



Delprosjekt SODEMIFA

Læringsmiljø og gjennomføring i videregående skole

Kunnskapsbasert folkehelsearbeid for å redusere sosiale helseforskjeller

Jonn Syse
Eyvin Bjørnstad

*SKRIFT-
SERIEN*

Nr. 15

2015





Læringsmiljø og gjennomføring i videregående skole

Kunnskapsbasert folkehelsearbeid for å redusere sosiale
helseforskjeller

Jonn Syse
Eyvin Bjørnstad

Skriftserien fra Høgskolen i Buskerud og Vestfold nr 15/2015

Om forfatterne

Jonn Syse er sosiolog og høyskolelektor ved Institutt for helsefremmende arbeid, Fakultet for helsevitenskap med hovedoppgaver innenfor master i helsefremmende arbeid. Fagområder folkehelsearbeid, prosjektledelse, habilitering og rehabilitering, forskningsmetode og statistikk, evalueringsforskning.

Eyvin Bjørnstad er førstelektor på Institutt for helsefremmende arbeid, Fakultet for helsevitenskap. Undervisning ved master i helsefremmende arbeid, delmaster i helse og omsorg i plan og bachelor sykepleie. Fagområder folkehelsearbeid og ernæring med særlig interesse for sosial ulikhet i helse, helse og omsorg i plan, medvirkningsprosesser og skade- og ulykkesforebyggende arbeid.

Læringsmiljø og gjennomføring i videregående skole: Kunnskapsbasert folkehelsearbeid for å redusere sosiale helseforskjeller/ Jonn Syse og Eyvin Bjørnstad

© Høgskolen i Buskerud og Vestfold / Forfatterene 2015

Skriftserien fra Høgskolen i Buskerud og Vestfold nr 15/2015

Skriftserien kan lastes ned fra <http://bibliotek.hbv.no/skriftserien>

ISSN: 1894-7522 (online)

ISBN: 978-82-7860-266-9 (online)

Omslag: Kommunikasjonsseksjonen, HBV

Foto: Kristianstads kommun/Claes Sandén

Utgivelser i HBVs skriftserie kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. Det må ikke foretas endringer i verket.

Abstract

Forskerne har fulgt sju videregående skoler i tre fylker gjennom ett skoleår for å kunne belyse følgende problemstilling: Hvordan kan andelen som fullfører og består videregående opplæring økes gjennom styrking av læringsmiljøet?

Vi har fått innblikk i hvordan ledelse, ansatte, foresatte, praksisfeltet og elever beskriver og forstår læringsmiljøet. Fokus har vært forhold som påvirker at elever gjennomfører videregående skole. Det var et uttalt mål på alle skolene å øke andelen som fullfører og består utdanningsløpet. Samtidig registrerte vi store forskjeller i hvordan aktørene opplevde at skolen lykkes, og ikke minst i hvilken grad utvikling av læringsmiljøet framstår som et forutsigbart og systematisk arbeid som er forankret i hele organisasjonen. Tiltak som kan oppleves som gode enkelttiltak, men som savner forankring og støtte, har aktørene i liten grad tro på at skal lykkes.

Vi har fått data som beskriver forståelsen, iverksettelsen, forankringen og framdriften i konkrete tilnærminger for å styrke læringsmiljøet. Vi ser store forskjeller i skolenes kultur for læring, medvirkning, samarbeid og erfaringsutveksling. Vi opplever for eksempel at det uttrykker en vesensforskjell mellom to organisasjoner, når ansatte ved én skole omtaler elevene som «ungene våre» og er opptatt av å finne gode læringsmuligheter for alle elevene, mens lærerne på en annen skole har fokus på at mange elever har for svakt faglig fundament, og sviktende motivasjon, til å ha mulighet for å lykkes. Vi har også data som viser at elevene på én skole gleder seg til å bli møtt i skoledøra om morgenen. På en annen skole er elever opptatt av at medelever ikke må se dem i arbeidstøy i friminuttene, fordi de opplever at deres yrkesvalg fører til at de blir stigmatiserte.

Et spørsmål i forhold til læringsmiljøet er også hvordan skolene blir fulgt opp fra skoleeier, dvs. utdanningsavdelingen i fylkeskommunen. Vi har lite data på dette fra vårt arbeide, men har registrert at skoleeier i liten grad har vært involvert i dette prosjektet, med unntak av ett av fylkene. Dette synes også å være en bekymring som har ligget til grunn for skoleeierprogrammet til KS (KS 2013).

Underproblemstilling 1. Måling av andelen som fullfører og består.

Gode data som beskriver gjennomstrømming og læringsmiljø ved den enkelte skole, utdanningsprogram og klasse, kan gi både skoleeier og skoleledelsen et verktøy for å forstå og utvikle organisasjonen. Hvis slike data blir lett tilgjengelige kan det også bidra til skolens omdømme og læringsmiljø kan inngå som en av faktorene som elever kan vurdere ved søknad om opptak. Vi har hatt data om gjennomføring som et bakteppe, men slik vi ser det kan ikke disse dataene kobles direkte til våre primærdata.

Vi har stilt spørsmål ved hvordan målingen av gjennomføring i videregående skole praktiseres, og opplever at praksis er utydelig. Vår forskning er relatert til første skoleår, og vi forventet at andelen som bestod skoleåret skulle være uttrykk for gjennomføring. Men ut over dette er det mange uklarheter knyttet til bruk av de andre utfallskodene. Andelen som består vil selvfølgelig også påvirkes av både karakterer/kvalifikasjoner ved inntak, andelen med tilpasset opplæring og hvordan skolen praktiserer grensen for å ikke gi karakter i et fag. Det er også interessant å vite hva som skjer med elevene som ikke gjennomfører første skoleår.

