spørsmål knyttet til både oppstart og mobbefokuset, er de fleste svært fornøyde med prosjektet. En rektor sier at prosjektet var «*midt i blinken*» for dem, og passet veldig godt inn i det arbeidet og det fokuset de allerede hadde. En annen sier at hun som rektor «var gira», men opplevde at det var vanskelig å forankre prosjektet hos lærerne fra starten da de var i gang med andre prosjekter, og hun ville ikke «*pålegge*» lærerne dette i tillegg. Også flere i PPT, særlig de som ble dratt med fra begynnelsen

av, heiet på prosjektet. Tematikken og inngangen til å jobbe med læringsmiljø var en tilnærming de støttet.

Flere deltakere opplevde at prosjektet kom bardust på dem, og skoleeier måtte bestemme seg for om de ville delta uten å ha tid til å ta det opp med for eksempel PPT. Rektorer fikk også kort tid til å ta det opp med andre ansatte i skolen, og det ble liten tid til forberedelse og forankring før man startet opp. De har gjerne erfaring med at prosjekter som oftest har lange perioder med forberedelse før oppstart, noe dette prosjektet ikke hadde. En skoleeier sa i sitt intervju at han var redd for at prosjekter som blir tredd ned over kommunene fra nasjonalt hold i begrenset grad klarer å tilpasse seg kommunenes behov, og viste til at «Vurdering for læring» var annerledes:

Men da var det vi som var bestillere. Det var lagt noen føringer om at vi skulle samarbeid med noen kommuner og at vi skulle samarbeide med et høgskolemiljø. Men da var det vi sammen med høgskolemiljøet som laget opplegget. Da satt kommunen i førersetet for å skreddersy dette her. Sånn sett var det god innfallsvinkel, men da mister Udir sin styringsmulighet. Dette er en utfordring som gjelder alle satsingsområder som kommer fra statlig hold, da. (skoleeier)

Inngangen til prosjektet har dermed for noen vært litt broket, noe som kan få videre følger for prosjektet som helhet. Vi skal nå gå over til å se på prosjektdeltakernes erfaring relatert til kunnskapstilførsel og praksisendring gjennom prosjektet.

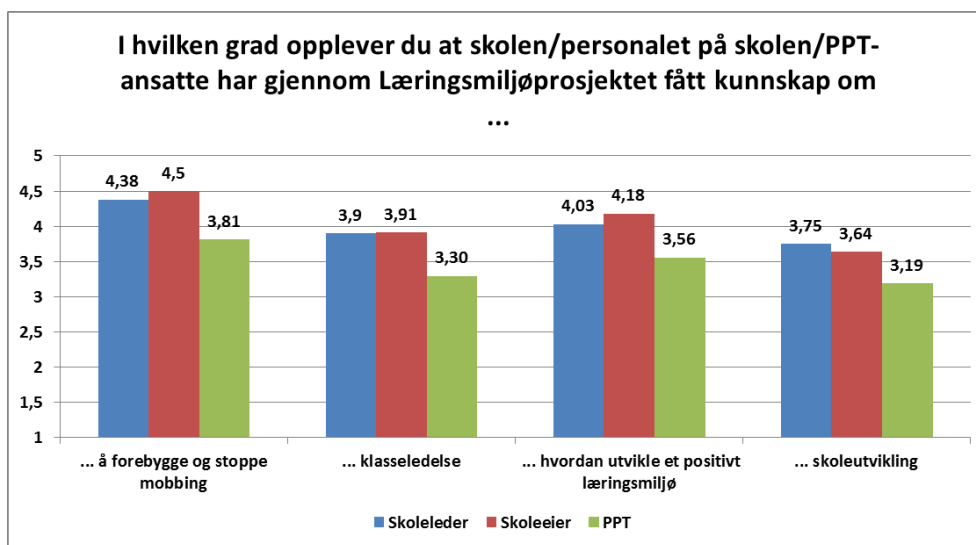
2.1 Kunnskapstilførsel

Det overordnede målet er at Læringsmiljøprosjektet skal bidra til å forbedre læringsmiljøet og redusere mobbingen ved de aktuelle skolene og kommunene. Delmålene konkretiserer hovedmålet og knytter det spesielt til utvikling av skolen som lærende organisasjon. Det tydeliggjøres at dette angår både skoleeiere og skolene selv. Disse skal i samarbeid settes i stand til å utvikle læringsmiljøet på en slik måte at mobbing forebygges og reduseres. Viktige stikkord er kunnskapstilførsel, praksisendring og videreutvikling av skolen som organisasjon.

Vi skal nå se nærmere på deltakernes oppfatning av i hvilken grad Læringsmiljøprosjektet har bidratt til ny kunnskap på fire ulike områder. Disse er:

- Å forebygge og stoppe mobbing
- Klasseledelse
- Hvordan utvikle et positivt læringsmiljø
- Skoleutvikling

Datamaterialet er en survey som har gått til deltakende skoler og kommuner. Surveyen til skoleledere og skoleeiere er gjennomført på to tidspunkt. I 2016 for skoler og kommuner som deltok i pulje 1 og 2, og våren 2018 for deltakere i pulje 3. Undersøkelsen til PPT ble gjennomført i 2017. Alle undersøkelsene er slått sammen og vi skal både ha fokus på forskjell mellom skoleledere, skoleeiere og PPT, samt mellom deltakerne i de tre puljene for skoleledere og skoleeiere.



Figur 2.1 Skoleeiere, skoleledere og PPTs rapportering om i hvilken grad de har fått tilført kunnskap på ulike områder gjennom Læringsmiljøprosjektet (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; Skoleeiere: n=22; PPT=28).

Figur 2.1 viser hvordan skoleledere, skoleeiere og PPT har svart på spørsmål om kunnskapstilførsel på fire ulike områder². Skalaen går fra 1 i svært liten grad til 5 i svært stor grad. Høye gjennomsnittsverdier som nærmer seg fem indikerer dermed at en i stor til svært stor grad opplever kunnskapstilførsel på området. Det første vi kan legge merke til i figur 2.1 er at skoleledere og skoleeiere er ganske samstemte i hvilken grad de har fått kunnskapstilførsel på de ulike områdene. PPT skiller seg ut med klart lavere gjennomsnittsverdier på samtlige områder. Skoleledere og skoleeiere mener særlig at de i stor grad har fått kunnskapstilførsel om det å forebygge og stoppe mobbing. Når gjennomsnittsverdiene er så høye som 4,38 og 4,5 betyr det at de aller fleste har krysset av for i stor eller i svært stor grad. PPT på sin side har en gjennomsnittsverdi på 3,81 på dette temaet, men det er likefullt det temaet PPT oppgir de i størst grad har fått kunnskapstilførsel om. Både skoleledere og skoleeiere oppgir at de i mindre grad enn å forebygge og stoppe mobbing har fått kunnskapstilførsel om klasseledelse og hvordan en kan utvikle et godt læringsmiljø. Imidlertid ser vi at gjennomsnittsverdiene ligger rundt fire som indikere at en i stor grad også opplever å ha fått kunnskapstilførsel om dette. Skoleutvikling er det temaet som skoleledere og skoleeiere i minst grad oppgir å ha fått kunnskapstilførsel om gjennom Læringsmiljøprosjektet. I kommentarfeltet hvor en hadde mulighet til å utdype dette nærmere var det en skoleleder som kommenterte:

² Spørsmålene til PPT var å vurdere deres ansattes kunnskapstilførsel, skoleledere skulle vurdere egne og egne ansattes kunnskapstilførsel, mens skoleeier skulle vurdere skolens kunnskapstilførsel gjennom deltakelse i Læringsmiljøprosjektet.

Litt usikker på om det her menes personalet som helhet, eller deler av personalet. Tenker at ledelsen har fått noe input på skoleutvikling, men ikke personalet som helhet. (survey, skoleleder pulje 3)

Ut fra resultatene i figur 2.1 kan en få inntrykk av at det å forebygge og stoppe mobbing har vært hovedfokuset i prosjektet. Imidlertid kan det hende at skolene i utgangspunktet hadde god kunnskap om temaene fra før, og dermed tilførte ikke Læringsmiljøprosjektet dem noe særlig nytt. Det er flere som utdypet dette:

Mye av dette er det jobbet med tidligere, så etter denne runden bør alle ha kunnskap i stor grad. (survey, skoleleder pulje 2)

Skolen hadde i løpet av de tre siste årene jobbet mye med alle disse områdene på forhånd, slik at personalet følte at det ikke var så veldig mye nytt. (survey, skoleleder pulje 1)

Vi har jobbet mye med å utvikle et positivt læringsmiljø, skolen er en PALS skole. Så sånn sett har vi brukt mye tid og energi på dette tidligere. (survey, skoleleder pulje 3)

Svarer nøytralt ift. skoleutvikling, fordi skolen har meget god kunnskap om temaet. (survey, skoleeier pulje 3)

Disse kommentarene peker på flere ting som vi bør merke oss. For det første viser kommentaren fra skoleeier i pulje 3 at de hadde svart nøytralt (det vil si verdien 3) fordi Læringsmiljøprosjektet ikke tilførte dem noe de ikke kunne fra før. Det kan dermed tenkes at der det er lave gjennomsnittsverdier i figur 2.1 skyldes det allerede god kunnskap om temaet blant deltakerne. Imidlertid er det ikke skoleutvikling som går igjen hyppigst i de utdypende kommentarene, så det er sannsynlig at rangeringen i figur 2.1 gjenspeiler hva deltakerne har oppfattet som fokus i Læringsmiljøprosjektet. For det andre viser sitatet over med henvisning til at skolen er en PALS- skole at det er vanskelig å isolere kunnskaps- og kompetanseutvikling i skolene til et enkeltprosjekt som Læringsmiljøprosjektet. PALS-modellen er en skoleomfattende innsatsmodell som tilbys av Nasjonal utviklingssenter for barn og unge (tidligere Atferdssenteret). PALS står for Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling og skal utvikle og bygge et godt læringsmiljø for alle skolens elever, ansatte, ledelse og foreldre gjennom positiv handling og deltakelse. I surveyen svarer over 30 prosent av skolelederne at skolen de siste fem årene har deltatt i andre læringsmiljøprosjekt eller antimobbeprogram. Dette medfører at mye av det Læringsmiljøprosjektet omhandler allerede er kjent stoff.

PPT skårer som nevnt lavere enn skoleledere og skoleeiere på alle de fire temaene, men de rangerer temaene ganske så likt. Det vil si at de i størst grad har fått kunnskapstilførsel om å forebygge og stanse mobbing og i minst grad om skoleutvikling. En PPT-leder som deltok i surveyen påpeker at de opplevde at Læringsmiljøprosjektet var rettet spesifikt mot mobbing:

Min opplevelse er at vår tjeneste over tid har arbeidet forebyggende med et godt læringsmiljø, relasjoner og klasseledelse ved hjelp av flere systemdager på hver

skole hver måned. Endringen i fokus ved hjelp av Læringsmiljøprosjektet er rettet mer spesifikt mot mobbing. (PPT)

Dette indiker igjen at flere opplever at fokuset i Læringsmiljøprosjektet hovedsakelig, eller i alle fall i størst grad, er rettet mot mobbing, og i mindre grad klasseledelse og skoleutvikling.

Når det gjelder PPTs lavere skår på de fire områdene så kan dette skyldes flere forhold. For det første kan det være at PPT i stor grad har innsikt i de temaene som Læringsmiljøprosjektet omhandler. For det andre har PPT ofte vært representert med en eller få representanter, og således har PPT-ansatte som helhet ikke fått tatt del i all kunnskapstilførsel. For det tredje er det flere PPT-kontor som uttrykker at de har svak tilknytning til Læringsmiljøprosjektet. En PPT-leder kommenterer i surveyen:

PPT var i liten grad med i prosjektet og da bare med én deltaker. Det var vanskelig å finne tid til deling av kunnskap. (PPT)

PPTs manglende involvering i Læringsmiljøprosjektet skal vi komme tilbake til senere i rapporten.

Tabell 2.1 Skoleleiere og skolelederes rapportering om i hvilken grad skolene i kommunen/personalet på skolen har fått tilført kunnskap på ulike områder gjennom Læringsmiljøprosjektet (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; Skoleeiere: n=22).

I hvilken grad opplever du at skolen/personalet på skolen har gjennom Læringsmiljøprosjektet fått kunnskap om ...	Skoleleder				Skoleeier			
	Pulje 1	Pulje 2	Pulje 3	Total	Pulje 1	Pulje 2	Pulje 3	Total
... å forebygge og stoppe mobbing	4,33	4,48	4,29	4,38	4,50	4,50	4,50	4,50
... klasseledelse	4,00	3,93	3,83	3,90	4,50	4,00	3,75	3,91
... hvordan utvikle et positivt læringsmiljø	4,22	3,93	4,08	4,03	4,50	4,25	4,08	4,18
... skoleutvikling	3,75	3,74	3,75	3,75	4,00	4,00	3,33	3,64

Dersom vi ser nærmere på om det er noe forskjell mellom deltakerskoler og -kommuner som tilhører ulike puljer i Læringsmiljøprosjektet, viser tabell 2.1 at det ikke er noen klar utvikling eller tendens i de tre puljene. Det vil si at det ikke er noen klare forskjeller i hvordan deltakerne i pulje 1 som startet opp i 2013 svarer sammenlignet med de som startet opp i 2015 og 2016. Det indikerer at fokusområdet ikke har endret seg i løpet av prosjektperioden. Det er tilsynelatende forskjeller mellom gruppene i tabell 2.1, og en variansanalyse (ANOVA) viser at det ikke er signifikante forskjeller mellom gruppene. Dette skyldes at antallet som har svart på undersøkelsen er få, særlig gjelder det skoleeiere. Det betyr at feilmarginene blir større og forskjellene må være store for å få et signifikant resultat. At det ikke er forskjell mellom puljene er gjennomgående for alle resultat i surveyene og tilsvarende tabeller blir bare unntaksvis presentert.

I de kvalitative studiene er det vanskelig å slå fast omfanget av kunnskapstilførsel med sikkerhet. For det første varierer tilbakemeldingene til dels ganske sterkt mellom skolene vi har besøkt. Dessuten er vurderingene av kunnskapstilførselene også avhengig av hvilket nivå vi spør. Generelt kan man kanskje si at man er mer positiv jo høyere opp i systemet man er. Flere gir også uttrykk for at dette har variert i løpet av prosjektet. Ved en skole var de svært lite fornøyd med det veilederne hadde bidratt med, mens noe av fellesforelesningene med andre aktører ble sagt å ha vært svært nyttig og praktisk.

De som har vært kunnskapstilbyderne har i stor grad vært veilederteamene og erfaringene med disse har i all hovedsak vært positive, men her er også erfaringene delte. Læringsmiljøsentret har ansvar for å etablere og ha det faglige ansvaret for prosjektets veiledningsteam. Teamene skal gi kompetanseheving, faglig bistand og veiledning til kommuner og skoler som deltar i prosjektet. Også veiledernes kompetanse ble det sagt noe om. Flere uttrykte at de ikke fikk så mye kunnskap som de hadde håpet på, og at det handler både om kjemi og ulike forventinger. I en case beskriver skoleeier veiledningsstilen til de to veilederne de fikk på følgende måte: *«De kan ikke beskrives som å stå på hver sin planet, men de stod på hver sin togstasjon».*

Lærere i flere av caseskolene har antydnet at de har fått tilført mye selvfølgeligheter, ting de som lærere vet og kan fra før. Noen har nesten vært litt indignert over dette, at veilederne har undervurdert dem. Samtidig ser vi at hva som oppleves som selvfølgeligheter, kan variere innenfor samme skole. I et gruppeintervju fortalte noen lærere om selvfølgeligheter de hadde fått gjennom prosessen. Dette var ting som at de skulle hilse på hverandre, se hverandre inn i øynene osv. *«Hvis folk får høre om dette, må de jo tro vi er idioter»*, sa en av lærerne. En av de andre lærerne fortalte at da hun var ny på skolen og kom inn i personalrommet, var det ingen som hilste på henne og ingen som så henne, *«alle satt med blikket limt til mobilen»*. Dette syntes hun var veldig vanskelig, noe som kunne tyde på at det å hilse og møte blikket til andre ikke var så selvsagt likevel.

Ved en annen caseskole uttrykte lærerne kritikk mot veiledernes rolle ved besøket på skolen. Dels handlet det om formen:

De brukte metoder som vi absolutt ikke burde bruke i et klasserom. Det var i hvert fall ikke det som skapte trygghet. (lærer)

Det at de brukte formidlingsmetoder som ble oppfattet som upedagogiske, sammen med at budskapet ble opplevd som selvfølgelig, gjorde at mange av lærerne avviste dem:

Da mistet de litt den troverdigheten, for her kommer det noen som skal kunne mye om det her, og så gjør de sånne ting som vi absolutt ikke gjør, fordi at sånn gjør man jo ikke! Fordi vi skal ikke henge ut noen, og da, ja. (lærere)

Deltakere på samlinger på Gardermoen er de med mest kunnskap om prosjektets målsetting og kunnskapsgrunnlag. Kun et begrenset antall fra kommunene og skolene

får delta på samlinger på Gardermoen. De aller fleste synes opplegget har vært bra, men en utfordring er å spre den kunnskapen disse få personene får tilgang til på samlingene videre til andre kolleger. Våre informanter i de ulike casene savner tid og rom i skolehverdagen for slike diskusjoner og prosesser. Lærere vokter om sin faglige tid, og uten at det etableres spredningsrom, kommer ikke spredningen av seg selv. En lærer fortalte:

Det er veldig ulikt, noen føler kanskje at skal jeg alltid bruke mine timer til det her? Hvorfor er det alltid de her engelsktimene som jeg må gjøre det i? Hvorfor er det alltid matematikktimene som blir fredet, eller naturfagstimene som blir fredet. Jobber vi ikke sammen? Vi har nok veldig ulik forståelse av hvor viktig det her er. Der har vi litt igjen å gå. (lærer)

Noen lærere var opptatt av at man lærer mest av å gjøre ting sammen. Det er på den måten, kanskje mere enn ved å være passive mottakere på foredrag, at kunnskap skapes i praksis. En lærer sa:

Kanskje vi må prøve mer ut ting i klassene også? For det, vi ser jo at når vi blir tvunget til å gjøre ting, så lærer vi jo mye av det. (lærer)

Noen av lærerne vi intervjuet, så helt klart behovet for bedre balanse mellom teori og det de opplevde som praksis:

Jeg tror det har vært litt blanda oppfatninger på en måte, rundt den her kursingen da. Det har vært litt begge deler. Vi har hatt litt ulike kurs, og så har vi gjort noe sammen i kollegiet. Og noe av det har vært veldig bra, mens annet har kanskje, ja, ikke vært like populært da og kanskje litt mindre praksisnært noe av det og, tror jeg mange har følt på. (lærer)

Ved en av caseskolene fortalte de at veilederne hadde lagt stor vekt på å snakke om klasseledelse og den store betydningen av dette i arbeid med læringsmiljøutvikling. Dette ble oppfattet som relevant, men der noe var velkjent stoff for i alle fall mange av lærerne, som for eksempel i denne replikkvekslingen mellom tre lærere:

Det har vært mye om klasseledelse.

Men der følte jeg ikke at det kom så mye nytt.

Nei, det er kanskje der at man i stor grad har tenkt at det var en del av oss som var veldig, at det nesten var litt sånn banalt da. Men det også har sikkert vært med og bevisstgjort flere. Og så har vi jo snakket litt om konkrete tips i forhold til oppstart av teamene og.

I tillegg til veilederne og andre foredragsholdere har PPT vært sentrale i dette arbeidet. Likevel har våre data avdekket at PPT er til dels usikker på hvordan de skal gjøre det.

Skolene har ofte heller ikke en egen spredningsstrategi, og dette er noe de tenker på. Samtidig er det mange som sier at dette er et prosjekt som har gitt dem viktig ny kunnskap som de bruker, og delvis har endret måten hele skolen jobber og tenker rundt Læringsmiljø.

Fellessamlinger for hele skolen, der alle har fått høre det samme, har stort sett blitt vurdert som positivt av våre informanter. Slike samlinger skaper fellesskap og involvering og lik kunnskap til alle, og som blir et utgangspunkt for videre arbeid. Dette har blitt framhevet i flere case som vellykket.

En gjennomgående kommentar fra alle caseskolene er at man har satt mest pris på de konkrete tingene man har fått. Verktøy som oppleves som praktisk, og som man lett kan ta i bruk i skolehverdagen. Det er den slags kunnskap lærerne først og fremst ønsker seg.