Vi har vært i kontakt med både fylkeskommunene og Utdanningsdirektoratet for å se på fylkenes egen statistikk og den statistikk sentrale myndigheter har. Vi finner at det mangler et

felles system eller omforent praksis for å dokumentere gjennomstrømming på skole- og programnivå. Utdanningsdirektoratets statistikk framstår derfor ikke direkte sammenlignbar med det fylkeskommunene publiserer. Dersom man skal lage en nasjonal statistikk for å sammenlikne fylkeskommuner – med de data fylkeskommunene selv produseres – må det gjøres ved å summere fylkesdata.

For å kunne hankes med en utfordring er det viktig at man har en korrekt og mest mulig entydig målemetode. Det er ikke vårt inntrykk at dette er tilfelle i dag.

Underspørsmål 2. Beskrivelse og forståelse av det gode læringsmiljø.

Det er påfallende mange likheter i hvordan elever og lærere beskriver det gode læringsmiljøet. Vi har analysert og drøftet våre funn blant annet med utgangspunkt i sentrale mangel- og vekstbehov, og ikke minst sosiale behov og anerkjennelse. Våre funn peker på betydningen av slike forhold både når læringsmiljøet skal beskrives, og som en suksessfaktor i utvikling av et godt læringsmiljø.

Skolene bør ha et tydelig fokus på å skape en trygg skolehverdag hvor den enkelte elev opplever å bli sett og ivaretatt som enkeltindivid, og som en del av elevgruppa. Faglig kompetanse hos lærerne er viktig, men ikke tilstrekkelig for at elevene skal få et godt læringsutbytte i klasserommet og god tilknytning til skolen. Både våre informanter, forskningslitteraturen og politiske føringer er tydelige på at god skole- og klasseledelse må bygge på et samspill mellom alle skolens aktører, synliggjøring av god praksis, mestringsopplevelser og balanse mellom autoritet og varme. Disse dimensjonene av læringsmiljøet framstår som viktige for å forhindre frafall og styrke gjennomføringen i videregående skole.

Underspørsmål 3. Utvikling av organisatorisk og pedagogisk praksis.

Våre data viser store forskjeller mellom skolene når det gjelder å utvikle en kultur som preges av felles eierskap til verdier og praksis. Informantene ved noen skoler beskrev at de opplevde uforutsigbarhet og svak felles forståelse og oppfølging av tiltak knyttet til skolens utviklingsprosesser. Dette gjaldt både samhandlingen mellom de ansatte, samtidig som mange elever rapporterte at de i liten grad opplevde å være aktører i utviklingsarbeidet. Andre skoler arbeider aktivt med å «avprivatisere» klasserommet ved å synliggjøre god praksis i kollegiet og inkludere elever og foresatte i arbeidet med styrke læringsmiljøet.

Det er også viktig at skolens ledelse styrker oppmerksomheten på den gode klasseleder, og ikke bare den dyktige fagpersonen. Elevenes stemme må bli lyttet til, forslag og innspill må få en forutsigbar behandling og det må være tilbakemeldingsløyper slik at aktørene opplever en reell medvirkning og forutsigbarhet i utvikling av læringsmiljøet.

INNHOOLD

INNLEDNING.....	1
Problemstilling for følgeforskning fra HBV	2
Presentasjon av prosjektene ved de sju deltagende skolene	3
Rosthaug videregående skole.....	3
Åssiden videregående skole	4
Holmestrand videregående skole	5
Re videregående skole.....	5
Nøtterøy videregående skole.....	6
Borg videregående skole	6
Halden videregående skole	7
TEORI.....	8
Helsefremmende skoler.....	8
Et godt læringsmiljø	8
Behov	10
Utvikling og implementering av ny praksis.....	10
Internt eierskap til verdier og tiltak	11
Kompetanse hos ansatte og klasseledelse	12
METODE.....	14
Om følgeforskning.....	14
Gjennomføring	15
Presentasjon av modell for følgeforskning	15
Utvalg av skoler og informanter	15
Konkret om arbeidet – en oversikt	15
Medvirkning og utvikling av felles forståelse	17
Datainnsamling og analyser	17
ANALYSE	19
Gjennomføring relatert til studieprogram	19
Behov	20
Søvn og mat.....	20
Trygghet.....	20
Sosial tilhørighet.....	21
Anerkjennelse	23
Utvikling og implementering av ny praksis.....	24
Internt eierskap til verdier og tiltak	26

Utvikling av felles verdier og eierskap	30
Kompetanse hos ansatte og klasseledelse	30
DRØFTING.....	34
Behov	34
Utvikling og implementering av ny praksis.....	35
Internt eierskap til verdier og tiltak	36
Kompetanse hos ansatte og klasseledelse	37
Kommunikasjon i klasserommet	39
Noen avsluttende metodologiske refleksjoner	40
REFERANSELISTE.....	41
VEDLEGG	I
Vedlegg 1. Tilnæringsmodell for forskningsprosessen.....	II
Vedlegg 2. Følgeforskning - modell.....	III
Vedlegg 3. Informasjonsbrev.....	IV
Vedlegg 4. Intervjuguide – mal som tilpasses den enkelte skole	VI
— Vedlegg 5. Data om gjennomført skolegang for Vg1-elevne ved de inkluderte skolene og utdanningsprogrammene.....	VII
Vedlegg 6. Data fra Elevundersøkelsen 2013	IX

INNLEDNING

Kunnskapsbasert folkehelsearbeid i videregående skole for å redusere sosiale helseforskjeller er et frittstående delprosjekt i SODEMIFA¹. Overordnede forskningsspørsmål fra SODEMIFA er utviklet innenfor en skolesetting ved sju videregående skoler i Buskerud, Vestfold og Østfold.

SODEMIFA tar utgangspunkt i prinsippene i Folkehelseloven, og bygger på gradientperspektivet i forståelsen av hvordan sosiale helseforskjeller best kan utjevnes. I tråd med Marmots (Marmot 2007) begrep proporsjonal universalisme, studeres hvordan universelle tiltak kan bidra til å utjevne sosiale helseforskjeller. Samtidig er det også fokus på hvilke tiltak som er viktige for å bedre livssituasjonen for utsatte grupper.

Levekårene barn og unge tilbys vil forme dem og ha en sterk innflytelse på voksenlivet deres. Derfor er det i samfunnets interesse å sikre at alle barn og unge får en god start i livet. Barn og unges liv og velvære er sterkt avhengig av hvilke familieforhold, institusjonstilknytning og støttesystemer som finnes. Lokalsamfunnet de vokser opp i er også viktig, sammen med hvordan myndigheter på ulike nivåer prioriterer satsingen på barn og unge (Stegeman and Costongs 2012).

Kunnskapsbasert folkehelsearbeid i videregående skole for å redusere sosiale helseforskjeller eksplorerer hvordan en settingstilnærming til læringsmiljøet² kan bidra til å utjevne sosiale helseforskjeller.

Kunnskapsgrunnlaget utviklet gjennom Schools for Health in Europe (SHE Undated) er viktig i vår tilnærming. Vi har en klar settingstilnærming til utvikling av helseressurser (Green, Poland et al. 2000). Skolen er en setting som genererer helsekonsekvenser gjennom sin daglige pedagogiske og organisatoriske praksis, som også setter spor i et livsløpsperspektiv. I tillegg til overnevnte fokus på utdanningens konsekvenser for sosial ulikhet i helse, innebærer dette at sunne barn lærer bedre og at fokus på helse i skolen styrker helseforståelsen i samfunnet og politikken generelt.

I Opplæringslovens § 9a-1 (Opplæringsloven 1998) står det at "Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring." Helsehensyn er derfor en av flere dimensjoner som må integreres i skolehverdagen.

I Norge er fullført 3- eller 4-årig videregående opplæring som oftest en betingelse for opptak til høyere utdanning, fagbrev og sertifisering i mange yrker. Personer som faller ut av utdanningssystemet før fullført videregående opplæring vil dermed ha betydelig dårligere forutsetninger for videre utdannings- og arbeidslivskarriere (Falch and Nyhus 2009). Lavere frafall i videregående opplæring kan være viktig for å bedre arbeidsmarkedstilknytningen. Det kan redusere inntektsforskjellene i samfunnet og redusere omfanget på bruk av offentlige

¹ Prosjektet "Addressing the social determinants of health. Multilevel governance of policies aimed at families with children" (SODEMIFA) er finansiert av Norges forskningsråd.

² [Utdanningsdirektoratet](#) definerer "læringsmiljø" som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. I vår tilnærming inkluderer vi også rammefaktorer utenfor skolen som f.eks. foresatte, praksisplasser, helsetjenester og folkehelseiltak som påvirker forutsetningene for å gjennomføre utdanningen.

trygde- og stønadsordninger (OECD 2008). Redusert frafall synes derfor å ha et stort potensial til å redusere sosial ulikhet i helse.

Ifølge Hattie (2009 i Bunar 2012, s. 7) som har foretatt en syntese av rundt 50 000 studier samlet i ca. 800 metaanalyser, er det mange faktorer som på virker frafall i videregående opplæring. Herunder elevens motivasjon, tidligere skoleprestasjoner, forhold i hjemmet, forhold på skolen, og undervisningens innhold.

Andelen som dropper ut av videregående skole er høyt og har vært stabilt over mange år (Bergsli 2013), og det er fortsatt et godt stykke igjen til at det nasjonale målet for 2015, at 25 % av disse elevene har gjennomført og bestått etter 5 år, er nådd (Utdanningsdirektoratet 2014).

Mens 83 prosent av elevene på studieforberedende utdanningsprogrammer fullførte og besto fem år etter påbegynt videregående opplæring i 2006, var det bare 55 prosent av elevene på yrkesfaglige utdanningsprogrammer som gjorde det samme. Jenter oppnår i større grad enn guttene studiekompetanse. 55 prosent av et jentekull oppnår studiekompetanse etter tre år, mot bare 36 prosent av guttene. Dersom man sammenligner elever med samme karakternivå fra 10. klasse, er det ikke forskjell på jenter og gutter. Skoleeier viser også til at guttenes frafall skyldes svakere karakternivå fra grunnskolen (KS 2013).

Problemstilling for følgeforskning fra HBV ³

Det er formulert følgende problemstilling for Kunnskapsbasert folkehelsearbeid i videregående skole for å redusere sosiale helseforskjeller:

”Hvordan kan andelen som fullfører og består videregående opplæring økes gjennom styrking av læringsmiljøet?»

Underproblemstillinger:

1. Hvordan måles andelen som fullfører og består videregående skole?
2. Hvordan beskrives og forstås et godt læringsmiljø av elever, lærere og ledelse?
3. Hvordan foregår utvikling av organisatorisk og pedagogisk praksis (ledelse, medvirkning, eierskap, kulturbygging)?