Et eksempel på et slikt verktøy som mange framhever, og som forstås som en del av Læringsmiljøprosjektet, er den ikke-anonyme undersøkelsen Spekter (utviklet av Læringsmiljøsenderet). I denne undersøkelsen skal elever eksempelvis svare på spørsmål om hvem de vil være sammen med i friminuttene, hvem i klassen som bestemmer mest, hvem som bråker mest og hvor ofte de har blitt mobbet, og om og hvor ofte de mobber andre. Flere lærere har snakket om at dette er et svært nyttig redskap for sosiometriske analyser av klassen, og flere har sagt at de har fått aha-opplevelser etter å ha gjennomført undersøkelsen. De har da for eksempel oppdaget elever som ikke har noen å være sammen med, og som de tidligere har oversett.³ En lærer beskrev det slik:

Det har jo vært noen sånne aha-opplevelser, i hvert fall så har jeg hatt det i min klasse, det er jo faktisk ingen som velger den her eleven, og det blir veldig synlig da. Vi har trudd, at det er sikkert noen, og så blir det veldig synlig at nei, det er faktisk ingen. (lærer)

Mer kritiske røster, både blant foreldre og elever, har pekt på svakheter. For det første har flere elever klaget på at de bare får oppgi tre navn på andre de er sammen med, når det er sammen med mange flere. Noen har også påpekt at spørsmål som «hvor ofte mobber du andre» er vanskelig. «Ingen vil vel si at de mobber, de tenker ikke på det som det», som en elev sa. Noen foreldre og elever har også pekt på at ikke-anonymiteten, som gjør undersøkelsen så praktisk anvendbar, også er problematisk. Det kan gjøre at elever kvier seg for å svare ærlig, er redd for å bli oppdaget, og misliker å «angi» andre elever osv. De aller fleste viser likevel til denne undersøkelsen som et nyttig verktøy i kartlegging av det sosiale miljøet.

I forbindelse med omtalen av Spekter, mente noen lærere at det var et utmerket redskap for å avdekke konkrete utfordringer knyttet til mobbing. Samtidig etterlyste de mer konkret kunnskap om hvordan de skulle følge opp det de fant gjennom undersøkelsen:

Der også er det viktig at vi vet hva vi skal gjøre med det vi finner ut av, at vi får kompetanse der da. At vi ikke bare avdekker at sånn og sånn er det, men hvordan

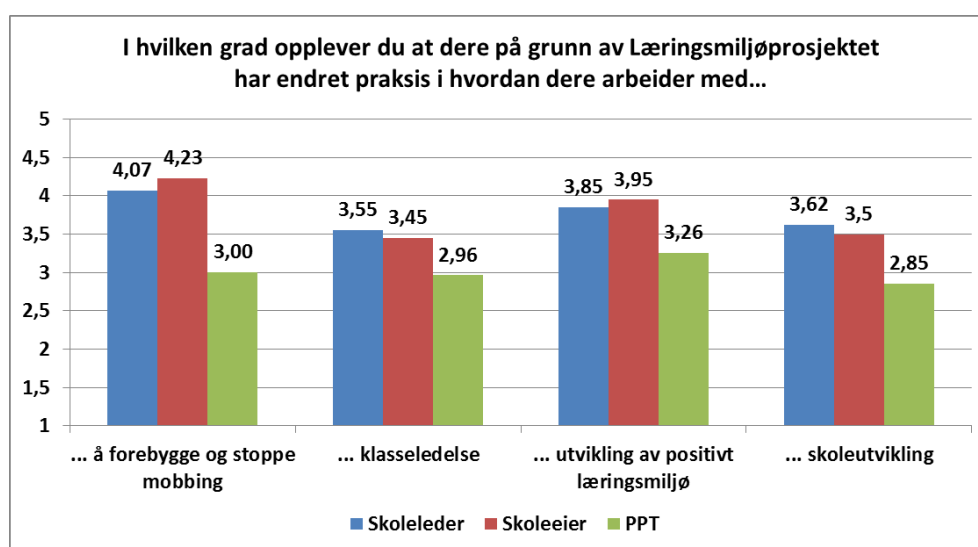
³ Skjemaet etterspør hvem elevene helst vil være sammen med i friminuttene. Det etterspør ikke hvem de faktisk er sammen med.

skal vi jobbe videre? Og der tenker jeg kanskje at vi hadde trengt noe mer konkret da. At det er greit nok at vi lærer oss å gjennomføre noe sånt, men hva gjør vi? Hvordan følger vi opp det? Jeg føler vi har klart å følge opp bra på en måte, men så kunne vi kanskje brukt den på andre måter og da. (lærer)

Poenget til læreren i sitatet er at de også trenger veiledning til å overføre kunnskapen til praksis i skolen. Vi skal nå se på erfaringer på endringer av praksis som følge av Læringsmiljøprosjektet.

2.2 Praksisendring

I forrige delkapittel så vi på opplevelsen av kunnskapstilførsel på sentrale områder gjennom Læringsmiljøprosjektet. I dette delkapittelet fokuserer vi på om Læringsmiljøprosjektet har medført praksisendring på de samme områdene.



Figur 2.2 Skoleeiere, skoleledere og PPTs rapportering om i hvilken grad de opplever at Læringsmiljøprosjektet har medført endring i praksis på ulike områder (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; Skoleeiere: n=22; PPT=28).

Figur 2.2 viser at deltakerne rapporterer at Læringsmiljøprosjektet i mindre grad har medført praksisendring, sammenlignet med hva de rapporterte for kunnskapstilførsel på de fire sentrale områdene. Likefult ser vi igjen at det er innen å forebygge og stoppe mobbing hvor skolene og skoleeier rapporterer i størst grad at det har skjedd praksisendringer i hvordan de jobber med temaet. Skolelederne og skoleeiere rapporterer i mindre grad at de har endret praksis i hvordan de arbeider med klasseledelse, utvikling av et positivt læringsmiljø og skoleutvikling. Skolelederne og skoleeierne rapporterer gjennomsnittlig at de i noen til stor grad har endret praksis på disse områdene. Det betyr at de nærmer seg mer midten av skalaen og er mer nøytrale i vurderingen av praksisendring sammenlignet med kunnskapstilførsel. En skoleeier oppsummerer erfaringene fra Læringsmiljøprosjektet slik:

Bra fokus og verktøy mtp mobbing. Stort minus at Spekter ikke er fullelektronisk i vår tid. For å jobbe med skoleutvikling må du kjenne skoler, kultur og miljø. Det gjør ikke veilederne. Det er derfor vanskelig å veilede godt når du ikke kjenner pulsen på de du skal veilede. Blir veldig tilfeldig og lite utbytte hvis da i tillegg lederne ikke er meget på dette temaet selv. (survey, skoleeier pulje 3)

Denne skoleeieren understreker det som kommer fram i figur 2.1 og 2.2, og at det har vært et bra fokus på mobbing. Skolelederen påpeker også at forutsetningene for å veilede i skoleutvikling ikke er tilstede hos veilederne, i og med at de ikke har inngående kjennskap til skolene og kommunen. Det kan hende dette også medfører at veilederne fokuserer på det de er best i stand til, noe som er å veilede i hvordan en kan forebygge og stoppe mobbing.

Som vist i figur 2.2. ligger PPT midt på skalaen når det gjelder rapportering av endring i praksis. Om dette betyr at de i noen grad har endret praksis eller om at de gjør det samme som før er vanskelig å si. I de utdypende kommentarene er det flere som påpeker at PPT over lengre tid har prøvd å arbeide «systemrettet», noe som er i tråd med Læringsmiljøprosjektet arbeidsmodell. En PPT-ansatt kommenterer:

Vårt kontor har i forkant av dette prosjektet over flere år jobbet systemrettet med systematisk støtte fra Statped (LP modellen). Det er derfor noe vanskelig å si hva LMP isolert sett har bidratt til ift praksisendring. LMP blir mer en styrkning av kontorets utviklingsarbeid. Derfor blir noen svar "både-og". (survey, PPT)

Kommentaren over er symptomatisk for arbeidet med Læringsmiljøprosjektet. Skolene, kommunene og PPT har både før, under og etter Læringsmiljøprosjektet jobbet med disse områdene og det er derfor umulig å isolere effekten av Læringsmiljøprosjektet. Det betyr imidlertid ikke at prosjektet er overflødig. Ofte har det ført til en bedre struktur og systematikk i arbeidet. En skoleleder kommenterte:

Mye av det vi har lært gjennom Læringsmiljøprosjektet, er nok kjent stoff for en stor del av personalet fra før. Handlingsløypa for hvordan vi agerer ved mobbing er likevel tydeliggjort, og dette har vært bevisstgjørende. Prosessen fra Ståstedsanalyse til utviklingsplan har vært svært nyttig for meg som ny skoleleder med tanke på skoleutvikling. (survey, skoleleder)

Flere skoleeiere og PPT-ansatte påpekte det samme som skolelederne:

Vi hadde starta eit arbeid på dette området før vi kom med i prosjektet. Arbeidet er no meir implementert i heile kollegiet ved skulane. (survey, skoleeier pulje 2)

Skulen arbeidde aktivt med skuleutvikling og positivt læringsmiljø før Læringsmiljøprosjektet gjennom felles vidareutdanning i klasseleiing for heile lærarkollegiet. Summen har gitt svært gode resultat for vår skule. (survey, skoleeier pulje 2)

Har fått tydelegare verktøy i skulen, vi kan støtte i gjennomføring. Elles ikkje veldig endring i arb. med klasseleiing/skulemiljø, i tråd med det vi hadde kompetanse på frå før. (PPT)

Kommentarene over indikerer at mange opplever at Læringsmiljøprosjektet har merverdi selv om de ofte allerede hadde kunnskap og kompetanse på områdene fra før. Dette gjenspeilte seg i de kvalitative intervjuene i casestudiene. Mange snakker om praksisendring som følge av prosjektet. De konkrete verktøyene blir som vi har vist, opplevd som spesielt gode og nyttige.

Noen PPT-kontor opplever at prosjektet har bidratt til praksisendring, og at de selv har et større fokus på læringsmiljøet nå enn tidligere. De har også fått kunnskapstilførsel på Gardermoen eller via veilederne som de mener har gjort at de har justert sin praksis. Andre i PPT mener at prosjektet ikke har endret deres praksis, men heller forsterket viktigheten av læringsmiljøfokus og utstrakt samarbeid med skolene.

Mange informanter har vært inne på at prosjektperioden er for kort til at man kan slå fast at det har bidratt til varig praksisendring. Endring i praksis tar normalt en del tid, og flere peker på at gode prosjekter gir skolene noe man kan bygge videre på. Informanter påpeker også at det er viktig å se ulike prosjekter i sammenheng slik at man kan bygge «stein på stein» i et langsiktig utviklingsarbeid. Som en skoleeier sier er de på rett vei, men at det ofte tar mange år før man ser en reell effekt:

*Det blir veldig kort blikk i endringssammenheng, da. To år er ingen ting.
(skoleeier)*

Videreføring er et sentralt element i et hvert prosjekt. Uten en bevisst strategi for dette vil tendensen være til å falle tilbake til «normal» virksomhet.

Ved en annen caseskole påpekte rektor at hun primært oppfattet prosjektet som et organisasjonsutviklingsprosjekt, og ikke som nok et mobbeprogram. Dette prosjektet dro inn mange aktører samtidig og har jobbet med alle delene av organisasjonen samtidig. PPT ved denne skolen er også veldig entusiastisk og mener at prosjektet absolutt har lært dem mye og endret deres praksis. Likevel vil de gi en tilbakemelding når det gjelder deres opplevelse av prosjektet:

Det er noe med readiness for change: Det er viktig at man bereder grunnen. Det er en viktig tilbakemelding til Læringscenteret. God forankring og tid er viktig. Det må man ha. (PPT)

I like stor grad som å peke på konkrete praksisendringer, har noen informanter lagt vekt på at prosjektet har medført en større systematikk i arbeidet.

*Det har vært greit at det ble satt i litt system, at det ble satt av tid til å faktisk se på de, analysere dem, sitte sammen i grupper på teamet, og diskutere hvordan vi skulle gripe det fatt da. Så det tenker jeg at det ble litt mer orden på sånne ting.
(lærere)*

Prosjektet har ifølge noen skoler avdekket forhold som ikke har vært ukjent for skolen fra før. Likevel har det økte fokuset og systematikken rundt problematikken blitt opplevd som positiv:

Og som jeg sa, vi ville ha avdekket ganske mye av det uansett, men det har blitt et system på det som har vært bra. (lærer)

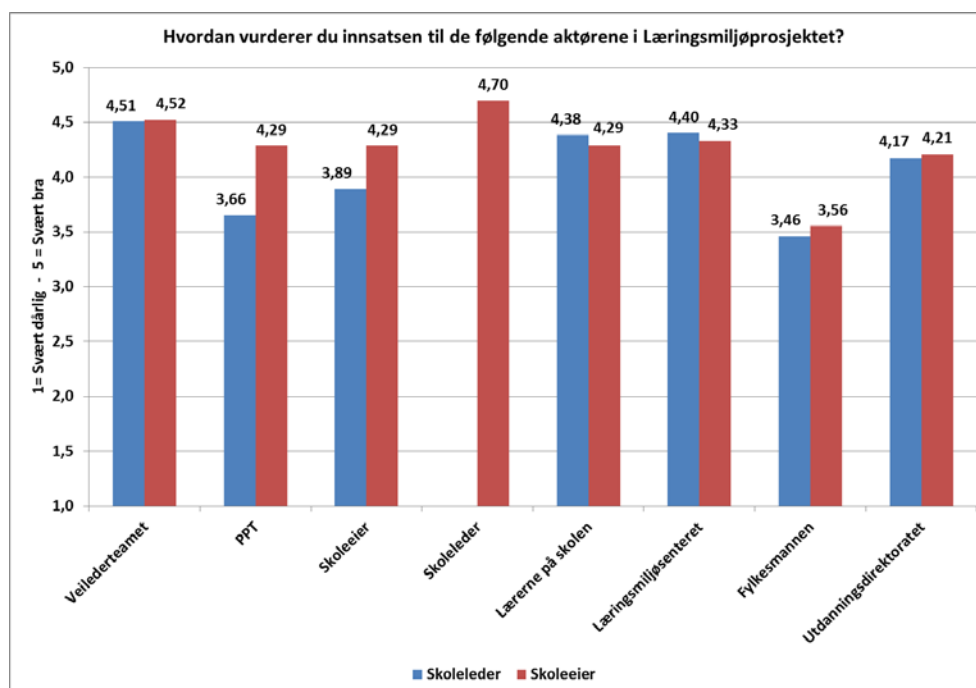
Som vi var inne på var bevisstheten rundt behovet for skolens deltakelse i et slikt prosjekt i utgangspunktet noe varierende. Noen informanter fremhever nettopp bevisstgjøringen rundt problematikken som viktig. Gjennom å ha felles fokus på dette i flere år, har flere i skolen fått et mer bevisst forhold til det.

Også tror jeg det er noe med bevisstgjøringen rundt det. Kanskje det er det aller viktigste, at man som skole har vært mye mer bevisst rundt det her i løpet av de to siste årene. Alle har jo deltatt på de samme tingene, så praksisen har vel kanskje ikke - det har ikke vært så ulik praksis da i alle fall. Hvert fall så har alle blitt minnet på viktigheten av det. Det er jo sikkert forskjellig hva folk har fått ut av det, det er jo sikkert individuelt, men jeg tror at det har vært fint at vi har hatt fokus på det da. (lærer)

Bevissthet rundt betydningen av klasseledelse har blitt nevnt av flere som viktig. Her peker også flere på at man har fått tilført metoder og tips som har påvirket praksis, selv om få forteller om direkte ny kunnskap. Klasseledelse har det vært fokusert på lenge i skolen. Og arbeidet for mere lik praksis når det gjelder klasseledelse, oppleves som positivt. Samtidig peker noen lærere på behovet for personlige tilpasninger og fleksibilitet, noe sitatet «vi må ikke bli for like, lærere er ikke roboter heller» illustrerer godt.

3. Samarbeid og involvering med ulike aktører

Læringsmiljøprosjektet har samarbeid mellom ulike aktører som en viktig pilar. Prosjektet er basert på stor grad av samarbeid mellom ulike aktører, noe som er nødvendig når man angriper så gjenstridige utfordringer som man her gjør. I spørreskjemaet kartla vi skoleeiers og skolelederes oppfatning av innsatsen til ulike bidragsyttere i arbeidet med Læringsmiljøprosjektet.



Figur 3.1 Skoleeieres og skolelederes vurdering av innsatsen til ulike aktører i Læringsmiljøprosjektet (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; Skoleeiere: n=22;).

Figur 3.1 viser at både skoleeiere og skoleledere vurderer innsatsen til Veilederteamene som bra til svært bra. Jevnt over vurderer både skoleeiere og skoleledere innsatsen som svært bra. Vi ser at skoleeiere og skoleledere har ulik oppfatning av PPT sin innsats og hvor skoleledere vurderer innsatsen mer mitt på treet pluss, hvor skoleeiere opplever innsatsen som bra til svært bra. Tilsvarende ser vi at skoleledere er litt mere negative i vurderingen til skoleeiers innsats, enn hva skolelederne selv er. Den instansen som får dårligst vurdering er Fylkesmannen, hvor både skoleeiere og skoleledere vurderer innsatsen til rundt 3,5, det vil si mellom «både og» og «bra».

I casestudiene fant vi at enkelte aktører har vært lite involvert. Et eksempel finner vi i en case der fylkesmannen opplever at de har vært veldig på utsiden av dette arbeidet. Fylkesmannen sier:

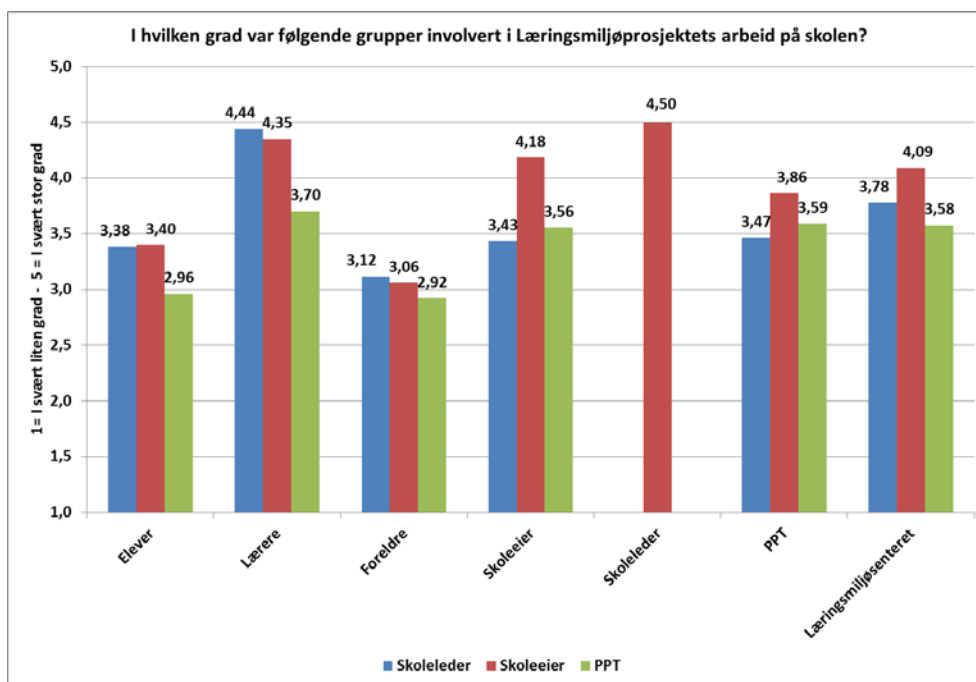
Vi har opplevd at det har vært veldig styrt av veilederne, vi har ikke fått noen rolle i det. Vi har ikke gjort noe med mindre vi har blitt invitert med inn.

Fylkesmannen har opplevd å være frakoblet. Samme fylkesmann forteller at de har hørt fra flere kommuner at det er mer styrt fra veilederne enn ønskelig. Det er «*styrt av det veilederne har med seg i bagasjen*». Fylkesmenn har som sagt opplevd prosjektet som veilederstyrt og kunne tenkt seg å bli mer involvert blant annet med utgangspunkt i sin spesifikke kompetanse på lovtekst, på lovverk og regelverk. Som en sier:

Vi er litt bekymret. Læringsmiljøsenderet gjør et godt arbeid, men de er ikke så opptatt av regelverk og lovtekst. Kompetansen deres er ikke høy nok der, der burde vi vært påkoblet. En kommune som får veiledning, må også få veiledning for å oppfylle lovens krav. Vi har hørt om at de sier ting som er i strid med loven.
(Fylkesmann)

Vi ser eksempler på at Fylkesmenn har vært særlig aktivt involvert i oppstarten av prosjektet, samt på samlingene på Gardermoen. I en case forteller de at de har deltatt i styringsmøter på kommunenivå der både rådmann, PPT og rektorer er med, og at prosjektet er godt forankret på skoleeiernivået der. Selv med involvering i starten eller deltakelse på samlinger, opplever flere at veilederkorpset i stor grad styrer aktivitetene. Kommuner har gitt uttrykk for dette, og at det ikke alltid tas utgangspunkt i kommunens ståsted, men at veilederkorpset setter agendaen ut i fra sin egen kompetanse og forståelse.

I spørreskjemaundersøkelsene spurte vi skoleledere, skoleeiere og PPT i hvilken grad ulike grupper var involvert i Læringsmiljøprosjektets arbeid på skolen:



Figur 3.2 Skoleleiere, skoleledere og PPTs rapportering om i hvilken grad ulike aktører har vært involvert i Læringsmiljøprosjektets arbeid i skolen (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; Skoleeiere: n=22; PPT=28).

Figur 3.2 gir inntrykk av at det er lærere som har vært mest involvert i Læringsmiljøprosjektets arbeid på skolen. Skoleeier vurderer også at skoleleder i høy grad har vært involvert. PPT og skoleleder har på grunn av en feil i spørreskjema ikke vurdert skoleleders involvering. Skoleeiere mener også at de i stor grad har vært involvert i Læringsmiljøprosjektets arbeid i skolen, mens både skoleledere og PPT vurderer skoleeiers involvering mer midt på treet. Det andre inntrykket vi sitter igjen med fra figur 3.2 er at elever og foreldre i liten grad har vært involvert i Læringsmiljøprosjektets arbeid på skolen.

PPT-ansatte hadde muligheten til å gi utfyllende informasjon om hvordan elever og foreldre ble involvert i prosjektet. I svarene kommer det fram at foreldrene og elever i varierende grad har blitt involvert. Flest beskriver at foreldre og elever er informert, men det er også PPT-ansatte som forteller om mer involvering av disse gruppene.

Elevrådet er inkludert, knyttet til prosjektet via film og samtale om mobbeproblematikk. Elevrådet har fått en aktiv rolle f.eks. hjelpe til med tiltak, drøfting av mobbebegrepet. Foreldreinvolvering er knyttet til informasjon om skolens deltagelse i prosjektet, foreldrekvelder, informasjon om Spekter og arbeid med klassemiljø og mobbing. (survey, PPT)

I langt større grad enn tidligere. Mitt inntrykk er at foreldre nå vet mer om hva skolen igangsetter, og hvordan, når det blir meldt en bekymring. Kommunen har utarbeidet en handlingsplan i oppvekstplanen. (survey, PPT)

Gjennom informasjon fra skolen. Utover det lite (survey, PPT)

*Noko inkludert i starten, men ikkje i særleg stor grad gjennom heile prosessen.
(survey, PPT)*

Disse kommentarene gir et knippe eksempler på ulik grad av foreldre- og elevinvolvering i prosjektet, og viser den store variasjonen i hvordan disse gruppene er involvert.

I casestudiene kom det også fram at foreldrenes involvering i prosjektet har variert. I en av casene har FAU vært representert i prosjektgruppa og deltatt på samlingene på Gardermoen. Dette var et grep som skoleeier gjorde nettopp for å sikre foreldrenes aktive rolle i prosjektet. En rektor i en annen case forteller at det var viktig for henne å få med alle på dette, de hadde allerede fokus på læringsmiljø, og lærerne var veldig med fra starten av. Rektor peker på at det er svært viktig å forankre prosjektet hos alle parter. De mener at det å få med foreldre også er essensielt. De har hatt møter med FAU/SU, og rektor/avdelingsleder har vært med i alle foreldremøter i høst. I vårsemesteret hadde blant annet en av veilederne i prosjektet foreldregruppa en hel time i et foreldremøte. Det ble et godt oppmøte ifølge rektor:

Det var ikke så mange stoler som var ledige, nei, selv om vi delte i 1.-4. trinn og 5.-7. trinn på grunn av at vi ikke har plass til alle foreldrene i gymsalen. (rektor)

Andre sier at foreldresamarbeidet kunne vært mye bedre, og det handler om at det ikke har vært tydelig hvordan et slik samarbeid skulle gjennomføres.

Veilederne er sentrale i Læringsmiljøprosjektet. Vi ser i vårt materiale en tendens til at veilederteam oppleves som enten veldig aktive og som setter agenda, mens andre opplever dem som veldig passive. Veilederne møter til veiledning, og forventer at deltakerne skal finne ut av det selv. I en kommune gir de uttrykk for at veiledningen var en slags erfaringsutveksling mellom deltakerne, mens veilederne satt passivt og lyttet. I slike tilfeller ønsket deltakerne i veiledningen noe mer håndfast og et aktivt bidrag fra veilederne. Å finne balansen her har åpenbart vært en utfordring. Variasjonen mellom veilederteam og deres arbeid betyr også at Læringsmiljøprosjektet ikke bare har vært gjennomført som ett enhetlig prosjekt, men blitt påvirket av veilederteamenes ulike kompetanse og arbeidsform.

Noen etterlyser mer struktur på prosessene, mer forutsigbarhet med hensyn til aktiviteter, og tydeligere milepæler i forhold til hva de skal oppnå og når. Flere har etterlyst forberedelsesoppgaver før veiledning, for derigjennom å få et bedre bilde av hva innholdet i veiledningen skulle være. Arbeid mellom samlinger er generelt viktig for å oppnå kontinuitet og involvering i et slikt prosjekt. Uten et slikt engasjement kan man risikere at samlingene blir frittstående «happenings», og som i mindre grad påvirker skolen.

Balanse mellom ovenfra-og-ned og nedenfra-og-opp-initiativ, og i hvor stor grad et prosjekt finner den rette balansen mellom sentralt gitte føringer og lokale behov og initiativ, er et annet element som spiller inn i gjennomføringen av slike prosjekter. En skoleeier beskriver det slik:

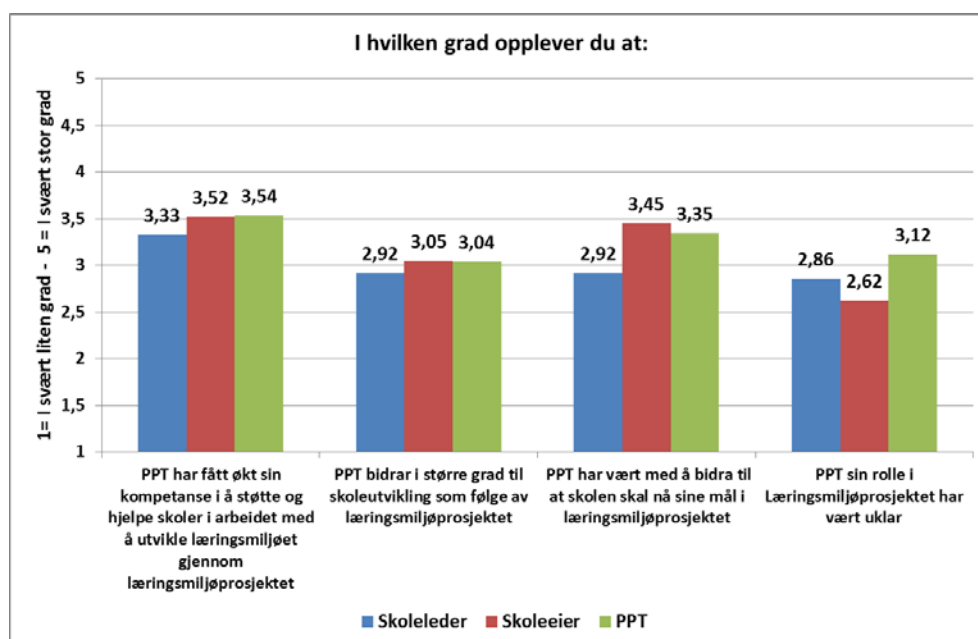
Dette prosjektet har et preg av å være kjørt med føringer ovenfra som legger begrensning på hvordan vi kan tilpasse det vårt behov. Men her er dilemmaet som uansett vil gjelde alle satsingsområder som kommer sentralt i fra. De har en bredde i seg, de skal treffe, men alle kommuner er jo ulike. Så du får den avveiningen mellom kommunen som bestiller, og departement eller regjering som oppdragsgiver, som sier hva som skal nåes. (skoleeier)

En viktig aktør i Læringsmiljøprosjektet er PPT som er omhandlet i delmål 3. Vi skal nå gå over til å se på PPT sin rolle i prosjektet.

4. PPT sin rolle i Læringsmiljøprosjektet

Involvering av PPT er et viktig delmål i utviklingsarbeidet gjennom Læringsmiljøprosjektet. PPT skal også være skolens primære hjelpeinstans og skal dessuten ha en sentral rolle i koordinering og organisasjonsutvikling. PPT er derfor en potensielt viktig aktør i utviklingsarbeid som Læringsmiljøprosjektet representerer.

Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) har et mandat som omhandler skoleutvikling og etablering av et positivt læringsmiljø. I Melding til Stortinget nr. 18 (2010-2011) uttrykkes det forventning om at PPT skal arbeide tettere på skole for tidlig innsats. Mer konkret forventes det at PPT skal være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng, arbeide forebyggende, samt være tilstede som en faglig kompetent aktør i alle kommuner og fylkeskommuner. PPT fikk derfor en viktig rolle i Læringsmiljøprosjektet, og delmål 3 i prosjektet omhandler i hvor stor grad og på hvilke måter Læringsmiljøprosjektet har bidratt til at PPT får økt kompetanse i å støtte og hjelpe skolene i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet. Vi hadde et særlig fokus på dette i år to av evalueringen, og resultater fra surveyen til PPT, data fra første survey til skoleeiere og skoleledere samt intervjuer i de fire første casene med Fylkesmann, skoleeier, PPT, skoleledere, lærere, elever og FAU, ble presentert i en egen rapport i 2017 (Wendelborg & Røe, 2017). I dette kapitlet vil vi presentere en del resultater fra den rapporten, i tillegg til at vi også har tatt inn de siste dataene fra casestudiene samt siste survey til skoleeiere og skoleledere.



Figur 4.1 Skoleeiere, skoleledere og PPTs vurdering av ulike påstander om PPTs rolle i Læringsmiljøprosjektet (gjennomsnitt, Skoleledere: $n=60$; Skoleeiere: $n=22$; PPT= 28).

Figur 4.1 viser skoleeiere, skoleledere og PPTs vurdering av ulike påstander om PPTs rolle i Læringsmiljøprosjektet. Det første vi legger merke til i figur 4.1 er at respondentene har lagt seg midt på treet på disse påstandene. For de to påstandene om

at PPT har fått økt sin kompetanse i å støtte og hjelpe skoler i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet gjennom Læringsmiljøprosjektet og PPT bidrar i større grad til skoleutvikling som følge av Læringsmiljøprosjektet er de tre aktørene samstemte. Aktørene vurderer at PPT bare i noen grad (mellom «Både og» og «I stor grad») har fått økt sin kompetanse gjennom Læringsmiljøprosjektet. Aktørene er også relativt avmålte når det gjelder at PPT bidrar i større grad til skoleutvikling som følge av Læringsmiljøprosjektet. Det samme kan en si om at PPT har bidratt til at skolen skal nå sine mål. PPT mener i større grad enn de to andre aktørene at rollen til PPT har vært uklar.

Tabell 4.1 Skoleleiery og skolelederes vurdering av påstander om PPTs rolle i Læringsmiljøprosjektet (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; Skoleeiere: n=22).

I hvilken grad opplever du at:	Skoleleder				Skoleeier			
	Pulje 1	Pulje 2	Pulje 3	Total	Pulje 1	Pulje 2	Pulje 3	Total
PPT har fått økt sin kompetanse i å støtte og hjelpe skoler i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet gjennom læringsmiljøprosjektet	3,13	3,30	3,45	3,33	4,00	3,43	3,50	3,52
PPT bidrar i større grad til skoleutvikling som følge av læringsmiljøprosjektet	2,78	3,07	2,78	2,92	3,00	3,00	3,08	3,05
PPT har vært med å bidra til at skolen skal nå sine mål i læringsmiljøprosjektet	3,00	2,89	2,91	2,92	4,00	3,25	3,50	3,45
PPT sin rolle i Læringsmiljøprosjektet har vært uklar	2,78	3,04	2,68	2,86	2,00	2,86	2,58	2,62

Tabell 4.1 viser at det er ingen store endringer mellom puljene når det gjelder skolelederes og skoleeieres vurdering av PPT sin rolle. En variansanalyse viser at forskjellen mellom gruppene ikke er signifikant (ANOVA).

I de åpne feltene i surveyen har flere i PPT gitt utdypende svar på spørsmålet om PPT sin rolle i prosjektet. Et poeng som en respondent beskriver er at kun enkeltpersoner får anledning til å delta, noe som påvirker rollen til PPT i Læringsmiljøprosjektet:

Det burde ha vært mulig å sende alle de ansatte i PPT på de ulike fagdage som har vært, for å sikre kompetanse. Ikke mulig når hver kommune kan stille med 4-5 personer. (survey)

Poenget med at «alle de ansatte i PPT» skal delta, vil sikkert være særlig relevant ved små PPT-kontor. Men det kan i alle fall vurderes om flere relevante personer i PPT skal sendes, og at ikke kun enkeltpersoner sitter «alene» med erfaringene.

Andre sier at det tok en del tid før det ble klart hvilken rolle PPT skulle ha, og at det har vært en utydelighet fra Utdanningsdirektoratets side rundt PPT sin egentlige rolle i prosjektet:

Vanskelig å få avklart hva PPT skulle bidra med direkte overfor lærere og elever. (survey)

Det tok en del tid før både Læringsmiljøsentret, Udir og veilederne begynte å sette ord på hva PPTs rolle skulle være i prosjektet. PPT var i starten mer en tilskuer og drøftingspartner til prosjektet, uten en definert rolle. Sammen med skolen og veilederne har PPT selv definert inn sin rolle. Udir selv er svært tvetydige her. I samlinger i prosjektet har de vært tydelige på at de ønsker at PPT skal arbeide med læringsmiljø. I presisering av PPTs oppgaver på udir.no i august i år er de tydelige på at PPT skal prioritere sakkyndighetsarbeid og systemarbeid ifht elever med spesielle behov først, og at arbeid med læringsmiljø først skal tas når det andre arbeidet er gjort. (survey)

Tvetydigheten i Utdanningsdirektoratets presisering av PPT sine oppgaver og PPT sin rolle i Læringsmiljøprosjektet ble også påpekt i intervju med fylkesmannen i case IV. De mente det virket som om Utdanningsdirektoratet ikke hadde bestemt seg når det gjelder PPT sin rolle i arbeidet med læringsmiljøet ved skolene. Dette kunne føre til at læringsmiljøarbeid ble bortprioritert og at PPT ikke er blitt styrket⁴. Fylkesmannen viser særlig til en setning om at *både de system- og individrettede oppgavene skal ivaretas før tjenesten utfører andre oppgaver som for eksempel å bistå i skolemiljø saker*. De stusser på dette og mener at det kan virke som om Utdanningsdirektoratet taler med to tunger.

Et annet aspekt som kom fram i de åpne feltene er at kontakten mellom skole og PPT i enkelte kommuner ikke flyter som de kunne ønsket seg. En sier blant annet at: *«Det er ikke alltid så lett å slippe til på skolene»*. Mens andre opplever at de har arbeidet godt sammen og sier at Læringsmiljøprosjektet er et: *«Konstruktivt prosjekt der vi sammen utfyller hverandre i arbeidet»*. Samtidig er det noen som påpeker at PPT alltid har jobbet på den måten prosjektet legger opp til:

PPT er svært tett på skolen. Vi har kontorer sammen med administrasjonen på skolen og deltar på ulike måter i svært mye av skolens daglige virksomhet. Dette kan imidlertid ikke tillegges Læringsmiljøprosjektet. (survey)

Kjernen i sitatet over er at PPT fra før har vært tett på skolene, og vil ikke tillegge Læringsmiljøprosjektet for stor betydning for denne måten å jobbe på. Dette kommer også fram i enkelte av intervjuene, der de er usikre på om endringer i arbeidsmåter de siste årene egentlig kan knyttes direkte til dette prosjektet.

⁴ Utdanningsdirektoratets presisering av PPT sine oppgaver, datert 29. august 2017:

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>

Vi har sett at enkelte PPT-kontor har erfart at de ikke har blitt informert eller invitert med i prosjektet i det hele tatt, eller opplevd at de ikke har blitt invitert med inn fra starten. I disse tilfellene kan man knapt si at PPT har fått mulighet til å spille en rolle i det hele tatt. Det viser også casestudien, der en PPT-leder ikke ble invitert med inn i oppstartsfasen, men opplevde at de måtte kreve sin plass. PPT-kontoret som ikke var klar over at de hadde skoler som var med i Læringsmiljøprosjektet i sin kommune, skriver følgende i surveyen:

Har ikkje vore invitert inn i dette prosjektet frå skulen, og var ikkje klar over at nokre av våre skular var med. Det er veldig synd. Systemarbeid er vanskeleg å få til, men vi (PPT) jobber med saken og håper å komme ut av saksbehandlarrollen. Sender svar på denne undersøkelsen fordi dette er også eit bilde på korleis PPT si rolle er «der ute». For ein del skular er vi ikkje ein naturleg samarbeidspart i slike saker, men blir berre invitert inn når det er snakk om testing og sakkunnig arbeid knytt til spesialundervisning. (survey)

Andre har opplevd at knappe ressurser, få ansatte eller liten tid til utviklingsarbeid har gjort deltakelse utfordrende:

PPT var i liten grad med i prosjektet og da bare med én deltaker. Det var vanskelig å finne tid til deling av kunnskap. (survey)

Ved vårt kontor var vi to som skulle følge prosjektet, sammen med en barneskole og en ungdomsskole. Jeg (leder) var den ene. Den andre avsluttet arbeidsforholdet og jeg ble dermed alene om denne kunnskapen. (survey)

PPT deltar i arbeidsgruppene på skolene som en drøftingspart. Begrenset mulighet for kompetanseheving for PPT med store begrensninger i antall deltakere fra kommunen på fagsamlinger. (survey)

Knapphet på ressurser og få deltakere i prosjektarbeid gjør tilegnelse og deling av kunnskap sårbart. I case IV sier PPT-leder at de er usikre på hva som skjer etter prosjektet, og mener at det er viktig at dette arbeidet forankres hos skolesjefen. Uansett er de spent på PPT sin rolle videre, og leder sier: «Skal trøkket holdes oppe, må det komme ovenfra, og ikke sideveis». Samtidig sier denne PPT-lederen at hun syns de har fått mye igjen for prosjektet mens det har pågått, og at de har fått faglig påfyll gjennom dette:

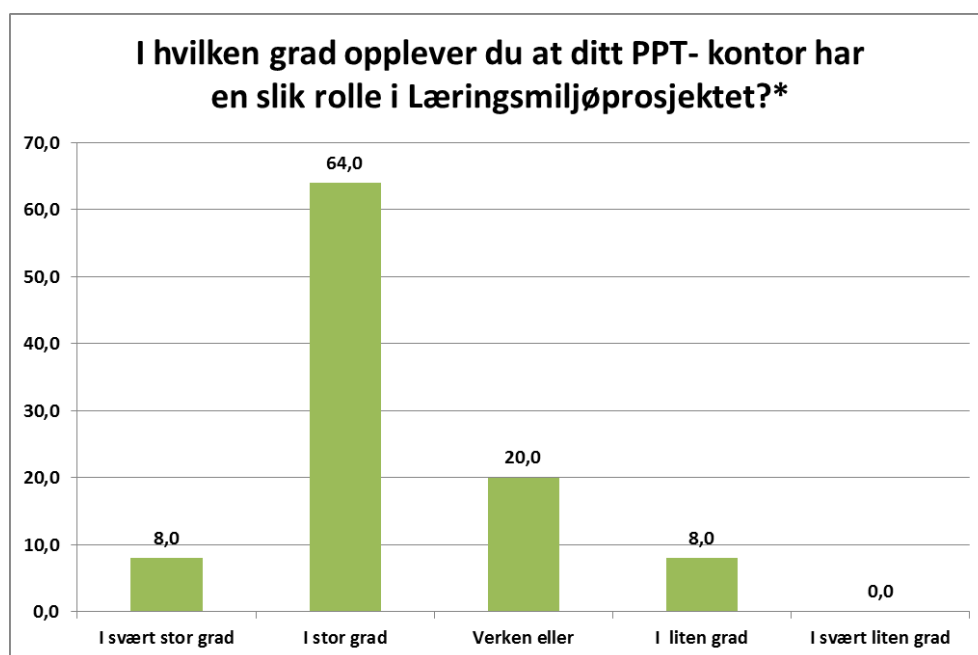
Det har vært veldig spennende å være med og samarbeide tett med skolene, skolesjefen, veilederne. Så det har vært et løft for PPT å være med på dette. (case)

Enkelte i PPT mener prosjektet har åpnet opp for mer samarbeid, men som PPT-lederen sier i sitatet over hadde hun ønsket seg et tydeligere opplegg fra starten av, noe som kunne ha bidratt til at flere hadde deltatt og fått kompetansehevinga. Dette er et poeng som kan oppsummere flere sine erfaringer. Flere PPT-kontor opplevde at de fikk god støtte fra veilederne i prosessen med å få innpass i prosjektet. PPT mente at de hadde fått god veiledning både i hvordan de skulle bistå skolene i læringsmiljøarbeid, og særlig i bruk av verktøyet Spekter. De har opplevd

grundigheten og systematikken i møte med mobbing som den viktigste kunnskapen både de, men også skolene, har fått gjennom prosjektet. Noen ser på prosjektet som en del av en prosess der prosjekter og satsninger tilbys skolene, og de kan ikke si at det er akkurat dette prosjektet som har hatt størst virkning når det gjelder ny kunnskap eller praksisendring. Flere mener fokuset og arbeidsmetodene de får kjennskap til gjennom deltakelse i prosjektet ikke er noe nytt for PPT. Likevel mener de at det er særlig positivt for skolene som gjennom prosjektet lærer å jobbe mer helhetlig og forebyggende.