Målet er å styrke læringsmiljøet, og derigjennom ivareta elevenes helse på kort og lang sikt. En folkehelseilnærming til videregående opplæring tar utgangspunkt i elevenes medvirkning og myndiggjøring (empowerment), men vektlegger alle faktorer som påvirker elevenes muligheter til å fullføre og bestå opplæringen. I praksis betyr det utvikling av skolens pedagogiske og organisatoriske praksis, herunder også skolens samhandling med organisasjoner og aktører utenfor skolen.

HBV har benyttet følgeforskning, hvor vi innledningsvis har samarbeidet med ledelsen ved skolen for å utforske forståelsen av læringsmiljøet, organisasjonens erfaringer og

³ Høgskolen i Buskerud og Høgskolen i Vestfold (HiVe) fusjonerte 1.1.2014. Den nye institusjonen heter Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HBV)

handlingsrommet for styrking eller dokumentasjon av læringsmiljøet (se vedlegg 1 for tilnæringsmodell).

I vår følgeforskning har vi hatt som mål å involvere skolens aktører, og benyttet deler av et design som omtales som handlingsorientert forskning (Hummelvoll 2003). Utvikling og spissing av problemstilling for den enkelte skole har derfor skjedd gjennom at aktører ved skolen har blitt involvert. Det er erfart at denne formen for forskning fremmer utviklingsarbeid med lengre varighet enn forskningsopplegg hvor deltagerne ikke influerer på forskningsprosessen (Hummelvoll 2003). Vi har ikke, i så stor grad som ønsket, klart å ivareta den handlingsorienterte medforskeren og forankre arbeidet i organisasjonene på grunn av begrensede ressurser.

Prosjektbeskrivelsen som ligger til grunn for følgeforskningen presenterte noen aktuelle deskriptive forskningsspørsmål som gav rammer for de innledende drøftingene med skoleledelsen, og tok samtidig høyde for at forskningsspørsmålene måtte tilpasses begrensede forskningsressurser, skolens egne planer og prioriteringer, og en tidshorisont for følgeforskningen på ett år.

Det ligger også implisitt at følgeforskningen vil justere og utvikle de deskriptive spørsmålene til konkrete problemstillinger etter hvert som spørsmålenes relevans i forhold til den enkelte skole har blitt avklart.

Presentasjon av prosjektene ved de sju deltagende skolene

Forskningsprosjektet inviterte skoleeierne i Vestfold, Østfold og Buskerud til å foreslå skoler for inkludering. Kriteriene var at skolene enten ønsket følgeforskning knyttet til arbeidet med å utvikle læringsmiljøet, eller at skolen ønsket dokumentasjon av allerede etablert praksis. I en åpen prosess samarbeidet skolen og forskerne om å utvikle en aktuell problemstilling (se vedlegg 1 for tilnæringsmodell).

Rosthaug videregående skole

Rosthaug hadde ved oppstart av prosjektet høsten 2013 om lag 700 elever fordelt på ti ulike utdanningsprogrammer: Bygg- og anleggsteknikk, Elektrofag, Helse- og oppvekstfag, Idrettsfag, Medier og kommunikasjon, Naturbruk, Restaurant- og matfag, Service og samferdsel, Studiespesialisering, Teknikk og industriell produksjon og Påbygging til generell studiekompetanse.

Problemstilling

Tilnærmingen til Rosthaug skole skiller seg fra de andre skolene ved at vår følgeforskning inngår som en del av et annet prosjekt. Statens designkonkurranse 2012 rettet seg mot hvordan en kan tilby skole-, helse- og barne-/familiesektoren en felles plattform, og gjennom designmetodikk legge grunnlaget for en brukerfokusert og effektiv skolehelsetjeneste. Høgskolen i Vestfold har vært strategisk samarbeidspartner i utformingen av designkonkurransen.

- Kan en utviklingsprosess mot en Hjelpportal på skolens hjemmeside/LMS bidra til å samkjøre hjelpetjenestene til elevene bedre, og styrke læringsmiljøet?

Vinneren av Statens designkonkurranse, Innovativoli, har gjennomført en kartlegging som også inkluderer læringsmiljøet (se www.bliii.no). I denne prosessen ble det bestemt å utvikle konseptet «Rød knapp» (endret til Hjelpportalen i løpet av prosessen) - et tiltak for å

samordne service- og tjenestetilbudet til skolens elever gjennom en felles «inngang» på skolens hjemmeside. Her skal det være lav terskel for elever som ønsker å komme i kontakt med skolens tjenester – organisert gjennom en online chat-funksjon med skolens resepsjon, og samordning av videre oppfølging fra helsesøster og skolens egne tjenester. Det er også aktuelt å ha koblinger videre til hjelpetelefoner utenfor skolen som er tilgjengelig også i helgene (særlig relatert til psykisk helse og rus).

Følgforskningen hadde som mål å dokumentere prosessen som Innovativoli var ansvarlig for, med særlig vekt på:

- Medvirkningsprosesser rundt utvikling av tjenesten
- Iverksetting av tjenesten
- Erfaringer fra bruken av tjenesten

På grunn av forsinket implementering av Hjelpeportalen er det kun første, og delvis andre punkt over som dekkes av forskernes arbeid.

Forskerne har fulgt prosessene som Innovativoli har gjennomført, i form av presentasjoner, ett styringsgruppemøte og ett medvirkningsmøte med elevrepresentanter. Vi har også hatt tilgang til dokumentasjon på nettsiden www.bliii.no. Forskerne har gjennomført fokusgruppeintervju med en gruppe elever og en gruppe ansatte våren 2014, med hovedvekt på forventninger, erfaringer, og innspill til videre utvikling av tjenesten.