4.1 PPT som ressurs for skoler og kommuner

I dette kapitlet er fokus på hvordan PPT vurderer seg som ressurs for skoler og kommuner i Læringsmiljøprosjektet. I følge deres mandat er det en forventning om at PPT skal være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng, arbeide forebyggende, samt være tilstede som en faglig kompetent aktør for skoler og kommuner. I surveyen knyttet vi dette mandatet til Læringsmiljøprosjektet.



Figur 4.2 PPTs vurdering om de er en ressurs for skole og kommune

*Spørsmålsformulering: I Melding til Stortinget nr. 18 (2010-2011) uttrykkes det en forventning om at PPT skal være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng, arbeide forebyggende, samt være tilstede som en faglig kompetent aktør for skoler og kommuner. I hvilken grad opplever du at ditt PPT- kontor har en slik rolle i Læringsmiljøprosjektet?

Vi ser at PPT svarer at de i stor eller svært stor grad (72 prosent) opplever at de har en viktig rolle i Læringsmiljøprosjektet, det vil si at de er «tilgjengelige og bidrar til helhet og sammenheng, arbeider forebyggende, samt å være tilstede som en faglig kompetent aktør for skoler og kommuner». I de åpne feltene utdyper flere hva de legger i sine svar. Noen skriver at de alltid har hatt en slik rolle i forhold til kommunen, «vi har alltid vært tett på skolene i kommunen», og «vi har etablert et

godt samarbeid med skoleeier og en naturlig samhandlingspart i prosjekter i skole og barnehage». Dette blir dermed også videreført i dette prosjektet. Noen legger vekt på at de vurderer seg som er ressurs fordi Læringsmiljøprosjektet prioriteres i PPT, og at de «deltar aktivt på alle møter og samlinger, jobber videre med dette internt og eksternt». Her er et sitat fra surveyen som er et godt eksempel på hvordan et PPT-kontor beskriver sitt arbeid og deltakelse som ressurs:

Leiinga i kommunen opplever PPT som relevant i forhold til organisasjons – og kompetanseutvikling på skulane og i barnehagane og ser dette i samanheng med dette prosjektet. Det er etablert eit godt samarbeid mellom PPT og sektorleiing i kommunen, med faste møtepunkt. Ein har auka ressursen i PP- tenesta, ein har fått synleggjort kvifor PPT er viktig og relevant i forhold til skuleutvikling og gjort oss sjølv relevante. Vår kommunes PPT har fordelt seg som kontaktpersonar på dei ulike skulane og barnehagane. Fagleiar deltek på styrarmøte og rektormøter. Ein har på desse arenaene gode høve til å gjere seg kjent med barnehagane og skulane, bygge relasjonar og vere tilgjengeleg. (survey)

Noen PPT-kontor legger vekt på at det har hjulpet dem inn i prosjektet at skoleeier er spesielt positiv til prosjektet og ikke minst til å ha PPT aktivt med inn. Og dette til tross for at det har vært uklart for dem *hvordan* de skal bidra inn i prosjektet.

En PPT-leder sier:

PPT har økt fokuset mot tidlig innsats og forebyggende arbeid. Det betyr at PPT som aktør, ved å komme inn i organisasjonsutviklingen kan bidra til endring og økt fokus, også mot det psykososiale arbeidet på skolen. Også Læringsmiljøprosjektet har bidratt til dette. (survey)

Sitatet viser at PPT i dette tilfellet allerede har hatt fokus på forebygging, og at Læringsmiljøprosjektet har vært med å støtte opp om dette. Det at skoleeier er spesielt positiv i kombinasjon med at de selv har en offensiv holdning og ønsker å bidra inn i prosjektet, fører til opplevelse av å delta i en viktig utvikling.

Som vi ser i figur 4.2 er det kun 28 prosent som svarer verken eller, eller i liten grad når det gjelder egen rolle som ressurs for skolene og kommunene i Læringsmiljøprosjektet. Noen sier at prosjektet rett og slett ikke har vært aktivt i deres kommune eller i PPT, eller de har vansker med å forstå PPTs rolle i prosjektet. Her er noen utdypende svar:

Dette skyldes at det var vanskelig å få tak i PPTs rolle i prosjektet. I tillegg skyldes det mangel på ressurser (tid) for de ansatte i PPT (2-2,5 stillinger inkl. ledelse og logopedtjenester). Uavhengig av prosjektet er vår rolle sterkere på området det vises til i meldingen, eks. oppvekstteam, ressursteam. (survey)

PPT er involvert i flere utviklingsprosjekter på skoler. Det er umulig å måle i hvilken grad vi bidrar til helhet. (survey)

Og noen nyanserer bildet litt mer, og mener at det ikke er mulig å svare sikkert på hvilken rolle PPT har som en ressurs i Læringsmiljøprosjektet spesielt, og kanskje de savner at deres kompetanse blir enda mer etterspurt:

Vi har vært mer på skolene nå enn tidligere. Fått flere systemhenvisninger og arbeid med klassemiljøet enn tidligere, men skulle ønske at vår kompetanse ble enda mer etterspurt. Samtidig som vi har kapasitetsutfordringer som legger noen hindringer på dette arbeidet. (survey)

For å oppsummere hvorvidt PPT opplever at de er en ressurs for skolene, kan det virke som de fleste mener det. Samtidig er det noen som i mindre grad opplever det slik. Dette viser spennet i opplevelsene til PPT og hvordan prosjektet klarer å involvere PPT som en ressurs. Samtidig ser vi at det er mange som mener at de er ressurser for skoler og kommuner, men at dette er uavhengig av Læringsmiljøprosjektet.

4.2 PPTs rolle i implementering og videreføring

I casestudien uttrykker flere i PPT en usikkerhet knyttet til implementering av kjerneelementene i Læringsmiljøprosjektet, enten i de andre skolene i kommunene etter endt prosjekt, eller drift etter prosjektets slutt. En PPT-leder i en casekommune sier følgende:

Det jeg tenker framover er at det ligger en forventning om at det skal spres til andre skoler. Hva slags rolle PP-tjenesten skal ha i dette implementeringsarbeidet, er ikke klart for meg. Det har ingen snakket om. Har heller ikke sett noe skriftlig på det. Men vi har prøvd etter beste evne å prioritere det, men presset er stort. (case)

Hun forteller at Utdanningsdirektoratet forventer at PPT skal involveres, men hun savner at de sier noe om hvordan dette skal gjøres. Hun setter pris på at en veileder kom til dem og snakket med dem om PPT sin rolle i et slikt arbeid. Problemet var at dette var nesten et år etter at prosjektet var igangsatt, sier hun.

Også i casekommune I uttrykker PPT en usikkerhet i forhold til forventninger til PPT og videreføring og implementering. PPT-leder sier:

Vi har sagt at i videreføringen – hvis det skal implementeres videre og PPT skal ha et implementeringsansvar nå når prosjektet ebber ut i løpet av høsten, så får vi ikke til det uten enten å få tilført ressurs for å implementere, eller så må vi prioritere bort oppgaver vi gjør per i dag. Det vil si at i konsekvens har vi mindre kapasitet i forhold til forebygging og tidlig innsats, og vi vil få lengere ventelister. I dag har vi ikke ventelister, vil jeg påstå. Vi klarer det per i dag fordi det er to skoler. Det handler om at folk er villige til å strekke seg ut over normal arbeidstid uten at man får kompensert i lønn. Derfor har jeg sagt, også rapportert i ikke-økonomiske handlingsmål – at vi ikke kan bidra på samme måte som nå uten å få tilført midler eller prioritere bort. Da går det ut over det vi gjør til daglig – i framtida. (case)

En PPT-rådgiver i samme kommune utdyper:

Grunnen til at vi har klart det nå er at det har vært organisert av andre. Vi har kun deltatt. Vi har vært med på prosessene ved skolene, men ikke vært med og planlagt, lagt noen løp eller hatt noe kursing eller noe slikt ansvar. Det har skolene her fått – kursing i Oslo på tre samlinger der. Veilederne har vært tett på og hatt gode innlegg og jobbet med prosess på skolene. (case)

Også i åpne felt i surveyen er det eksempler på hvordan de jobber med implementeringen, og her er et eksempel på en kommune der dette er mer konkretisert:

PPT har etablert faste samarbeidspunkt med skuleeigar. PPT har blitt gitt ansvar for nettverk av ressursteam, og driv såleis kapasitetsbygging der ein implementerer Læringsmiljøprosjektet. (survey)

Dette sitatet sier ikke mye om videreføringen, men mer om implementering i skolene i prosjektperioden. Videreføringen er gjennomgående et usikkerhetsmoment, der PPT ønsker mer avklaring på forventninger til PPT i videreføringen og ressurser til PPT, særlig med tanke på signaler om at læringsmiljøutvikling er sekundært.

Mangfoldet i de ulike tilbakemeldingene vi har fått, viser at det er stor variasjon i hvilken rolle PPT har fått i prosjektet. Roller er uklart definert og dette skaper litt usikkerhet både blant PPT og blant samarbeidsparter. De har deltatt på ulike aktiviteter uten helt å vite hva de skal gjøre, hvilke forventninger det er til dem og så videre. I casestudien er det noen som beskriver deltakelse i veiledninger og møter som at de bare «sitter der» uten at veiledningsteamet gir dem en konkret rolle. Noen opplever til og med øktene som litt bortkastet tid, og lurere på om det er nødvendig at de er med på alle møtepunktene som er. Også i surveyen er det flere som mener rollen deres er lite definert, her er det to ledere som har svart:

PPT har deltatt på felles fagdager for de ansatte på de skolene som deltar. Det er gjennomført en veiledningsøkt til PPT. To pr. skoleår. PPT er med på noe av arbeidet i personalgruppene på de to skolene, men her mangler en avklaring av PPTs rolle. PPTs rolle i et slikt prosjekt er i liten grad definert, og fulgt opp fra Læringsmiljøsenderets side. (survey)

Vi er en svært liten PP-tjeneste. Leder har deltatt på lokale samlinger med veiledningsteamet. Vi har vært med på en nettverkskonferanse. Vi har også deltatt noe i arbeidsgruppen. PPT har imidlertid ikke hatt noen definert rolle eller vært koplet inn mot elevene. Det har vært noe vanskelig for PPT å finne sin rolle i dette prosjektet. (survey)

Dette er noe som ble tatt opp allerede i NOVA sin evaluering av prosjektet fra 2015 (Seeberg et al., 2015), og som både Utdanningsdirektoratet og Læringsmiljøsenderet har fått tilbakemelding om. Likevel er dette fortsatt et stort tema når det gjelder PPT sin rolle og involvering i prosjektet. Vi ser at det er viktig først å definere, for så å involvere PPT tidlig i prosjektet slik at de kan brukes som ressurs heller enn passive tilhørere. Det er forventninger til at PPT skal implementere og videreføre kunnskapen fra Læringsmiljøprosjektet til alle skoler etter prosjektets slutt, men våre data viser at PPT savner føringer og ressurser for hvordan de skal gjøre det i praksis. Vi anbefalte i

delrapport 2 en tydeligere definering av PPT sin rolle i alle prosjektets faser. Det betyr før oppstart, tidlig i prosessen, i veiledningssituasjonene, i implementering av prosjektet i deltakende skoler og ikke minst implementering og videreføringen i kommunens skoler etter endt prosjektperiode.

4.3 Oppsummerende betraktninger om PPT rolle

Som vi har sett tidligere er erfaringene med veiledningsteamenes bidrag delte. Læringsmiljøseneteret har ansvar for å etablere og ha det faglige ansvaret for prosjektets veiledningsteam som skal gi kompetanseheving, faglig bistand og veiledning til kommunene og skolene i prosjektet. Hvem som deltar på hva varierer i kommunene, men PPT har stort sett organisert prosjektet innad ved at rådgiverne deltar på veiledningen som foregår på skolene, mens PPT-leder deltar på veiledningen med rektorene. I delrapport 2 og tidligere i denne rapporten viser vi at noen sier at de ikke har fått ny kunnskap fra veilederne direkte, men vektlegger viktigheten av å ha fokus på og tid til å jobbe med læringsmiljøet i skolene. Andre sier at de har lært konkrete verktøy som skolene kan bruke i dette arbeidet, og opplever både god oppfølging og god faglig støtte fra veiledere som har imponert ved å være såpass «koblet på» skolenes utfordringer. De har også opplevd støtte i arbeidet med å definere hvilken rolle PPT skulle ha i prosjektet. Vi har også eksempler på svært tilgjengelige veiledere, der PPT har kunnet sende mail til veilederne og drøftet saker mellom veiledningsøktene.

Andre har erfart at det har vært svært lite kontakt med veiledningsteamet, og noen har faktisk ikke hatt noen kontakt. Noen framhever at dialogen er god, men skulle ønsket seg flere treffpunkter og at veilederne var enda tettere på. De kommunene som var mest positive opplevde stor støtte fra veiledningsteamene der de både har fått støtte til å komme i posisjon i prosjektet, og der noen er godt fornøyde med opplæring og veiledning, ikke minst det faglige innholdet i samlingene på Gardermoen.

Et ambisiøst mål med Læringsmiljøprosjektet var at deltakelse skulle medføre endring i praksis på ulike områder i egen organisasjon. Dataene fra surveyene viste at PPT i mindre grad opplevde at de har endret praksis i hvordan de arbeider med skoleutvikling og klasseledelse enn hva skoleleder og særlig skoleeier mener at de har gjort. Flere i PPT opplever at deres kompetanse ikke økes i dette prosjektet, men at de får en del kunnskap som de kan bruke i deres arbeid for utviklingen av et positivt læringsmiljø og å forebygge og stoppe mobbing. Det kan også handle om at det er vanskelig å si at det er akkurat dette prosjektet som har skapt en eventuell praksisendring. Også PPT deltar på en rekke andre satsinger som er spesielt beregnet for PPT, og flere trekker fram SEVU-PPT⁵. Noen påpeker at de gradvis endrer praksis

⁵ Den nasjonale satsningen, Strategi for etter- og videreutdanning av PPT (SEVU-PPT 2013-18).

mer mot systemarbeid, men de synes det er vanskelig å svare på om det er Læringsmiljøprosjektet som har medført praksisendringene eller om det er en del av flere prosjekter som samlet sett har endret kontorets praksis.

PPT skal ha en sentral rolle i prosjektet og være skolens primære hjelpeinstans, samt ha en sentral rolle i koordinering og organisasjonsutvikling. PPT opplever at deres rolle har vært uklar, og PPT selv er ikke helt sikre på om de har hjulpet skolene i å nå sine mål i prosjektet. Mange la vekt på at det tok tid før det ble klart hvilken rolle PPT skulle ha, og at det har vært en utydighet fra Utdanningsdirektoratets side på PPT sin egentlige rolle i prosjektet. Tvetydigheten i Utdanningsdirektoratets presisering av PPT sine oppgaver og rolle i Læringsmiljøprosjektet ble også påpekt i intervju med fylkesmannen i en av casene.

Vi har sett at enkelte PPT-kontor har erfart at de ikke har blitt informert eller invitert med i prosjektet i det hele tatt, eller opplevd at de ikke har blitt invitert med inn fra starten. I disse tilfellene kan man knapt si at PPT har fått mulighet til å spille en rolle i prosjektet. Det viser også casestudien, der en PPT-leder ikke ble invitert med inn i oppstartsfasen, men opplevde at de måtte kreve sin plass.

To av tre i surveyen til PPT svarte at de i stor eller svært stor grad opplever at de har en viktig rolle i Læringsmiljøprosjektet. De har blitt tatt mer aktivt inn i skolene eller har fortsatt det allerede etablerte tette forholdet de har inn mot skolene. Noen PPT-kontor la vekt på at skoleeiere som er spesielt positive til prosjektet har aktivt inkludert PPT. Det at skoleeier er spesielt positive i kombinasjon med at de selv har en offensiv holdning og ønsker å bidra inn i prosjektet, fører til opplevelse av å delta i en viktig utvikling. De som svarer at de ikke opplever at de har hatt en viktig rolle i prosjektet sier blant annet at prosjektet rett og slett ikke har vært aktivt i deres kommune eller i PPT, eller som nevnt flere ganger tidligere har hatt vansker med å forstå PPTs rolle i prosjektet. Det vi ser er at PPT fortsatt har mer eller mindre de samme tilbakemeldingene til prosjektet som tidligere. PPTs usikkerhet rundt egen rolle ble forsterket av føringer fra Utdanningsdirektoratet i 2017 om PPT sitt mandat, og denne usikkerheten finner vi også i 2018. De spør om det er meningen at de skal jobbe med prosjekter som dette, og om det er rom for det nå.

Det er en stor variasjon i hvilken rolle PPT har fått i prosjektet. Roller er uklart definert og dette skaper usikkerhet både blant PPT og blant samarbeidsparter om PPTs involvering. Dette har Utdanningsdirektoratet og Læringsmiljøsenderet selvfølgelig fått tilbakemelding om, likevel er dette et tema som dukker opp i intervjuene også i 2018. Vi peker derfor igjen på at det er viktig først å definere rollen, for så å involvere PPT tidlig i prosjektet slik at de opplever at de i større grad faktisk kan bruke sin kompetanse og være en ressurs for skolene.

Oppsummert oppleves Læringsmiljøprosjektet som et viktig prosjekt og med rett fokus, men for mange i PPT inngår prosjektets arbeidsmetoder i det metoderepertoar de allerede har i møte med skolene. Prosjektet har åpnet opp for mer samarbeid med skolene. Dette handler om at et mål med prosjektet har vært at de skal være en ressurs

for skoler og kommuner. I følge deres mandat er det en forventning om at PPT skal være tilgjengelig og bidra til helhet og sammenheng, arbeide forebyggende, samt være tilstede som en faglig kompetent aktør for skoler og kommuner. Men hvordan dette skal gjøres er de fortsatt usikre på.

5. Opplevelse av resultat

I dette kapittelet skal vi se nærmere på hvordan prosjektdeltakerne opplever resultat og nytteverdi av å delta i Læringsmiljøprosjektet. Men først skal vi se på utviklingen av andel mobbete elever i prosjektskolene i perioden før, under og etter Læringsmiljøprosjektet, sammenlignet med nasjonale tall om mobbing. Datagrunnlaget er Elevundersøkelsen fra 2010 til 2017.

5.1 Utviklingen i andel elever som rapporterer mobbing

Hovedmålet med Læringsmiljøprosjektet har vært å forbedre læringsmiljøet og redusere mobbingen i skolene i kommuner som deltar i prosjektet. Et viktig resultatmål blir derfor å se på utviklingen av mobbing i deltakerskolene. Disse tallene er tilgjengelige gjennom Elevundersøkelsen. For å undersøke utviklingen i andelen mobbing vil vi sammenligne deltakerskolene med øvrige skoler på samme klassetrinn. Elevundersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse hvor elever fra 5. trinn opp til videregående opplæring skal få si sin mening om forhold som er viktige for læring og trivsel på skolen. Det er obligatorisk å gjennomføre Elevundersøkelsen for 7. og 10. trinn og VG1. Vi tar utgangspunkt i 7. trinn og 10. trinn siden dette er obligatoriske trinn og vi har dermed tall for samtlige norske skoler for disse trinnene.

Når vi ser på utvikling andel mobbete på skolen følger vi dermed ikke et trinn over år, men utviklingen på 7. trinn og 10.trinn på skolen. Det vil si at det ikke er de samme elevene som inngår i analysen, men trinnet på skolen. Mobbetallene kan variere fra år til år og for å unngå at et år slår uforholdsmessig kraftig ut tar vi utgangspunkt i hva de gjennomsnittlige mobbetallene var tre år forut Læringsmiljøprosjektet for pulje 1, 2 og 3. Deretter ser vi på andelen mobbet i de to årene prosjektet pågår, og tilslutt ser vi på andel mobbete i årene etter at Læringsmiljøprosjektet er avsluttet. For pulje 1 vil det si at vi ser på gjennomsnittlig mobbetall på 7. trinn og 10.trinn i perioden 2010, 2011 og 2012. Dette er perioden før Læringsmiljøprosjektet. Deretter ser vi på de gjennomsnittlige mobbetallene i perioden 2013 og 2014. Det vil si under prosjektperioden. Til slutt ser vi på andelen mobbete i perioden etter prosjektslutt. Det vil for pulje 1 si perioden 2015, 2016 og 2017. For pulje 2 blir perioden før prosjektet 2012, 2013 og 2014, under prosjektperioden blir 2015 og 2016, og etter prosjektperioden blir 2017. Pulje 3 ble ferdig i 2018 og har dermed ikke mobbetall etter prosjektperioden. Vi har dermed bare mobbetall før (perioden 2013, 2014 og 2015) og under prosjektperioden (2016 og 2017). For å se nærmere på utviklingen sammenligner vi disse tallene med tilsvarende tall på nasjonalt nivå for samme klassetrinn.

Mobbespørsmålene i Elevundersøkelsen har vært identiske fram til 2016. I Elevundersøkelsen 2016 er begrepet mobbing tillagt følgende betydning:

Med mobbing mener vi gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskelig for å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle

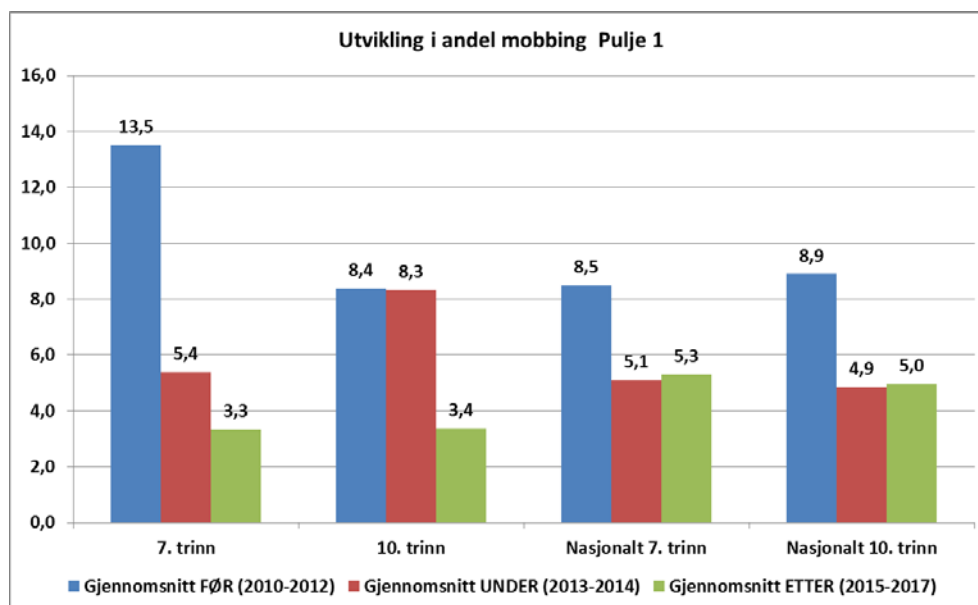
en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast.

I spørreskjemaet ble først elevene forklart hva mobbing er (jfr. definisjonen) og deretter fikk de følgende spørsmålsformulering: *Er du blitt mobbet av andre elever på skolen de siste månedene?* Svaralternativer: Ikke i det hele tatt – En sjelden gang – 2 eller 3 ganger i måneden – Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken.

Både definisjonen og spørsmålet er endret siden Elevundersøkelsen 2015. Den tidligere definisjonen var som følger: *Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller «ondsinnnet» atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing.* Endringen i definisjonen har hovedsakelig bestått i å forenkle språket, men meningsinnholdet er det samme.

Som nevnt er også spørsmålsformuleringen endret siden Elevundersøkelsen 2015. Da spurte en *Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?* Forskjellen er at en i 2016 har spesifisert om en er mobbet av andre elever, hvor det tidligere år ikke er spesifisert hvem som mobber. Svarkategoriene er derimot like. Denne endringen vil ikke ha innvirkning på analysene i dette kapittelet.

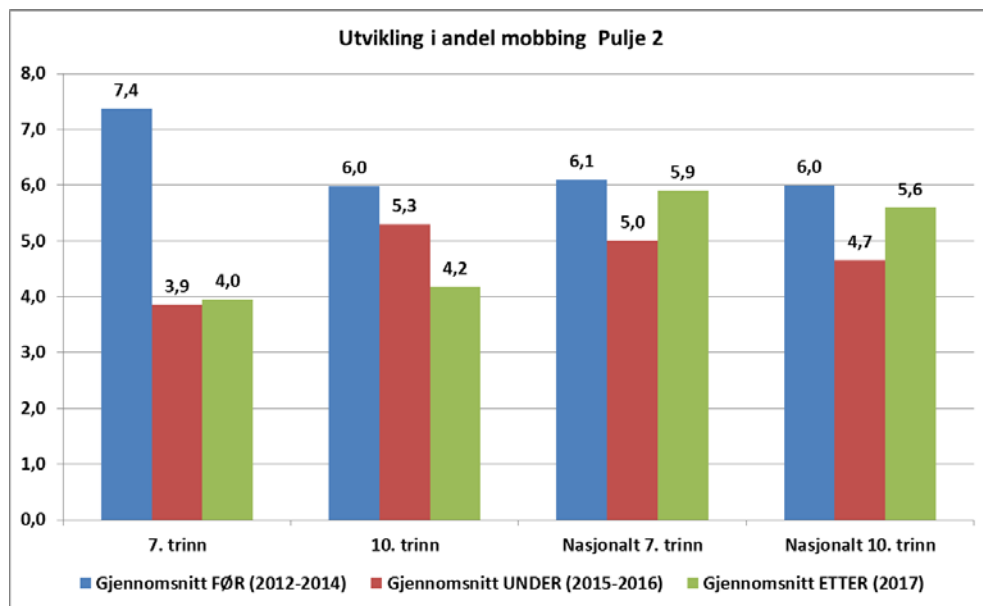
I 2013 ble det gjennomført en revisjon av Elevundersøkelsen som ikke endret spørsmålet om mobbing. Derimot ble det innført nye spørsmål som omhandlet krenkelser som fikk en uventet innvirkning på andelen som oppga at de ble mobbet. I 2013 ble andelen som oppga at de ble mobbet redusert fra 6,8 prosent (alle klassetrinn) til 4,3 prosent i 2013 (se Wendelborg 2014). Det betyr at selv om det ikke nødvendigvis var en substansiell nedgang i mobbing ble andelen som svarte at de ble mobbet betydelig redusert fra 2012 til 2013. Denne reduksjonen vil en sannsynligvis finne i deltakerskolene i Læringsmiljøprosjektet også. Imidlertid vil ikke det ha innvirkning på våre analyser i og med at det ikke er grunn til å tro at effekten av endringen av spørreskjemaet er annerledes i prosjektskolene sammenlignet med alle andre skoler. I Elevundersøkelsen ble spørsmålene om krenkelser tatt ut av undersøkelsen igjen og det har ført til en økning i andelen mobbete i 2016 og 2017 på nasjonalt nivå.



Figur 5.1 Gjennomsnittlig andel mobbete i perioden før, under og etter Læringsmiljøprosjektet for 7. og 10. trinn i pulje 1 sammenlignet med tilsvarende trinn på nasjonalt nivå.

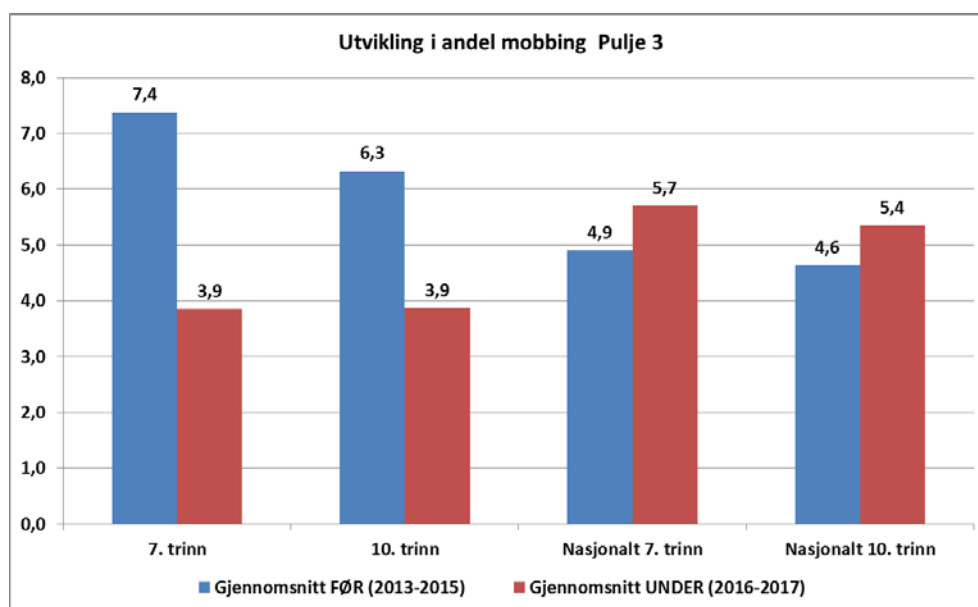
Figur 5.1 viser en tilsynelatende kraftig reduksjon på 7. trinn for deltakerskolene fra før prosjektperioden til under prosjektperioden. Fra 13,5 prosent mobbete til 5,4 prosent. Denne reduksjonen skyldes delvis endringene i Elevundersøkelsen hvor det på nasjonalt nivå var en reduksjon fra 7,7 prosent på 7. trinn i 2012 til 5,3 prosent i 2013 (se Wendelborg 2014). Likefult ser vi blant deltakerskolene i pulje 1 en markant reduksjon på 7. trinn på over 8 prosentpoeng, sammenlignet med en reduksjon på 3,4 prosentpoeng på nasjonalt nivå for 7. trinn. For 7 trinn ser vi også en ytterlig reduksjon i perioden etter prosjektperioden med en andel på 3,3 prosent mobbete, hvor andelen er stabil på 5,3 prosent for 7. trinn på nasjonalt nivå. For 7. trinn, pulje 1, ser vi dermed en markant reduksjon i andelen mobbete fra perioden før, under og etter Læringsmiljøprosjektet. I perioden etter Læringsmiljøprosjektet ligger prosjektskolene godt under landsgjennomsnittet.

Når det gjelder 10. trinn er utviklingen litt annerledes. For det første kan vi legge merke til at andelen mobbete før prosjektperioden ikke skiller seg fra nasjonalt nivå på 10. trinn. Det er derfor litt uklart hvorfor disse skolene ble valgt ut til Læringsmiljøprosjektet, slik som Seeberg mfl (2015) har diskutert. En forklaring kan være at en del kombinerte skoler ble valgt ut på grunn av mobbetall på 7. trinn og at mobbeproblematikken ikke var like alvorlig på 10. trinn. Samtidig ser vi at det ikke er en reduksjon fra før Læringsmiljøprosjektet til perioden under prosjektperioden. Dette står i kontrast til de nasjonale tallene hvor det var en klar reduksjon fra 8,9 til 4,9 prosent. Dersom vi går videre til perioden etter prosjektperioden ser vi derimot at også 10. trinn har en markant nedgang på nesten 5 prosentpoeng, fra 8,3 til 3,4 prosent. De nasjonale tallene på 10 trinn er stabile på 5,0 prosent. Også for 10 trinn ligger prosjektskolene godt under landsgjennomsnittet etter prosjektperioden.



Figur 5.2 Gjennomsnittlig andel mobbete i perioden før, under og etter Læringsmiljøprosjektet for 7. og 10. trinn i pulje 2 sammenlignet med tilsvarende trinn på nasjonalt nivå.

Tallene for pulje 2 viser samme tendens som for pulje 1. Vi ser for 7. trinn en markant reduksjon fra perioden før Læringsmiljøprosjektet fra 7,4 til 3,9 prosent under prosjektperioden. Denne andelen har stabilisert seg i periodene etter Læringsmiljøprosjektet. De nasjonale tallene på sin side viser en økning i samme periode. Også 7. trinn for pulje 2 ligger godt under landsgjennomsnittet ett år etter prosjektperioden er over (4,0 mot 5,9 prosent). Vi ser den samme tendensen for 10. trinn, men reduksjonen er mer gradvis. Samtidig viser de nasjonale tallene at det har vært en økning fra perioden 2015-2016 som er prosjektperioden for pulje 2 til 2017. I denne perioden har prosjektskolene på 10. trinn hatt en reduksjon. Det betyr at 10. trinn for pulje 2 skolene også ligger klart under det nasjonale nivået på andel mobbete.

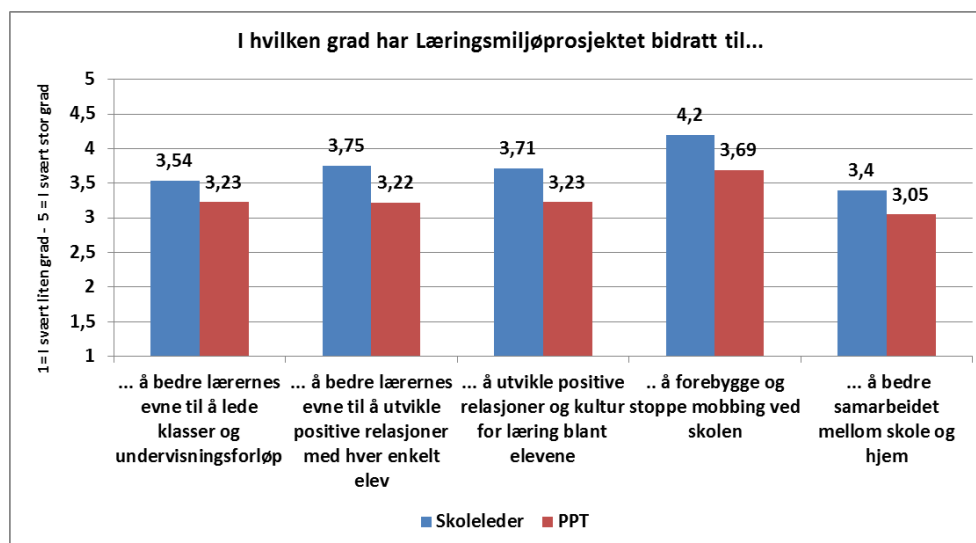


Figur 5.3 Gjennomsnittlig andel mobbete i perioden før og under Læringsmiljøprosjektet for 7. og 10. trinn i pulje 2 sammenlignet med tilsvarende trinn på nasjonalt nivå.

For pulje 3 har vi ikke tall for perioden etter Læringsmiljøprosjektet i og med at prosjektet ble ferdig i 2017. Imidlertid ser vi også her den samme positive utviklingen. Fra å ha høyere andel mobbete i de tre årene før prosjektperioden ligger både 7. og 10. trinn klart under den nasjonale andelen på samme trinn. Det er sågar en økning på nasjonalt nivå hvor det er en klar reduksjon på prosjektskolene.

Denne gjennomgangen av mobbetallene i prosjektskolene sammenlignet med nasjonale tall tegner et positivt bilde av resultatene av Læringsmiljøprosjektet. Gjennomsnittlig ligger samtlige skoler i de tre puljene klart under landsgjennomsnittet både på 7. og 10. trinn. Det må i denne sammenhengen understrekes at dette ikke er et kontrollert eksperiment og vi kan ikke utelukke at andre forhold enn Læringsmiljøprosjektet har innvirkning på andelen mobbete. Det sterke fokuset det er på mobbing i Læringsmiljøprosjektet og det stempelet en kan ha fått ved å være en mobbeskole har gjort at elever har unnlatt å krysse av for at de er mobbet, eller at en har blitt instruert av lærere om hva som skal til for å si at en er mobbet. Samtidig kan en si at Opplæringslovas nye kapittel 9 A har bidratt til økt bevissthet og fokus på mobbing i skolene. Likefult må en konkludere at resultatene i andelen mobbete er svært positivt for de skolene som har vært med i Læringsmiljøprosjektet.

5.2 Opplevelse av måloppnåelse innen utvikling av læringsmiljø og skoleutvikling



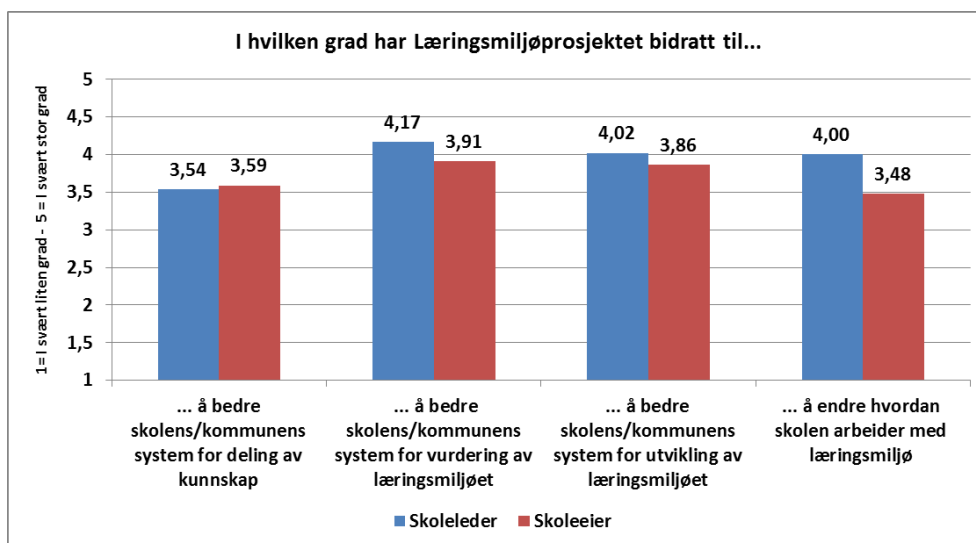
Figur 5.4 Skolelederes og PPTs vurdering av spørsmål om Læringsmiljøprosjektet har bidratt til måloppnåelse på ulike forhold innen utvikling av læringsmiljø (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; PPT=28)

Figur 5.4 viser at skolelederes og PPTs vurdering av måloppnåelse om Læringsmiljøprosjektet har bidratt til ulike forhold innen utvikling av læringsmiljø. Både skoleledere og PPT er mildt positive, men særlig skoleledere mener at Læringsmiljøprosjektet i stor grad har bidratt til å forebygge og stoppe mobbing. Som vist i forrige delkapittel finner en støtte i reduksjonen i andelen som er mobbet.

Samtidig er de gjennomgående kommentarene i surveyen at det er vanskelig å skille ut effekten fra læringsmiljøet og andre tiltak en har i skolen. En skoleleder kommenterer

Skolen har parallelt med Læringsmiljøprosjektet også deltatt i andre skoleutviklingsprosjekt. Her har fokuset også vært elev- og læringssyn, klasseledelse og relasjoner. Sammen har de virket svært positivt på de faktorene det spørres om her, men det er vanskelig å peke på et av prosjektene som hovedforklaringen på de gode resultatene. (survey, skoleleder)

Et viktig mål med Læringsmiljøprosjektet har som vi har sett vært å styrke skolens system for kvalitetsutvikling. Et sentralt element i dette er at skolene i større grad skal bli lærende organisasjoner som kontinuerlig kan utvikles som organisasjon. Et mål med prosjektet er også at skoleeier skal settes i stand til å bistå skolens arbeid til å bli lærende organisasjoner.