Åssiden videregående skole

Åssiden videregående skole hadde ved oppstart av prosjektet høsten 2013 1300 elever og 240 ansatte. Skolen tilbyr 7 program; Forberedende kurs / innføringsklasse, Påbygging til generell studiekompetanse, Bygg- og anleggsteknikk (BAT), Design og håndverk, Elektrofag, Helse- og oppvekstfag (HO), Medier og kommunikasjon, Restaurant- og matfag, Service og samferdsel, VG2 IKT-servicefag, Teknikk og industriell produksjon og OPUS Voksenopplæring.

Problemstilling

Bakgrunnen for at Åssiden videregående skole startet Klar-Ferdig-Ro (KFR) var en bekymring for at elever med negativ atferd både påvirker egen læring, medelevers læringsmiljø og/eller læreres arbeidsmiljø.

- Hvordan bidrar det sosialpedagogiske teamet (KFR) til utviklingen av læringsmiljøet ved utdanningsprogrammene BAT og HO?

Skolen ønsket å få en bedre forståelse av hvordan skolens aktører opplever KFR, hvordan systematisk arbeid over flere år på BAT oppleves av ulike aktører, og hvordan teamet arbeider i forhold til «nye» utfordringer relatert til HO.

Det ble gjennomført møter med ledelsen og leder for KRF-teamet, samt fokusgruppeintervju med KFR-teamet høsten 2014.

Den videre datainnsamlingen var fokusgruppeintervju med lærere og mellomledere (BAT og HO) for å belyse hvordan KFR-teamet bidrar til læringsmiljøet, og vurdere hvordan KFR-teamet fungerer i samarbeid med, og som supplement til, andre støttefunksjoner. Det ble også gjennomført fokusgruppeintervju med elever (BAT og HO)

Følgforskningen dokumenterer interessentenes forståelse av og erfaringer fra KFR-arbeidet (retrospektivt), samt utviklingsarbeidet med ny vinkling og økte ressurser til KFR-arbeidet på HO skoleåret 2013/14.

Holmestrand videregående skole

Holmestrand videregående skole hadde ved oppstart av prosjektet høsten 2013 300 elever fordelt på 5 utdanningsprogram: Studiespesialisering, Medier og kommunikasjon (MK), Restaurant og matfag, Teknikk og industriell produksjon, Helse- og oppvekstfag og Påbygging til generell studiekompetanse. Skolen har også en avdeling for alternativ opplæring.

Problemstilling:

Skoleåret 2012-13 hadde elevene på MK høyt fravær, hvor mange elever hadde fravær på 20 dager eller mer. I tillegg er det en forståelse i ledelsen og blant lærere på skolen at denne gruppen elever ligger lavt når det gjelder motivasjon for læring, og at elevene har økt risiko for å falle ut av videregående skole.

- Hvordan kan læringsmiljøet ved MK utvikles, med særlig vekt på samarbeid mellom lærere som underviser på hhv. programfag og fellesfag?

Følgforskningen vil beskrive og drøfte hvordan læringsmiljøet oppleves av ulike aktører på skolen. Prosessen med å identifisere aktuelle områder og tiltak som kan styrke læringsmiljøet, vil stå sentralt.

Det ble tidlig i prosessen gjort en prioritering i forhold til å styrke samarbeidet mellom fellesfag og programfag. Tiltakene ble utarbeidet i samarbeid med lærerne tilknyttet programmet, og fulgt opp av studierektor. Skolen bestemte også å slå sammen de to MK-klassene på grunn av stort frafall høsten 2013.

Høsten 2013 ble det gjennomført et fokusgruppeintervju med lærere MK og studieledelsen, og oppfølgingsmøter med lærerne. Det var også et fokusgruppeintervju med 8 elever MK, og i etterkant av dette intervjuet ble funnene presentert i samlet klasse, hvor også flere lærere var til stede.

Våren 2014 ble det gjennomført fokusgruppeintervju både med henholdsvis elever og lærere for å undersøke hvordan disse interessentene vurderte utviklingsarbeidet som var gjennomført i løpet av skoleåret.

Re videregående skole

Re videregående skole hadde ved oppstart av prosjektet høsten 2013 630 elever og 110 ansatte, og programområdene Studiespesialisering, Idrettsfag, Bygg- og anleggsteknikk (BA) og Helse- og oppvekstfag.

Problemstilling

- Hvordan påvirker elevers praksis i bedrift/firma læringsmiljøet ved BA?

Vi vil beskrive og drøfte hvordan samhandlingen mellom skolen og praksisfeltet/bedrifter er organisert, og hvordan aktører internt på skolen og eksterne samarbeidsparter opplever praksisutplassering. Utgangspunktet er at Re videregående skole vurderer at de allerede lykkes godt med tilrettelegging av praksis for elevene ved utdanningsprogram BA VG1.

Etter 3 møter med ledelsen, hvor flere aktuelle problemstillinger ble drøftet, valgte skolen praksisgjennomføring på BA. Det er gjennomført intervju med studierektor BA, og tilpasset dialog med en klasse på BA VG1, fokusgruppeintervju med 8 elever og intervju med opplæringskontor. Det er også gjennomført en uformell samtale med verkstedlærer BA. Opplæringskontorene ble valgt som informanter for å kartlegge hva bedriftene opplever som suksessfaktorer for gjennomføring/samarbeid omkring elever i praksis.

Sentrale punkter som var utgangspunkt for intervjuene med skolens aktører høsten 2013, og Opplæringskontorene våren 2014.