Figur 5.5 Skolelederes og PPTs vurdering av spørsmål om Læringsmiljøprosjektet har bidratt til måloppnåelse på ulike forhold innen kvalitetsutvikling (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; Skoleeiere=22)

Figur 5.5 viser at skoleeiere og særlig skoleledere mener at Læringsmiljøprosjektet i stor grad har bidratt til å bedre skolens og kommunens system for vurdering og utvikling av læringsmiljøet. I casestudiene har en ofte trukket fram verktøyet Spekter når det gjelder et system for vurdering og utvikling av læringsmiljøet. I en kommentar i surveyen knyttet også en skoleeier dette til dette verktøyet:

Gjennom mer systematikk og struktur, og fortrinnsvis bruk av Spekter (den ikke-anonyme spørreundersøkelsen), samt oppfølging av denne og årshjul der denne inngår, samt kunnskap om forskjeller på å løse konflikter og håndtere mobbesaker. (survey skoleleder)

Figur 5.5 viser videre at skolelederne og skoleeierne i litt mindre grad mener at prosjektet har bidratt til å bedre skolens og kommunens system for deling av kunnskap, og om det har endret hvordan skolen arbeider med læringsmiljø. Dette er jo et element i lærende organisasjoner som Læringsmiljøprosjektet skal bidra til. Lærende organisasjoner er et begrep som kan forstås på forskjellige måter og være ulike ting for ulike aktører. Noen sentrale trekk i begrepet er at organisasjonene preges av en delingskultur, der kunnskap og erfaringer deles i og på tvers av skoler. Lærende skoler har en kollektiv kultur, der det finnes arenaer og tid for deling.

En av de vi intervjuet fra PPT var inne på at det også blant de involverte kunnskapsmiljøene åpenbart finnes ulike forståelser, og at det kan skape usikkerhet for dem som mottakere. Hun beskrev det slik:

Når vi drar på den ene samlingen, så lærer man de teoriene og de boksene å tenke i, og hvordan kan man jobbe med sånne type prosjekter eller lærende fellesskap, og så går du på den andre samlingen en uke etterpå, og så får du helt

nye rammer og bilder, måter å se ting på. Og vi blir jo litt sånn forvirra vi også, for vi burde ha bestemt oss for en, og sagt at den kjører vi. (PPT)

På spørsmål om hva begrepet lærende skoler innebærer, la en skoleeieren vekt på det kollektive, altså skoler som legger vekt på å utvikle en kollektiv delingskultur og praksis, som jobber sammen og opplever kommunens skoler som en helhet.

Ja, i mitt hodet så er det vel mer sånn at hvis du har en skole, jeg ønsker meg jo at vi har bare skoler som er sånn at de tenker litt kollektivt da, at de tenker liksom at det er vi. Og så da har du kollektivt orienterte rektorer også, det ønsker jeg meg. Som også tenker, ikke bare sin skole, men også tenker hva kan vi gjøre for at det skal bli bra på ungdomsskolen også? Og at vi prøver å løse ting sammen, og at lærerne deler. Og at de gjør hverandre gode og alt det der. Det er det som er på en måte ... Og at det er noen verktøy som gjør at vi er flinke til å dele. Det er ganske interessant hvor kjempelang tid det tar å få til sånne møter som fungerer for eksempel, det har jeg snakket om de siste 20 årene. Men vi får det jo ikke til ennå. Det blir jo informasjon, og det blir jo ikke alle sammen som, det kommer jo folk uforberedt og det gjør jeg jo selv også. For det er jo så mye møter. (skoleeier)

På spørsmål til den samme skoleeieren om prosjektet har bidratt til at skolene i kommunen faktisk har blitt mer lærende organisasjoner gjennom deltakelse i Læringsmiljøprosjektet, var han litt avmålt. Skolene i kommunen var avgjort blitt mer lærende organisasjoner de siste årene, men å redusere det til effekt av Læringsmiljøprosjektet, ville han ikke være med på:

Spør du om skolene i kommunen har blitt mere lærende organisasjoner de siste fem-seks-sju-åtte årene, så vil jeg svare ja. Men det er ikke bare på grunn av Læringsmiljøprosjektet det, først og fremst så handler det vel om at vi har felles satsingsområder, som er språk og læringsmiljø nå da, vi har faktisk klart og bestemme oss for bare to satsingsområder. Som alle sammen skal holde på med. Og så har vi innført noen verktøy igjennom de satsingene her, og så har ungdomsskolene vært med i Ungdomstrinn i utvikling, som var et viktig bidrag til lærende organisasjoner og lærende skoler ... Men jeg tror vi har, jeg vet at vi har, en vei å gå. Om de er lærende organisasjoner på en skala fra 1 til 10, og hvor de er hen, det tørr jeg ikke å si. (skoleeier)

Det som skaper lærende skoler er altså bredden i arbeidet, at man i norsk skole over noen år nå har vært bevisst på akkurat dette elementet i utviklingsutvikling. Flere har vært inne på det samme, at å forklare en eventuell utvikling mot mer lærende skoler bare med deltakelsen i Læringsmiljøprosjektet, blir feil. Å bli en lærende skole er dessuten en løpende prosess, der man stadig utvikler seg og kanskje aldri helt når mål.

Flere av våre informanter har, som vi allerede har nevnt, vært inne på at Læringsmiljøprosjektet har bidratt til mer systematikk i arbeidet mot mobbing og styrking av læringsmiljøet. Lærere har snakket om at man tenker mer likt på hele skolen, at alle har fått en mer lik forståelse og praksis. Lærere deler i større grad erfaringer og praksis på området. Hvis det er et sentralt element i å bli lærende skoler, har prosjekt så avgjort bidratt positivt inn i en større utvikling. Dette prosjektet har

bidratt til allerede pågående arbeid, og flere framhever andre prosjekter som for eksempel Ungdomstrinn i utvikling som mer sentrale i så måte.

En skoleeier likte godt oppbyggingen av Ungdomstrinn i utvikling, og har savnet noe av den samme systematikken i Læringsmiljøprosjektet. Ungdomstrinn i utvikling har vært veldig strukturert, der man for eksempel skulle forberede seg i forkant av veiledning osv. Hun opplever at det har vært litt annerledes denne gangen, og har savnet en forventningsavklaring med veilederne i forkant. De har strevd med å finne ut av hva som skal skje på veiledningene ved skolene, og opplever at veilederne på en måte ikke forventer noe. Hun skulle ønsket seg at veilederne sendte noen oppgaver eller konkrete tema på forhånd. Som hun sier:

*Vi har jo fått beskjed om at vi kan ringe, men jeg har savnet litt mer konkret og mer initiativ fra dem. Nå er det vi som på en måte må følge opp veiledningen.
(skoleeier)*

De har hatt noen veiledninger uten mye effekt, mener hun. «Ønsker de at det skal være mer sånn at veien blir til mens en går, må de si noe om det, da», sier hun. Hun sier at hun ikke vet hvilke oppdrag veilederne har, og har veilederne mange kommuner og flere puljer som de skal følge opp, kan det fort bli litt surr.

Flere skoleledere mener at prosjektet har vært spesielt bra for å systematisere arbeide ved skolen og det å lage rutiner. En skoleleder sier:

*Det er viktig at alle gjør likt og skaper forutsigbarhet blant elevene når det gjelder både skolestart, overganger, klasseledelse og håndtering av mobbing.
(skoleleder)*

Sitater understreker at dette antakelig er den klareste effekten prosjektet har hatt med hensyn til å utvikle skoler til lærende organisasjoner, systematikk og samhandling.

Noen av våre informanter har vært inne på at systemet for kunnskapsoverføring innenfor prosjektet kunne vært bedre. En person kan aldri bli en lærende organisasjon, enkeltindivider som har deltatt i kunnskapsoppbygging har i seg selv derfor liten effekt. Skal dette ha effekt kreves det at skolen har en plan for hvordan kunnskap skal spres fra de som har vært på kurs e.l. til resten av kollegiet. Det er vårt inntrykk at slike planer har vært av varierende kvalitet ved skolene. En PPT-medarbeider beskrev situasjonen i sin kommune slik:

*Vi fikk i hvert fall ikke strukturert oss og laget en implementeringsplan, vi klarte ikke å si noe om hva skal hovedmålet være, hva skal vi ha vært igjennom?
Hvordan kan vi være sikker på at alle ansatte vet hva det her innebærer? (PPT)*

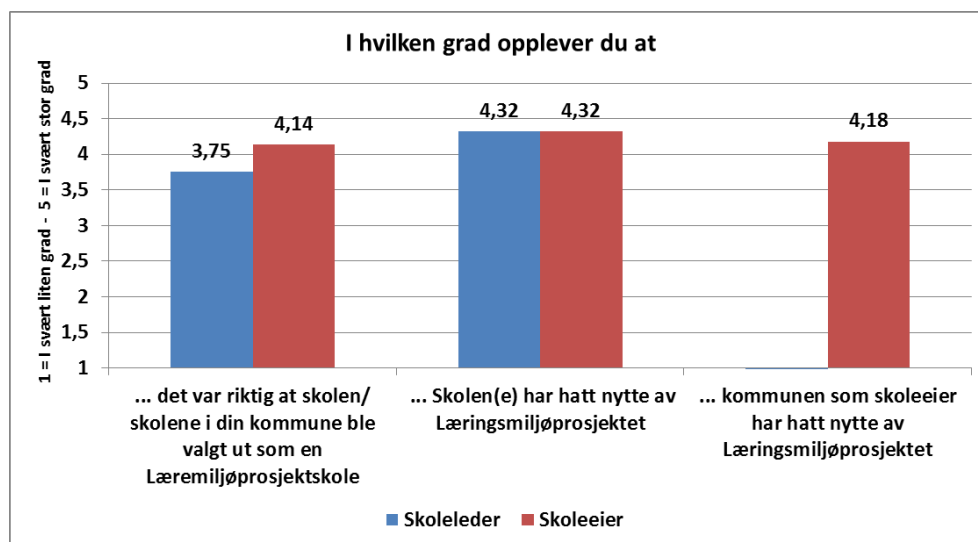
Godt arbeid og gode erfaringer som forblir hos de involverte, har liten læringseffekt. Derfor må de følges opp med spredningstiltak, og dette har vært en utfordring noen steder. En PPT-medarbeider beskriver det slik:

Når vi har vært på samlinger eller hatt møter, lager vi nyhetsbrev og så passer vi på at alle ansatte og skoleledelse og alle i PP-tjenesten og alle andre rektorer i kommunen får nyhetsbrevet. På at det her har vi vært igjennom, det her språket bruker vi, det her er viktig. Sånn at du klarer å holde litt fokus på det som vi har vært med på. Og så får det være vårt bidrag, og så får vi være fornøyd med det. Et brev vil jo ikke forandre praksis inne i et klasserom, men da har vi nå hvert fall fått sendt ut det her da. (PPT)

Dette leder oss over i opplevelsen av læringsmiljøprosjektets nytteverdi som vi skal behandle i neste delkapittel.

5.3 Læringsmiljøprosjektets nytteverdi

De aller fleste informanter er enige i verdiene og prinsippene som har blitt formidlet gjennom prosjektet, og synes at verktøyene de får opplæring i gjennom deltakelse i prosjektet er gode. Ingen er motstandere av et prosjekt som skal redusere mobbing og skape bedre læringsmiljø. Likevel mener flere at det er en del ting ved prosjektet som ikke har vært som forventet.



Figur 5.6 I hvilken grad skoleeiere og skoleledere mener at det var riktig at skolene ble valgt ut som Læringsmiljøprosjektskole og om skolen/kommunen har hatt nytte av prosjektet (gjennomsnitt, Skoleledere: n=60; Skoleeiere: n=22)

Figur 5.6 viser at det er en del skoleledere som oppgir at det i mindre grad var riktig at deres skole ble valgt ut som Læringsmiljøprosjektskole. Fem skoleledere svarte at det i svært liten grad eller i liten grad var riktig, mens 21 skoleledere svarte både og. Det vil si at litt under halvparten av skolelederne mener at det ikke var helt riktig at de ble valgt ut. Skoleeierne på sin side mener i større grad at utvelgelsen var riktig. I midlertid ser vi at både skoleledere og skoleeiere mener at skolene i stor til svært stor grad har hatt nytte av læringsmiljøprosjektet. Skoleeierne mener det samme når det gjelder om kommunen som skoleeier har hatt nytte av prosjektet.

Bevisstgjøringen rundt problematikken er det som er blitt opplevd som nyttig i skolene vi intervjuet. Selv om de fleste gir uttrykk for at de i lang tid har hatt fokus på forebygging av mobbing og utvikling av læringsmiljøet, opplever mange at deltakelse har skapt større felles forståelse i skolen. Man har kommet lengre i utviklingen av en kollektiv praksis i arbeidet.

Noen mener samlingene på Gardermoen har vært svært gode. En rektor forklarer:

Prosjektet er bygd opp på følgende måte: Først Gardermoen, så Speker, deretter Gardermoen igjen for nytt påfyll. Det er et veldig godt opplagt prosjekt, et læringssyn eller perspektiv som jeg liker. Vi lærer noe på hvert grunn tema, men skolene har jobbet bedre enn veilederne som ble oss gitt fra Læringsmiljøsentret. Vi har ikke fått den hjelpa vi hadde forventet. Hadde forventet at de skulle dra oss litt. (rektor)

Her igjen vises det en ujevn opplevelse av nytten av veiledningen. Flere har likt samlingene på Gardermoen, men flere mener for få har fått reise fra skolene eller de deltakende kommunene.

Andre mener at det noen samlinger har vært lite inspirerende. En rektor sa rett og slett at det faglige innholdet på Gardermoen ikke stod til forventningene:

Vi skulle ha om skoleutvikling, og det eneste vi fikk var en forelesning om hindringer i skoleutvikling. Dette er jo kjent stoff, men egner det seg særlig som kick-off til å jobbe med skoleutvikling? (rektor)

Hun skulle ønsket seg mer faglig påfyll. Rektor hadde også ønsket at veilederne kunne sett litt på tallene i Elevundersøkelsen og analysere dem sammen med skolen eller lignende, men hun skjønnte fort at de ikke hadde tilgang til disse. Samtidig mener hun at opplegget om klasseledelse med en ekstern innleder var et bra eksempel på faglig påfyll slik hun ønsket seg. Hun nevnte også at samlingene på Gardermoen tok seg opp faglig etterhvert.

Den samme rektoren sier at hun håper at prosjektet har vært viktig for kommunen, men hun opplever at det var mer trøkk i starten enn det ble etter hvert. En lærer på sin side sier:

Jeg føler ikke at dette er noe nytt, men en bevisstgjøring som vi må gjøre i skolen. Genialt å være med på et sånt prosjekt, vi er alle samstemte. Viktig at dette ikke blir en døgnflue, men at vi bruker metodene «hele veien». (lærer)

Andre skoler syns det har vært positivt å delta, men som en skoleeier tidligere påpekte er prosjektperioden kort tid sett i en endringssammenheng. Det er derfor vanskelig å uttale seg om en endelig effekt og nytte for skolen. Prosjektdeltakelse har likevel vært positivt for omdømme ved flere av skolene, for eksempel der de tidligere har opplevd negativ medieomtale som følge av mobbing.

I noen av caseskolene har lærerne gitt uttrykk for at prosjektet har vært litt uklart, og at det derfor er vanskelig å si hva Læringsmiljøprosjektet egentlig har resultert i:

Det at vi er usikre på om det vi gjorde der var en del av Læringsmiljøprosjektet, er kanskje også et sånt lite tankekors for hele prosessen da, at det har vært veldig stort og vi har holdt på med det i over to år, vi begynte vel på slutten av 2016. Det ble i alle fall introdusert høsten 2016 eller noe sånt, det har vært veldig stort og så har det tidvis kanskje vært litt diffust og så har vi gjort andre ting og så har det vært liksom hva er det som egentlig er Læringsmiljøprosjektet, og hva er det som er utenom? Og det er jo ikke nødvendigvis så viktig at det skillet er der, det går jo sikkert over i hverandre, men det handler kanskje litt om bestillinger og organiseringer av det også da. (lærer)

Denne læreren peker som vi ser på det meget viktige skillet mellom prosjekter og daglig drift. Hvis både bestillingen og organiseringen oppleves som uklar, kan et prosjekt føre til mer usikkerhet i skolen. Vi finner at dette er tilfelle i varierende grad i skolene, og at skoleeier og skoleledelse i større grad enn lærerne ser prosjektets fokus og nytteverdi.

Ser vi på prosjektet under ett er vurderingene jevnt over positive, særlig når det kommer til det å forebygge og redusere mobbing. Samtidig er det flere skoleledere som er mer lunkne til den opplevde nytteverdien, noe som også kan tilskrives at en i utgangspunktet opplevde at skolene ble valgt ut på feil grunnlag.

Det har vært helt fantastisk for vår skole å få være med i dette prosjektet. Vi har utviklet oss til å bli en bedre organisasjon på alle områder. (survey, skoleleder)

Skolen har ikke hatt vedvarende høye mobbetall, slik mange andre skoler som har deltatt i prosjektet har hatt. Synes forelesningene fra veilederne har blitt lagt på et litt "lavt" nivå, da de fleste ansatte hos oss har lang erfaring når det gjelder klasseledelse og utvikling av positive læringsmiljø. Skulle nok hatt veiledere med litt større "tyngde" og legitimitet. (survey, skoleleder)

Disse to kommentarene viser litt av variasjonen i opplevd nytteverdi. Likefult viser gjennomgangen i denne rapporten at skolene oppgir at de i stor grad har hatt nytte av prosjektet, noe som også gjenspeiles i en markant reduksjon i mobbing målt gjennom Elevundersøkelsen.

6. Oppsummerende diskusjon og konklusjon

Læringsmiljøprosjektet har hatt flere mål, der hovedmålet var at det skulle forbedre læringsmiljøet og redusere mobbingen på skolene i kommunen. I kapitlet om opplevelse av resultater ser vi at det er en nedgang i mobbetall i de skolene som har deltatt.

I dette prosjektet er skoleeier sterkt involvert, det er et delmål at skoleeier skal bli bedre på å følge opp skoler, og utvikle dem til å bli lærende organisasjoner og utvikle skoleledelsen. Dette opplever skoleeierne i surveyen til en viss grad at de har oppnådd gjennom prosjektdeltakelsen.

Et annet delmål er at skolen skal lære hvordan en skal utvikle et godt læringsmiljø, hvilke rutiner en må ha for å avdekke og løse mobbesaker, og hvilke grep som er nødvendige for å utvikle en lærende organisasjon. De kvalitative dataene viser at dette langt på vei har skjedd når det gjelder å avdekke og løse mobbesaker. Hvorvidt skolene er blitt mer lærende organisasjoner er ikke like tydelig, men systematikken og etablering av fast samhandling med andre sentrale aktører har bidratt til at de er på vei mot dette målet.

Et tredje delmål i læringsmiljøprosjektet omhandler PPTs rolle og i evalueringen har vi sett på i hvor stor grad og på hvilke måter Læringsmiljøprosjektet har bidratt til at PPT har fått økt kompetanse i å støtte og hjelpe skolene i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet. Resultatene her er mer sammensatte, og skal diskuteres grundigere senere i dette kapitlet.

Det fjerde delmålet er at foreldre og elever skal bli kjent med prosjektet og at både kommunen og skolen skal markedsføre det. Elever og foreldre er de aktørene som vet minst om prosjektet, men resultatene av arbeidet kan de oppleve ved å følge elevenes skolehverdag. Der er tydelig en større bevissthet rundt læringsmiljø både blant elever og foreldre, selv om det ikke er så mange som kjenner til prosjektet.

Alle disse målene viser at det er et ambisiøst prosjekt som skal romme mye. Har de klart å favne alle disse aspektene og nådd ut til alle ledd, og er det i så fall realistisk? Prosjektet favner mobbing, læringsmiljø, skolekultur, skoleutvikling, lærende organisasjoner, foreldreinvolvering. Det vil si at det favner fra veldig konkrete ting (det å løse mobbesaker) til veldig overordnede ting som det å være lærende organisasjoner, noe som kan være både vagt og vanskelig å forstå.

Et spørsmål i denne sammenhengen er om man kan arbeide med slike komplekse og sammensatte, og ikke minst varige problemstillinger i form av «prosjekt»? Et prosjekt varer pr definisjon i en tidsavgrenset periode med et startpunkt og en avslutning, og engasjerer vanligvis et utvalg av aktører ved den enkelte skolen. Dermed får man de vanlige utfordringene, dels med å spre erfaringer og engasjere alle i arbeidet, den som selv har fått påfyll har et helt annet forhold enn de som bare får det gjenfortalt. Dessuten må man skape kontinuitet og videreføring etter at prosjektet er avsluttet. Da står man i en situasjon der skolehverdagen tar overhånd, og der mange lærere føler det

faglige presset som en hindring for andre ting. En klar plan for videreføring er nødvendig. Noen skoler vi besøkte hadde nok noen tanker i denne retningen, mens andre i mindre grad hadde det. Slike strategier for videreføring av arbeidet var i alle fall ikke kjent hos så mange av lærerne vi intervjuet.

Det var en unison oppfatning blant både skoleledere og skoleeiere at skolene har hatt nytte av Læringsmiljøprosjektet. Dette kan bety at det er flere høyere oppe i systemet som er fornøyde med prosjektet enn for eksempel lærere, og som ikke opplever å ha blitt involvert i så stor grad. De mener mer involvering ville vært det beste for å få prosjektet mer forankret også blant lærerne.

PPT-ansatte ser positivt på Læringsmiljøprosjektets målsetninger og arbeidsmetoder, men PPT er usikre på sin rolle i prosjektet. Våre data gir eksempler på at PPT har blitt «glemt» i oppstartsfasen. I disse tilfellene er PPT veldig fornøyd med den støtten de har fått fra veilederne i å hjelpe dem til å få innpass i prosjektet. Mange aktører er fornøyd med PPT sin innsats og involvering i Læringsmiljøprosjektet. De blir sett på som en viktig ressurs. Samtidig har noen casekommuner erfart at samarbeid med PPT kan handle om personkjemi og enkeltpersoners engasjement. Noen informanter er usikre på hvordan PPT som organisasjon fungerer og hvilket ansvar de egentlig skal ha, men de ser tydeligere hva enkeltpersoner i PPT *gjør* opp imot skolen. Dataene våre viser også at det i enkelte kommuner kun er noen få ved PPT som har ansvaret for Læringsmiljøprosjektet. En fare er at kunnskapstilegnelsen begrenses kun til enkeltpersoner og at kunnskapen da ikke blir like lett spredt til andre ansatte på PPT-kontoret.

Læringsmiljøprosjektet er i stor grad drevet av veilederne. Dette er ifølge flere informanter på godt og vondt. Også her nevnes personkjemi samt uavklarte forventninger som årsak til at enkelte ikke opplever mye kunnskapstilførsel eller prosesshjelp fra veilederne. Andre er fornøyde med dem, og det er gjerne i kommuner der de har omrokkert litt som følge av tilbakemeldinger fra de første møtene. Det er forventninger til at PPT skal implementere og videreføre kunnskapen fra Læringsmiljøprosjektet i kommunens skoler etter prosjektets slutt, men våre data viser at PPT savner føringer og ressurser for hvordan de skal gjøre det i praksis. De er usikre på om de vil få tilført ressurser til å overta et såpass stort ansvar. Som en informant sier går det greit så lenge de bare er passasjerer og ikke i førersetet. Selv om tanken er at flere av de støttefunksjonene PPT i dag kan tilby skolene på sikt skal utføres av skolene selv, anbefaler vi at PPTs rolle defineres ytterligere. Samtidig mener de fleste aktørene at det er nødvendig med en ekstern pådriver også etter at prosjektet er avsluttet. Alt dette synliggjør betydningen av interaksjon og samarbeid mellom de involverte aktørene, og også at sosiale relasjoner og nettverk inngår i dette, slik Pentagonmodellen viser.

Prosjektet oppleves i det store og hele som relevant og viktig. Likevel er det erfaringer med at prosjektet kom brått på skolene, det oppsto usikkerhet knyttet til hvorfor akkurat de er blitt plukket ut («*vi har jo ikke spesielle utfordringer hos oss?*»), lærere som opplever at de ikke har vært med på prosessen fram mot implementeringen, og

dermed har det ikke vært godt nok forankret lokalt, hverken i formelle eller uformelle strukturer og nettverk som finnes. Årsakene til dette er mange, noe handler om at kun rektor har blitt involvert og besluttet å takke ja før skolens ansatte egentlig ble informert. Samspillet mellom de ulike elementene i Pentagonmodellen kan dermed sies i enkelte tilfeller å ha vært for svake.

En del lærere opplever ikke prosjektet som veldig relevant for dem, mye på grunn av inngangen til arbeidet og opplevelsen av at de ikke hadde store utfordringer med læringsmiljøet. Her kan det være viktig å peke på at skoler som selv ikke er bevisst sine utfordringer kan ha stort behov for å delta i et slikt prosjekt. Det er da nødvendig å jobbe bevisst med inngangen og forankringen. Man må da i fellesskap skape en bevissthet om eventuelle utfordringer man har og dermed et omforent forhold til hva de ønsker å oppnå gjennom deltakelse i prosjektet. En vellykket gjennomføring av et slikt prosjekt innebærer også at man påvirker den gjeldende kultur, ideologi og verdier i skolen (jfr. Pentagonmodellen). Dette har skjedd i ulik grad i casekommunene.

Også tidsbruken og at det er mange fokusområder samtidig har vært vanskelig for flere av aktørene. Likevel, selv ved skoler med noe kritikk i forhold til dette, er ingen misfornøyd med et prosjekt som setter fokus på mobbeproblematikk. Spørsmålet er hvordan dette kunne blitt gjort bedre. Lærerne gir uttrykk for at de ønsker konkrete verktøy i en travel hverdag. Derfor blir Spekter dratt fram som et godt verktøy, fordi det oppleves å gi håndfast kunnskap å jobbe videre med. I forhold til Pentagonmodellen er dette et eksempel på en teknologi som påvirker til utvikling av ny praksis i samspill med de andre elementene som inngår i modellen. Som vi har nevnt er noen elever og foreldre kritiske til undersøkelsen, da de mener den kan gi et skjevt bilde av det sosiale miljøet. Etter vår mening bør Spekter ikke brukes ukritisk, men som en gjennomtenkt del av et større system der man også må være åpne for undersøkelsens svakheter. Sett i lys av Pentagonmodellen må teknologien Spekter spille sammen med den formelle strukturen i organisasjonen og de sosiale relasjoner og nettverk som inngår. Alene eller brukt ukritisk trenger ikke denne teknologien å gi ønsket effekt.

Veiledningen er det også forskjellige meninger om. Enkelte skoler gir uttrykk for at veilederne ikke har kjent skolens utgangspunkt godt nok. Lærerne opplever derfor at de får presentert selvfølgheter. Noen uttrykker at de er «lite imponert», og enkelte beskriver at de føler seg undervurdert. Noen snakker om kjemi mellom skole og veiledere som ikke har fungert, eller at veiledningen ikke har innfridd til forventningene. Vi mener at det kan være behov for en bedre felles skolering av de som Utdanningsdirektoratet bruker til veiledningsoppdrag. Dette samsvarer for øvrig med annen forskning om bruk av eksterne veiledere i skoleutvikling (Emstad & Buland, 2017; Stiberg-Jamt m fl., 2015).

I Læringsmiljøprosjektet er det lagt opp til at PPT skal ha en sentral rolle i prosjektet, både som mellommann mellom prosjekt og skole, en kompetansepartner som kunne lære opp skolene i bruk av verktøy for å få en oversikt over det sosiale miljøet blant elevene, samt å implementere prosjektets målsettinger i alle skolene i kommunen. I

casene ser vi at PPT-ansatte har svært ulike meninger om hvorvidt dette har vært tilfelle. Noen PPT-kontor opplevde at de ikke fikk være med fra starten av, andre opplevde midt i prosjektet en forvirring i forhold til hva PPT sin rolle og arbeidsområder skal være framover, og at målene i prosjektet ikke helt sammenfalt med signaler fra Utdanningsdirektoratet om PPTs oppgaver. Vi ser at ulike PPT-kontor derfor har valgt å fortolke signalene ulikt, og valgt å utforme sine roller ulikt. Dette handler blant annet om vekting mellom individ- og systemorienterte oppgaver, og mellom «kan» og «må»-oppgaver.

Skoleeiere mener Læringsmiljøprosjektet har bidratt til at skoleaktører i kommunen har fått felles input og verktøy som er viktig for læringsmiljøet. «*Slik gjør vi det i <kommunenavn>skolen*», er ofte noe som går igjen, og er et ønsket mål for skoleeierne. Felles regler, felles tankegang og praksis på tvers av skoler, der alle vet hvilke regler som gjelder, gjør at arbeidet med læringsmiljøet går lettere, mener de. I følge skoleeierne spesielt har dette prosjektet bidratt til det. Vi ser at prosjektet oppleves å ha påvirket formelle strukturer, kultur, ideologi og verdier, interaksjon og samarbeid, sosiale relasjoner og nettverk, og har tilført ny «teknologi» som for eksempel Spekter.

Prosjektet har også bidratt til at kommunene har blitt mer bevisste læringsmiljøet og arbeidet mot mobbing, og fått som vi har vist en del verktøy som de ikke har brukt like systematisk tidligere. Noen skoler har allerede før prosjektet hatt mye fokus på mobbing, og jobbet aktivt med mobbeplaner i kommunen. Læringsmiljøprosjektet har av flere opplevdes som et kjærkomment prosjekt og som har systematisert arbeidet. Dette er et prosjekt som altså har påvirket alle elementene som inngår i Pentagonmodellen, om enn i ulik grad i ulike skoler.

Noen kommuner har plukket ut én av kommunens skoler til å være med, mens andre litt mindre kommuner har dratt inn alle kommunens skoler i prosjektet. Dette har de ulike erfaringer med. Ved flere kommuner har andre satsinger gått parallelt med Læringsmiljøprosjektet. Noen ganger gjorde dette at ulike prosjekter ble fordelt på ulike skoler. Ved noen tilfeller opplevdes det som litt tilfeldig at akkurat den kommunen og skolen ble plukket ut til å delta i Læringsmiljøprosjektet. De stusset på grunnlaget for at akkurat de ble plukket ut, da deres forståelse var at kommuner og skoler med høye mobbetall i Elevundersøkelsen var et av kriteriene for utvelgelse. Etter egen forståelse var ikke dette tilfelle for deres skole. Lærere ved enkelte skoler opplevde det som stigmatiserende å bli utvalgt, og de var uenige i at de hadde et dårlig læringsmiljø. De delte derfor ikke den virkelighetsforståelsen som lå til grunn for deres deltakelse.

Mange av caseskolene har hatt erfaring med større mobbesaker, noe som har gitt dem et dårlig rykte i lokalsamfunnet. Flere viser til medieoppslag knyttet til enkelttilfeller av mobbing, der de uttrykker at det bilde som kom fram var unyansert eller direkte feil. Slik omtale påvirker også skolens omdømme. Noen mener altså at prosjektet i seg selv er bra, men er uenige i måten de ble plukket ut på. De mener at deres skole ikke har flere problemer eller utfordringer enn andre skoler. På en måte er det en umulig

posisjon for disse skolene å være i, og hvor de stusser på hvorfor akkurat de ble valgt ut. De er selvfølgelig positive til et prosjekt med fokus på læringsmiljø, samtidig som det oppleves litt stigmatiserende. I forhold til Pentagonmodellen viser dette hvordan Læringsmiljøprosjektets målsettinger samsvarer godt med skolens kultur, ideologi og verdier. Samtidig bryter det med noen skolers selvbilde som en skole med godt læringsmiljø og som er god på å håndtere mobbing.

Kommunene vi har besøkt har hatt aktive skoleeiere. Imidlertid var det ulikt i hvor mye de involverte seg. I en kommune manglet det en som kunne representere skoleeiersiden (kommunen var i en omorganiseringsfase) og rektor ved den ene skolen fikk delegert de oppgavene som skoleeier skulle hatt. Denne rektoren var veldig engasjert og hadde stor tro på prosjektet, men opplevde at hun satt mye alene med ansvaret. Generelt ser vi at kommunene savner kompetanse og ressurser til å fylle denne rollen som skoleutvikler. Dette er et funn som går igjen i mye forskning (Buland, Bungum, Dahl og Mathisen 2013; Agenda Kaupang 2010; Dahl, Klewe og Skov 2004).

Dette er et prosjekt som oppleves som initiert fra toppen (Utdanningsdirektoratet). Mange aktører mener at prosjektet i tillegg til å være toppstyrt også er topptungt. Flere viser til måten de ble presentert prosjektet på, kort frist til å bestemme seg, lite tid til forankringsarbeid blant lærerne, og at veilederne i stor grad styrte prosess og agenda. Mange lærere følte at det de fikk var lite relevant og uten kontekstuell forankring. Forskning viser at prosjekter gjennomført og ledet fra toppen av en organisasjon har mindre effekt enn prosjekter som involverer prosjektdeltakere også i utformingen av prosjektet (Irgens, 2016).

Vår studie viser at foreldreinvolveringen i Læringsmiljøprosjektet har vært relativ lav. Det samme gjelder i hvilken grad elevene har blitt involvert i gjennomføringen av prosjektet. I forbindelse med det vi har sagt om nødvendigheten av å inkludere et aktørmangfold i møte med gjenstridige utfordringer kan dette være en svakhet. FAU-representanter vi har intervjuet opplever i stor grad at prosjektet har vært viktig for skolen, da det har bidratt til å systematisere læringsmiljøarbeidet. Flere forteller om gode innledere på foreldremøter. Samtidig ser vi at foreldregruppa i ulik grad kjenner til og engasjerer seg i Læringsmiljøprosjektet, der noen kommuner har hatt FAU-representanter med på samlinger på Gardermoen, mens andre ikke har hatt det. Det er viktig at flest mulig får tilgang til den kunnskapen som gis i forbindelse med prosjekter, og opplæringen på Gardermoen har av mange blitt dratt fram som nyttig og viktig for å få et grep om prosjektet. Hvorvidt deltakere på samlingene har klart å videreføre kunnskapen i egen organisasjon, er et sentralt spørsmål.

Samlinger på Gardermoen oppleves som alt fra veldig bra til midt på treet. Vi ser at deltakende lærere vurderer disse samlingene som nyttige, men det ser ut til å variere i hvor stor grad skolene klarer å spre dette til resten av kollegiet. Flere etterlyser tid og rom i skolehverdagen for å behandle slike problemstillinger. Noen savner at flere lærere kan reise på samlingene og høre det samme. Som enkeltlærer kan det være utfordrende å spre kunnskap og engasjement til de andre. Dette kan være en av

årsakene til at de aller fleste viser til gode innledninger fra eksterne i stormøter for alle lærerne i skolen/kommunen som positivt. Verdien av at alle ved en skole får høre det samme, en kollektiv tilførsel av ny kunnskap, ser ut til å være viktig.

Elevene har i varierende grad kjennskap til eller vært engasjert i prosjektet. Våre informanter har til en viss grad kunnskap om at skolen jobber med mobbing, og enkelte viser til den ikke-anonyme undersøkelsen Spekter. Spekter som verktøy framheves av mange involverte. Selv de lærerne som er mest kritiske til Læringsmiljøprosjektet, mener at akkurat dette verktøyet er veldig hjelpsomt. Samtidig er det flere som er kritiske til formen og nyttet av det. Elever ved noen skoler peker på at det tvinger dem til å skrive ned kun tre navn på venner, mens de ønsker å formidle at de har mange venner. Noen foreldre har vist til at elever ikke tørr svare på grunn av ikke-anonymiteten, og andre mener at spørsmålene ikke fanger den langvarige mobbingen ved at man skal konsentrere seg om de siste månedene. Noen foreldrerepresentantene er også bekymret for anonymiteten i utfyllingen, hvis elevene sitter sammen og besvarer undersøkelsen. Flere er usikre på om skolen egentlig har et godt nok system for øyeblikkelig oppfølging av funn. Ikke-anonymiteten blir altså dratt fram både som fordel og ulempe. Det handlet om organisering av utfylling, manglende kunnskap om etterarbeid, og der skoler venter for lenge med å ta resultater opp med enkeltelever som formidler at de står utenfor.

Læringsmiljøprosjektet er et prosjekt som har ambisjon om å gjennomsyre hele skolens syn og arbeid med læringsmiljøet. Det vil si at alle faggrupper skal involveres. Det er ikke unaturlig at det primært er det pedagogiske personalet som blir involvert. Særlig ved en skole ser vi imidlertid at også assistentene og SFO ble trukket inn i arbeidet. Assistentene og SFO-ansatte opplevde at de fikk en viktig rolle og deres arbeid ble sett og verdsatt. I forhold til å møte gjenstridige utfordringer, ser vi nødvendigheten av å inkludere et bredt spekter av aktører i slikt arbeid. Her kunne Læringsmiljøprosjektet åpenbart ha satset på en bredere aktørsammensetning.

NOVA anbefalte i sin evaluering av prosjektet (2015) at en skulle prøve å finne en bedre balanse i tiltaket mellom mobbefokus og læringsmiljøfokus. Fortsatt er dette to fokus som på ulike nivå står i en slags konflikt, der noen aktører hevder at de er lei av mobbefokuset, og at det til syvende og sist handler om læringsmiljøet i sin helhet. På en måte gjenspeiler dette forskjellen på kortsiktig problemløsning versus langsiktig systemisk forebygging. Enkelte skoler som har vært litt kritiske til prosjektet med argumenter som at de ikke har mobbeproblemer men kun løsrevne saker, ser muligens på prosjektet som isolert anti-mobbeprosjekt og ikke et bredere læringsmiljøprosjekt. I lærernes forståelse skal prosjektet bidra til å stoppe konkrete mobbesaker. I mindre grad ser mange at prosjektet har et bredere siktemål knyttet til endring i læringsmiljøet i videre betydning.

De vi intervjuet mener i stor grad at Læringsmiljøprosjektet har vært en fortsettelse av et arbeid med læringsmiljøet ved skolen, men at man isolert sett ikke kan si noe om i hvor stor grad dette prosjektet har bidratt til arbeidet. Det har heller vært en videreføring av et allerede godt arbeid. Spørsmålet er om dette er

skoleutviklingsprosjektet med stor bokstav, eller om det er en av flere byggesteiner i et viktig arbeid for en skole som på en selvstendig måte kan ta et tydelig ansvar for et godt læringsmiljø.

Vi ser at det kan være til dels svært ulike virkelighetsforståelse blant de involverte. Ved en og samme skole kan noen aktører snakke om at prosjektet har handlet om selvfølgeligheter, mens andre opplever det som svært relevant og viktig at de samme «selvfølgelighetene» har blitt tatt opp. At lærere ikke opplever at man har en mobbeproblematikk ved skolen, kan i seg selv være del av utfordringen. Aktører i en organisasjon har ikke alltid fullstendig innsikt i egen kultur og virkemåte. At eksterne eksperter bidrar med nye blikk på det som for deltakerne i organisasjonen har blitt så selvfølgelig at det har blitt usynlig, kan være både nyttig og viktig. Mye forskning har antydnet at dette utenfrablippet kan være noe av det viktigste eksterne kan tilføre (se for eksempel Finne 1991).

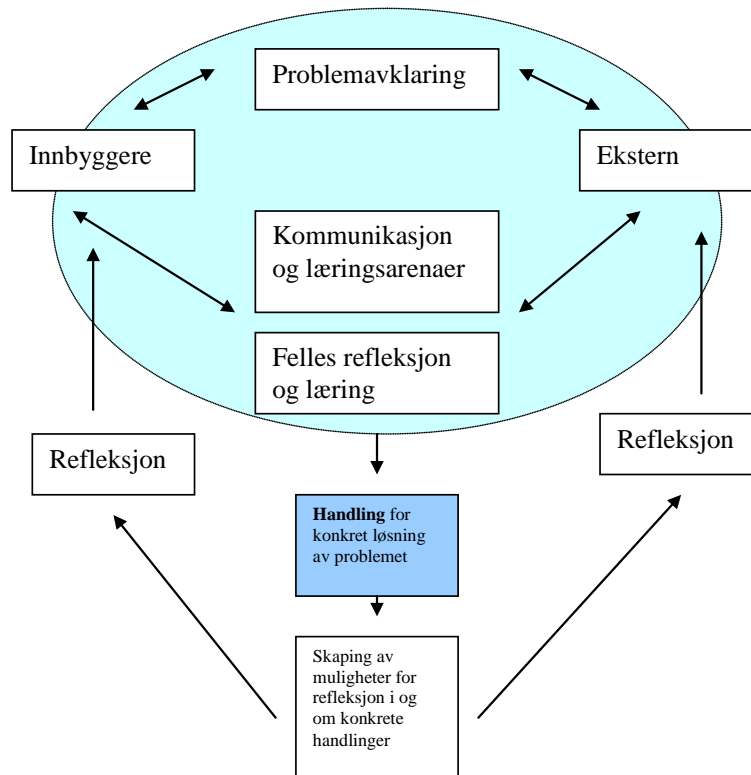
Eksterne veiledere er uten tvil viktige aktører i slikt arbeid. Derfor er det også viktig at de skolerens godt. I et prosjekt som Læringsmiljøprosjektet, kreves det at veilederne har god innsikt i mobbe- og læringsmiljørelaterte problemstillinger, men også i organisasjonsutviklingsprosesser.