- Suksesskriterier for god gjennomføring av praksis for BA-elever (generelt)
- Identifisering av viktige samarbeidspartnere (interessenter) som er viktige for praksisgjennomføringen
- Beskrivelse av samarbeidet mellom de ulike interessentene; Hva fungerer godt? Hvor er det forbedringspotensialer?
- Forhold som medvirker til at Re videregående lykkes med praksisgjennomføring for elever som kan ha økt risiko for frafall i videregående opplæring

Nøtterøy videregående skole

Nøtterøy videregående skole hadde 577 elever og 95 ansatte høsten 2013, og tilbyr Helse- og oppvekstfag (HO) og Studiespesialiserende (SP)

Problemstilling

Utgangspunktet for forskningsprosessen er data fra Elevundersøkelsen som viste en stor gruppe elever med høy trivsel, men lav faglig motivasjon

- Hvordan kan læringsmiljøet utvikles for å fremme gjennomføring av skolegangen for elever som trives på skolen, men har svake læringsresultater?

Målet var å beskrive og drøfte hvordan læringsmiljøet kan fremmes for elevgruppa med høy trivsel og lav faglig motivasjon (faglige underytere). I denne gruppa antok skolen at det var mange tydelige opinionsledere, sterke rollemodeller og "klikker".

Det ble gjennomført fokusgruppeintervju med to elevgrupper på hhv. HO og SP. Resultatene ble drøftet med ledergruppa. Noen resultater fra intervjuene ble presentert for Elevrådet. Elevrådet gjennomførte en SWOT-analyse⁴ i etterkant av presentasjonen. Arbeidet ble forankret i Utviklingsgruppa, og videreført i nært samarbeid med ledelsen i 2014.

Våren 2014 ble det gjennomført intervju med tilsvarende elevgrupper som høsten 2014, med mål å kartlegge elevenes forståelse av læringsmiljøet etter ett skoleår, samt deres opplevelser av arbeidet med å utvikle læringsmiljøet i løpet av skoleåret. Intensjonen var at resultatene kunne danne grunnlag for å vurdere prioriteringer og tiltak for å styrke læringsmiljøet.

Borg videregående skole

Høsten 2013 hadde Borg videregående skole (Sarpsborg) 680 elever fordelt på følgende programområder: Helse og oppvekstfag, Elektrofag, Teknikk og Industriell Produksjon (TIP) og Bygg og anleggsteknikk (BA). I tillegg kan man ta Allmennfaglig påbygning på skolen.

⁴ brukes for å vurdere styrker, svakheter, muligheter og trusler i en organisasjon

Problemstilling

Det er gjennomført fokusgruppeintervju med fellesfaglærere, lærergruppen ved BA og lærergruppen ved TIP for å identifisere temaområdet for følgeforskningen. I tillegg ble det gjennomført fokusgruppeintervju av elever ved hver av disse to programområdene. Forskningsspørsmålet er spisset gjennom møter med ledelsen ved skolen og programområdene. I løpet av høsten, etter møte med forskerne, ble det enighet om å prøve ut innføring av noen felles regler, supplert med små prosjekter hvor elevenes arbeider ble synliggjort i skolemiljøet. Dette skulle igangsettes i slutten av høstsemesteret/ starten av vårsemesteret.

- Hvordan forbedre læringsmiljøet ved styrking av klasseledelse og motivasjons- og omdømmebygging ved BA og TIP?

Det var planlagt at forskerne skulle evaluere erfaringer ved intervju av elever og lærere på vårparten. Dette ble ikke gjennomført. Det ble holdt et møte mellom skoleledelsen og forskerne for å oppsummere erfaringene våren 2014.

Halden videregående skole

Halden videregående skole hadde ved oppstart av prosjektet høsten 2013 1200 elever fordelt på følgende studieprogram: Elektrofag, Helse- og sosialfag (HO), Service- og samferdsel (SS), Teknikk og industriell produksjon, Bygg- og anleggsteknikk, Idrettsfag, Musikk, dans og drama, Restaurant- og matfag, Studiespesialisering og Voksenopplæring.

Problemstilling

Halden videregående skolen har hatt en satsing på skole-hjem-samarbeidet i et par år, og har et ønske om å styrke dette ytterligere. I tillegg, og som en del av dette, har de ønsket å ha fokus spesielt på minoritetspråklige. Ledelsen ønsker å løfte hele skolen, ikke bare noen studieretninger og kaller dette «God skolestart» som er en del av prosjektet Helsefremmende skoler i Østfold. I samtaler med ledelsen ble det formulert følgende problemstilling:

- Hvordan involvere foresatte med fremmedspråk i samarbeid mellom skole og hjem i en forebyggende strategi?

Underspørsmål: Hvordan oppfatter fremmedspråklige foresatte sin rolle?

Etter innledende kontakt med skolens ledelse gjennomførte forskerne fokusgruppeintervju med lærerne ved HO og SS, og fulgte opp med et møte med ass. rektor og karriereveileder.

Det ble gjennomført et intervju/ verksted i april med fremmedspråklige foresatte. Deretter møte med ledelsen for kompetanseoverføring og læring.

TEORI

Gjennomført videregående skole samvarierer med sosioøkonomisk status.

Arbeidsmarkedstilknytningen er betydelig dårligere blant dem som ikke har fullført videregående opplæring i forhold til de som har fullført. Sannsynligheten for å være registrert som arbeidssøker hos NAV er den 3-5 ganger større for personer som ikke har fullført videregående skole innen 5 år. Bildet er det samme for ikke fullført videregående opplæring innenfor 4, 6 eller 10 år, og for hele perioden 2002–2007 (Falch and Nyhus 2009).

Svak sosial integrering blant de som ikke har gjennomført videregående skole kan illustreres ved at det på en tilfeldig dag i 2007 var 10–15 ganger større sannsynlighet for å være innsatt i fengsel når videregående opplæring ikke er fullført (Falch and Nyhus 2009). Men forfatterne presiserer at dette imidlertid ikke uten videre kan tolkes som rene effekter av fullføring. Det kan være en rekke årsaker til at noen ikke fullfører, blant annet sykdom, som også har betydningen for arbeidsmarkedstilknytningen og sosial tilpassing. De siste årene har Oppfølgingsteam gitt tilbud til nesten halvparten av de ungdommene som ikke har gjennomført videregående skole (Utdanningsdirektoratet 2014). Det er store forskjeller mellom fylkene. I 2012 fikk Sogn og Fjordane halvparten av elevene tilbake i skole eller lære ved begynnelsen av neste skoleår, mens Vestfold har lavest andel, 32 prosent (Utdanningsdirektoratet 2014).

Helsefremmende skoler

Schools for Health in Europe (SHE Undated) har som mål å integrere helsefremmende arbeid i alle dimensjoner av skolehverdagen, slik at læringsmiljøet styrkes og ivaretar elevenes "... rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring." (Opplæringslovens § 9a-1). SHE legger stor vekt på at elevenes helse og velvære må ivretas gjennom strukturert og systematisk arbeid rettet mot hele skolesettingen og alle aktører. Styrking av sosial kapital inngår (SHE Undated). Helse og utdanning er flettet sammen gjennom at god helse fremmer læring, samtidig som utdanning av viktig for framtidsutsiktene, sosial posisjon og helsen som voksen.

Et godt og inkluderende læringsmiljø er å forstå som de betingelser i skolen som fremmer elevenes helse, trivsel og sosiale og faglige læring (Nordahl 2009), og «there is evidence from across the world that school health promotion can make a difference to health and education outcomes» (Young, Leger et al. 2013). I et større perspektiv er samspillet mellom helse og utdanning viktig for å nå samfunnets mål knyttet til kompetanse, økonomi og samfunnsbygging. Verdigrunnet i SHE sammenfaller med Folkehelselovens intensjoner knyttet til likhet, bærekraft, inkludering, bemyndigelse og demokratibyggning. SHE konkretiserer dette gjennom helse i alt vi gjør, deltakelse, kunnskapsbasert tilnærming og vekt på samspillet mellom skolen og lokalsamfunnet. I Norge er det Helsefremmende skoler, Høgskolen i Bergen, som er kontakt for SHE.

I forhold til vår følgeforskning er noen suksessfaktorer knyttet til SHE særlig aktuelle; ledelse og støtte fra skoleier, bygge eierskap internt, kobling mellom lokale initiativ og nasjonale utdanningsmål og kvalifisering av lærere (SHE Undated).

Et godt læringsmiljø

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer psykisk helse som "... en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre og i

samfunnet. Dette omfatter utvikling av både følelser, tanker, atferd og sosiale evner, samt evne til selvstendighet, tilknytning, fleksibilitet og vitalitet. Psykisk helse er avgjørende for livskvalitet, mellommenneskelige forhold og produktivitet og langt mer enn fravær av sykdom.”

Dette ligger nært opp til Utdanningsdirektoratet som beskriver læringsmiljøet som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.» (Utdanningsdirektoratet 2015).

Under presenterer vi tilnæringer som kan belyse sentrale dimensjoner av læringsmiljøet. Vi er særlig opptatt av forhold på skolen som øker sannsynligheten for at elever gjennomfører videregående opplæring med bestått eksamen. Vi har vært undrende til hva som gjør at eleven kommer på skolen, faktorer som avgjør om eleven konsentrerer seg om læringsmålene og lærerens rolle som tilrettelegger for læring.

Vi har valgt å benytte Antonovskys (Antonovsky and Sjøbu 2012) salutogenese for se hvordan aktørene opplever utfordringer og meningen i skolehverdagen. KS sitt Skoleeierprogram aktualiserer betydningen av organisasjonslæring og kollektivt ansvar (KS 2013), og dette kobler vi til Stadiemodellen (Prochaska 2006) og Kirkpatrick's 4-nivå modell (Kirkpatrick and Kirkpatrick 2005) for å belyse hvordan skolens aktører beskriver forutsigbarhet i trinnene knyttet til utvikling av læringsmiljøet. Maslows behovshierarki legges til grunn for å forstå hvordan oppfyllelse av basisbehov påvirker elevenes selvrealisering (Maslow 1987).

Antonovsky presenterer salutogenese for å forstå faktorer som støtter opp under menneskers helse og velvære, fremfor faktorer som forårsaker sykdom. En «salutogen modell» fokuserer på forholdet mellom helse, stress og mestring. *”Erfaringer preget av indre sammenheng utgjør grunnlaget for komponenten begripelighet. En hensiktsmessig belastningsbalanse danner grunnlaget for komponenten håndterbarhet. Medbestemmelse danner grunnlaget for komponenten meningsfullhet”*(Antonovsky and Sjøbu 2012). En helsefremmende skole vil legge stor vekt på å se alle sider ved elevenes liv og personlighet, og tilstrebe å utvikle et læringsmiljø hvor elevene forstår hensikten med skolehverdagen, eksponeres for utfordringer som eleven kan håndtere og bygger eierskap til skolemiljøet gjennom å involvere elevene i beslutningsprosesser.