Vi mener at erfaringene med Læringsmiljøprosjektet viser nødvendigheten av å etablere gode handlingsrom for samhandling mellom eksterne eksperter og lokale problemeiere i det lokale praksisfeltet. Prosjektet må ikke handle om at veiledere som er i besittelse av sannheten og de gode løsningene skal overbevise lærerne om nødvendigheten av å følge deres pålegg og råd. Heller ikke skal det handle om passive veiledere som lar lærerne alene definere veien videre.

Veilederne må gå inn i dialog med skolen med fylkesmannen, skoleeier, PPT, skoleledelse, lærere, foreldre og elever, finne det som oppleves som utfordringer lokalt, og forene det med sin egen kompetanse. Sammen kan man da utvikle et lokalt prosjekt basert på nettopp samspeillet mellom intern og ekstern kompetanse. På den måten vil man også ha større muligheter til å løse gjenstridige utfordringer som mobbing basert på den lokale konteksten, ekstern kompetanse og teori. Vi kan i tråd med for eksempel Klev og Levin (2009) snakke om samskapt læring, eller det Wenger (2004) omtaler som lærende praksisfelleskap, der man gjennom felles praksis og refleksjon, kan utvikle ny kunnskap, nye virkemidler og ny praksis.

Læringsmiljøprosjektet viser noen av svakhetene ved å skulle «implementere» et sett ferdige sannheter, kunnskap eller virkemidler, en ferdig utviklet plan. Alternativt burde man i det enkelte prosjekt ha satsset bevisst på å utvikle lokalt tilpassede svar på lokalt definerte utfordringer (Irgens, 2006). Man må bli gode dialogpartnere som sammen reelt kan gi programmet lokalt innhold, og unngå at noen av de sentrale aktørene oppfatter prosjektet som fremmed, som ikke relevant eller til og med truende og stigmatiserende. På den måten oppnår man også at programmet blir forankret hos deltakerne gjennom utforming og gjennomføring, og i større grad treffer blink på hva

som er skolens opplevde og reelle utfordringer (jfr. figur 6.1 basert på Klev og Levin 2009).



Figur 6.1 Samskapt læring

Figuren viser nødvendigheten av å etablere rom for felles refleksjon både om utfordringens art og tiltak/virkemidler. Disse tiltak prøves så ut i praksis og erfaringene fra utprøvingen gir grunnlag for refleksjon både internt (her kalt innbyggeren i systemet) og hos de eksterne aktørene. Disse refleksjonene kan så føres tilbake til felles rom for diskusjon der både eksterne og interne deltar. På grunnlag av dette kan man så i fellesskap utvikle nye og forbedrede virkemidler. Gjennom slik kobling av teori og praksis i refleksjon både internt og på tvers, oppnår man også en gjensidig læring, der både de eksterne/pådriverne og skolene utvikler sin forståelse og sin praksis.

På denne måten kan man bygge enda bedre og mer solide aktørnettverk mellom ulike aktører som er nødvendige for å møte slike gjenstridige utfordringer som man her står overfor. Fylkesmenn kan i enda større grad bli involvert i et tettere samarbeid med Læringsmiljøsentret og dets veiledere for utvikling av innholdet i prosjektet. PPT må få en tydeligere beskrivelse av hvilken rolle de skal ha. Skoleledelsen må definere sin klare rolle og oppgave.

Det bør også forventes at alle ansatte ved skolen (både lærere, assistenter, vaktmester, renholdere, kantinepersonell m.fl.) blir involvert i stor grad i læringsmiljøarbeid i skolen. Dette stilles det også krav om i Opplæringslovas paragraf 9 A-4, der det påpekes at alle disse aktørene har plikt både til å *følge med, gripe inn* og *varsle*. Ordtaket «It takes a village to raise a child» kan her illustrere hva som kreves for å bygge et godt læringsmiljø. Elever må involveres enda sterkere, både i utformingen av prosjektet og gjennomføringen. FAU, men også foreldre generelt, bør trekkes mer aktivt inn i prosjektet.

6.1 Konklusjoner og betraktninger

Læringsmiljøprosjektet har hatt flere mål, der hovedmålet var at det skulle forbedre læringsmiljøet og redusere mobbingen på skolene i kommunen. Et delmål var at skoleeier skal bli bedre på å følge opp skoler, og utvikle dem til å bli lærende organisasjoner og utvikle skoleledelsen. Et annet delmål var at skolene skal lære hvordan en skal utvikle et godt læringsmiljø, hvilke rutiner en må ha for å avdekke og løse mobbesaker og hvilke grep som er nødvendige for å utvikle en lærende organisasjon. Et tredje delmål omhandler PPT sin rolle og økt kompetanse i å støtte og hjelpe skolene i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet. Et fjerde delmål er at foreldre og elever skal bli kjent med prosjektet og at både kommunen og skolen skal markedsføre det.

Gjennom hele prosjektet har det vært en klar tendens til at de involverte har hatt mest utbytte av det som konkret angår det å forebygge og stoppe mobbing. Det vil si at prosjektet har av flere aktører blitt forstått og tatt imot mer som et antimobbeprogram enn et program som skal resultere i en mer varig endring av skolekulturen.

Når det gjelder reduksjon i mobbing ved skolene, viser de kvantitative dataene en klar reduksjon i mobbing. Informantene i den kvalitative delen av undersøkelsen er tilbakeholdne med hensyn til å koble eventuell reduksjon i mobbetall til prosjektet. Dette handler blant annet om at skolene har en rekke aktiviteter knyttet til dette, både i form av deltakelse i andre antimobbeprogrammer, og ordinær pedagogisk virksomhet, der forebygging og oppfølging av mobbing har en naturlig plass. Å isolere Læringsmiljøprosjektets innvirkning på dette, er derfor vanskelig. Mange er imidlertid enige i at prosjektet har ført til en enda større kollektiv bevissthet rundt problematikken, og gitt noen konkrete virkemidler de opplever som nyttig.

Våre informanter er i all hovedsak enige om at Læringsmiljøprosjektet har vært et positivt prosjekt. Riktignok er vårt inntrykk at man er mer positiv til dette jo lengere opp i systemet man sitter, men ingen aktører har gitt uttrykk for at deltakelse i prosjektet har vært negativt, og de fleste har også kunnet peke på konkrete resultater.

Når det gjelder hva disse resultatene er og hvor store de er, er det mer uklart. En viktig ting er jo at prosjektet ikke har eksistert i et vakuum. Skolene har hele tiden, både før og under prosjektperioden, vært involvert i parallelle satsinger, på området læringsmiljø og mobbing, og skoleutvikling generelt. Prosjekter som Ungdomstrinn i

utvikling og Vurdering for læring, har også bidratt til prosesser som hele tiden beveger norsk skole i retning av å bli mer lærende organisasjoner, med en kultur for deling. Det er klart at Læringsmiljøprosjektet har påvirket dette, men å isolere effektene av ett prosjekt i en kompleks helhet, er vanskelig.

Læringsmiljøprosjektet kan beskrives som et topptungt prosjekt. I all hovedsak har initiativet kommet fra Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannen og skoleeier. Dette har i utgangspunktet handlet om ovenfra og ned-prosesser, der skoler har fått tilbud om deltakelse i prosjektet. I liten grad har det hatt utgangspunkt i skolene. Flere opplevde at dette var noe som de ble pålagt og at det gikk svært fort i starten. Lite tid ble brukt på forankring og generering av en omforent problemforståelse i skolene. Det har i hovedsak vært lite lærermedvirkning i initiering og oppstart av prosjektet. I flere caseskoler har ikke lærerne fullt ut delt den problembeskrivelsen av skolen som lå til grunn for at de skulle delta i Læringsmiljøprosjektet.

Lærernes skepsis og den manglende forankringen i den lokale skolehverdagen, kan også ha påvirket lærernes vurdering av de eksterne veilederne. Noen ganger får disse svært godt skussmål fra lærerne, andre ganger er lærerne relativt kritiske, og sier at veilederne stort sett har bidratt med selvfølgeligheter, at «*dette kunne vi da fra før*». Lærere føler seg av og til undervurdert av veilederne. Det kan virke som om veilederne i noen tilfeller har hatt svak forankring i og kjennskap til skolens kultur og opplevde utfordringer. De har blitt oppfattet som eksterne eksperter som vet best, og som skal implementere sine løsninger i skolen, i stedet for at de deltar i dialoger for å skape en omforent forståelse av utfordringer og løsninger. Veilederne bør derfor være konkrete og eksplisitte når det gjelder prosessen. Milepæler og framdriftsplaner som alle kan forholde seg til er noe flere savner, og som kunne løst dette.

Noen av våre informanter har også snakket om en viss prosjekttretthet i skolene. Å velge hva man skal delta i, og hva man skal velge bort, blir en sentral oppgave for skoleleder og skoleeier. Dessuten gir mange av våre informanter uttrykk for at det av og til kan oppstå et konkurranseforhold mellom fokus på skolefagene og fokus på organisasjonsutvikling. Å finne tid og rom for å jobbe med skoleutviklingsprosjektet i en travel skolehverdag, oppleves til tider som utfordrende. Samtidig er det å klare dette sentralt i utviklingen av en lærende organisasjon. En viktig oppgave for skoleleder er derfor å definere klart slike arenaer.

I følge Opplæringslovas kapittel 9 A har alle ansatte i skolen et ansvar for læringsmiljøet, og for å aktivt gripe inn ved mobbing. Lærere etterlyser i stor grad konkrete virkemidler i dette arbeidet. Noen ganger opplever de at det de har fått tilført blir for teoretisk, og ikke kan kobles tett til hverdagen. Den praktiske nytteverdien er avgjørende for lærernes vurdering, de ønsker seg det vi kan kalle «kortreiste resultater», ting de kan ta tak i med en gang og bruke i klassen og timen. Verktøyet Spekter oppleves derfor stort sett som nyttig da det er veldig konkret, og gjør det mulig å ta tak i ting direkte. Lærerne etterlyser i noen tilfeller tilsvarende gode, praktiske redskaper for organisasjonsutvikling. På en måte gjenspeiler dette litt av bredden i prosjektet. Det skal være et antimobbeprosjekt og et

organisasjonsutviklingsprosjekt på samme tid, men lærerne har nok i mange tilfeller primært opplevd det som et antimobbeprosjekt.

Generelt ser vi behovet for at slike prosjekter bygges på konkrete samskapingsprosesser. Man må gi rom og tid for å bedre dialoger mellom eksterne eksperter, skoleeier, skoleleder, foreldre, elever, lærere og andre interne ved skolene. Samhandling må være det viktigste stikkordet i slikt arbeid. De kan i det hele tatt reises spørsmål ved om slike prosjekter kan implementeres i betydningen at de utvikles utenfor organisasjonen og iverksettes og forankres i organisasjonen. Ved å tenke gjennomgående samskaping i stedet for implementering, oppnår man å utforme et prosjekt som bedre tar utgangspunkt i skolens konkrete, lokale utfordringer sammen med teori på området. Forankring blir dermed noe som skapes løpende, underveis i arbeidet.

Evalueringen av Læringsmiljøprosjektet har vist at hovedfokuset har blitt opplevd til å være et antimobbeprogram, hvor forebygging og stansing av mobbing har vært i hovedsetet. Dette kan ha ført til at andre sentrale mål i Læringsmiljøprosjektet har blitt tonet ned. Læringsmiljøprosjektet er veldig ambisiøst som totalt sett skal redusere mobbing, utvikle skolen, og øke samarbeid og kunnskaps- og erfaringsutvekslingen mellom flere aktører i skolen og kommunen. Prosjektet har kanskje vært i overkant ambisiøst og i og med at det er flere mål og med en ambisjon om å ha flere foki, har antimobbefokuset overskygget de andre. De andre delmålene er ikke helt borte, men har som nevnt blitt nedtonet.

Det er flere forhold som kan ha skapt barrierer for å utvikle lærende organisasjoner. Flere skoler har stilt seg uforstående til at de har blitt valgt ut til prosjektet og opplever det som stigmatiserende. Utgangspunktet er jo at deltakerskoler skal få oppfylt mangler gjennom kunnskapstilførsel og kompetanseheving. Deltakerne er ikke uenige i at det er viktig, men prosjektet har for mange fått en skjev start. For at skoler og organisasjoner skal bli lærende, trenger en at kunnskapen integreres og overføres i organisasjonen og blir en del av kulturen og verdigrunnlaget i skolen. Imidlertid har Læringsmiljøprosjektet til dels opplevd å være styrt ovenfra og løst forankret i organisasjonen.

Veilederteamenes kompetanse og arbeidsform har variert og tilbakemeldingene på teamene er også varierte. Flere påpeker at i forhold til å utvikle skolen sin organisasjon må en ha innsikt i kulturen og lokale forhold i kommuner og skolene (jf. Pentagonmodellen) og de eksterne veilederne har manglet denne innsikten. Dette har medført at veilederne ikke har samme legitimitet i skoleutvikling som i forebygging av mobbing. Dette kan være noe av årsaken til at fokuset har blitt på forebygging av mobbing mer enn å få skoler til å bli lærende organisasjoner. Likefullt rapporterer mange at Læringsmiljøprosjektet har levert verktøy, teknologi og systematikk i hvordan en både kan forebygge mobbing, men også være til hjelp for å utvikle skolen og kommunens arbeid med kvalitetsutvikling. Særlig blir verktøyet Spekter trukket fram som viktig i skolens forebyggingsarbeid.

Vi kan slå fast at prosjektet ikke har greid å involvere foreldre og elever i særlig grad. Også lærere har i flere tilfeller vært lite involvert, og PPT har enten hatt en uklarhet i forhold til rollen sin i prosjektet eller hvordan de skal få innpass og på hvilken måte involvere seg. Med tanke på de gjenstridige utfordringer som prosjektet skal bidra til å løse, viser manglende involvering av sentrale aktører samt utydigheten disse aktørene opplever en svakhet ved prosjektet. Vi mener at økt vekt på prosesser som innebærer samskapt læring i utforming og gjennomføring av prosjektet, ville styrket arbeidet. Ved å involvere ulike aktører tettere i planleggingen i stedet for bare gjennomføring av en ferdig plan, ville man oppnådd at prosjektet ble opplevd som relevant hos flere aktører. Prosjektet ville blitt forankret gjennom utforming og iverksetting i stedet for at noe som i hovedsak er utformet på overordnet nivå skal forankres i en organisasjon.

Til tross for svakhetene vi ser i Læringsmiljøprosjektet når det gjelder å nå delmål 1 til 4, ser vi en klar positiv utvikling i hovedmålet. Mobbeandelen i skolene i samtlige tre puljer er klart redusert, og fra å ligge over landsgjennomsnittet når det gjelder andel mobbete ligger de etter deltakelsen i Læringsmiljøprosjektet klart under landsgjennomsnittet. Fokuset i Læringsmiljøprosjektet har vært knyttet til mobbing mer enn organisasjonsutvikling, og dette gjenspeiler seg i resultatet.

LITTERATUR

- Agenda Kaupang (2010) *Erfaringer med flat struktur*. Høvik: Agenda Kaupang.
- Buland, T. H., & Mathiesen, I. H. (2017). *Nettverksledelse for bedre samhandling i offentlig sektor. En studie av Mission Possible-nettverket på Sunnmøre*: IRIS Samfunnsforskning.
- Buland, T. H., Mathiesen, I. H., Mordal, S., & Solberg, A. (2017). *Samarbeid mellom NAV og fylkeskommunen om å hindre frafall fra videregående skole - Utfordringer og gode grep*. Stavanger: IRIS.
- Buland, T., & Valenta, M. (2010). Fra ord til sammenhengende handling: Ulike innfallsvinkler til motivering av elever og forebygging av frafall. I M. Ekholm, M., Lund, T., Roald, K. & Tislevoll, B. (red.), *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buland, T., Bungum, B., Dahl, T. og Mathiesen, I.H. (2013). «Sammen så veie vi flere tonn...» *Evaluering av Sats på skulen – snu Sogn*, Trondheim: Akademika forlag.
- Dahl, T, Klewe, L. & Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse - Evaluering af satsning på kvalitetsutvikling i den norske grundskole*: København: Danmarks Pedagogiske Universitet.
- Emstad, A. B., & Buland, T. (2017). Skolevurdering som verktøy for skoleutvikling. I Aas, M. & Paulsen, J. M. (red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø - gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Oslo: NOVA.
- Eriksen, I. M., Hegna, K., Bakken, A., & Lyng, S. T. (2014). *Felles fokus- en studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole*. Oslo: NOVA.
- Finne, H. (1991). "We knew about this already", said the manager. *On the work of BUNT consultants in 22 companies*. Trondheim: SINTEF.
- Haug, E. H., & Plant, P. (2015). The potential role of career guidance and career education in combating early school leaving. *Nyelvtudományi Közlemények*(3), 5-15.
- Head, B. W., & Alford, J. (2015). Wicked Problems: Implications for Public Policy and Management. *Administration & Society*, 47(6), 711-739. doi:10.1177/0095399713481601
- Heifetz, R. A. (1994). *Leadership without easy answers*. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Helgøy, I., & Homme, A. D. (2012). *Sammen for en bedre skole? Evaluering av lokale prosjekter om hjem-skole-samarbeid. Delrapport*. Bergen: Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis : endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lawson, M. A. (2003). School-Family Relations in Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133. doi:10.1177/0042085902238687
- Lødding, B., & Vibe, N. (2010). "Hvis noen forteller om mobbing...": utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. Oslo: NIFU.
- Meld. St. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? : en undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. Trondheim: Akademika.
- Rittel, H., & Webber, M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Integrating Knowledge and Practice to Advance Human Dignity*, 4(2), 155-169. doi:10.1007/BF01405730
- Roland, E., & Auestad, G. (2015). Nasjonalt tiltak mot høye mobbetall. *Bedre Skole*(2), 30-35.
- Schiefloe, P. M. (2014). Analyzing and developing organizations: The Pentagon approach. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Seeberg, M. L., Eriksen, I. M., & Bakken, A. (2015). *Evaluering av tiltaket "Målrettet støtte og veiledning til kommuner og deres skoler som har vedvarende høye mobbetall"*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday.
- Stiberg-Jamt, R., Emstad, A.B., Buland, T., Meltevik, S. & Furrebø, S. (2015). *Evaluering av ordningen med ekstern skolevurdering*. Kristiansand: Oxford Research.
- Utdanningsdirektoratet (2008). En lærende skole. Læring fra lærende virksomheter. Erfaringer fra lærende virksomheter og utviklingsarbeid i norske bedrifter. Artikkelstafett. Lastet ned fra:
http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Laring_fra_larende_virksomheter.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2014). Revidert rammeverk for Utdanningsdirektoratet og Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Lastet ned fra:
<https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/SAF%20-%20ikke%20legg%20nye%20ting%20her%21/Til%20nedlast/Revidert%20rammeverk%202015.pdf>
- Wendelborg, C. (2014). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen 2013*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C. (2016). *Evaluering av Læringsmiljøprosjektet. Delrapport 1. Resultatnotat av survey til skoleledere og skoleeiere*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C. (2017). Skolens håndtering av mobbing og krenkelser. I Uthus, M. (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C., & Røe, M. (2017). *Evaluering av Læringsmiljøprosjektet. Delrapport 2. Resultatnotat om Pedagogisk Psykologisk Tjeneste sin rolle*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., Røe, M., & Federici, R. A. (2014). *Elevundersøkelsen 2013 : analyse av Elevundersøkelsen 2013*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaper : læring, mening og identitet*. København: Reitzel.



ISBN 978-82-7570-561-5 (trykk)
ISBN 978-82-7570-562-2 (web)