I Meld. St. nr. 20 (2012–2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen* vektlegges behovet for det aktive skoleeierskapet flere steder. Skoleeier som aktør for å styrke læringsmiljøet er satt på dagsorden gjennom KS-programmet «Den gode skoleeier» (KS 2013).

hevder at forskning dokumenterer en noe svakt utviklet organisasjonskultur i norsk skole (Dale, Gilje et al. 2011). I Skoleeierprogrammet hevdes det at den daglige undervisningen og lærernes kompetanseutvikling ofte betraktes som den enkeltes ansvar. Dermed blir det i stor grad opp til den enkelte lærer, eller skoleleder, hvorvidt ansatte får tilbakemelding, og hvordan tilbakemeldingen blir gitt. «Den systematiske mangelen på tilbakemeldinger fører dermed til en form for ansvarsfraskrivelse, lite læring på organisasjonsnivå og svak profesjonslæring» (KS 2013) side 14.

Videre står det i programnotatet fra KS: «De skoleeiere som lykkes, er tett på det faglige og sosiale livet i skolene. Å utvikle skoler med høy kvalitet krever at god praksis kan oppskaleres. En slik oppskalering skjer gjennom at dyktige og talentfulle profesjonsutøvere samhandler

om gode og forpliktende løsninger som svar på felles utfordringer.» (KS 2013) side 15. Gode resultater og utvikling av profesjonaliteten i skoler krever at skoleledere setter seg i førerret for utvikling av de menneskelige ressursene og at arbeidsgivere og eiere som er tett på sine ledere gjennom veiledning, støtte og forventninger, hevdes det i notatet.

Ny GIV er et treårig prosjekt som har som mål å etablere et varig samarbeid mellom stat, fylkeskommuner og kommuner for å bedre elevenes forutsetninger for å fullføre og bestå videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det bygger på Gjennomføringsbarometeret og Overgangsprosjektet som er rettet mot kritiske overganger til videregående skole og videre til yrkespraksis, og Oppfølgingsprosjektet for elever som ikke har bestått skolegang.

Behov

Det er flere tilnærminger for å forstå forutsetninger for læring og selvrealisering. Maslow (Maslow 1987) er opptatt av å belyse noen grunnleggende behov som kan forklare vår atferd og motivasjon. Maslows behovspyramide bygger på en forestilling om at grunnleggende fysiologiske, trygghets- og sosiale behov, ofte kalt mangelbehovene, må være dekket før en person motiveres til å utvikle sosial tilhørighet/ anerkjennelse og selvrealisering, ofte kalt vekstbehovene. Filosofen Axel Honneth hevder at opplevelsen av personlig identitet forutsetter opplevelsen av anerkjennelse, relatert til nære relasjoner, rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting (ifølge Falkum, Hytten et al. 2011).

Overført til skolehverdagen vil en slik forståelse innebære at skolen må legge til rette for at elevene er fysisk opplagte, trygge og sosialt inkluderte for at undervisningen skal utvikle elevenes faglige og personlige læringsmål. Selvrealiseringen forutsetter at elevene opplever anerkjennelse og mestring. Maslows teori blir kritisert for en statisk forståelse av antall behov og for at mangelbehovene må dekket før vekstbehovene kan ivaretas (Jex and Britt 2008). Mennesker er antakelig mer fleksible enn som så, og grunnlaget for selvrealisering kan ikke forklares kun gjennom lovmessigheter. Likevel antas Maslow og Honneth å peke på viktige sammenhenger mellom ulike behov som alle må tas hensyn til i en gitt situasjon, her skolehverdagen, for å støtte en helhetlig utvikling hos elevene.

Det er også forskning som viser sammenhenger mellom elevers sosiale og emosjonelle kompetanser og hvordan de lykkes senere i livet (Kunnskapsdepartementet 2014).

I litteraturen om nærvær og arbeidsrelatert velvære i yrkeslivet pekes det på flere faktorer som fremmer et salutogent (helsefremmende) nærvær på arbeidsplassen. To av disse er opplevelsen av at alle i miljøet vil hverandre vel, samt mestringsopplevelse (Vinje and Ausland 2013). En slik tilnærming er interessant også i en skolesammenheng fordi nærvær forstås som noe mer enn fysisk tilstedeværelse, ved at det også innebærer å oppleve seg, psykisk og sosialt, til stede i situasjonen med hele seg. En slik forståelse og tilrettelegging for nærvær kan styrke elevenes muligheter for selvrealisering.

Utvikling og implementering av ny praksis

Utvikling av læringsmiljøet i skolen omhandler både organisasjonen og enkeltaktørene, og samspillet mellom disse. Alle aktørene gjør både individuelle og kollektive erfaringer knyttet til hvordan og hva som kan påvirke læringsmiljøet. I hvilken grad organisasjonen makter å vurdere, videreutvikle og implementere erfaringene i sin daglige drift er avgjørende for bygging av et godt læringsmiljø. Dette påvirker aktørenes tillit til og vilje til å involvere seg i

utviklingsprosesser. En modell som beskriver trinnene i utvikling og forankringen av ny praksis er Stadiemodellen (også benevnt som Den transteoretiske modell) (Prochaska 2006). Modellens transteoretiske aspekt bunner i at den samordner prinsipper for atferdsendring og handlingsmåter for endring fra en rekke forskjellige intervensjonsteorier.

Et viktig aspekt ved modellen er at atferdsendring finner sted som en prosess via forskjellige stadier, og at aktørenes psykologiske beredskap i form av motivasjon, viljesnivå og preferanse for å endre atferd samvarierer med stadiet de befinner seg på (Prochaska 2006). Modellen beskriver hvordan endringsprosesser går fra overveiellesfasen, utprøving og fram til ny atferd blir en integrert del av hverdagen. Mellom hvert trinn er det risiko for tilbakefall til tidligere praksis. Erfaringene som enkeltaktører gjør kan kobles til organisasjonslæring og utvikling av ny praksis. I denne rapporten har vi beskrevet hvordan både elever, foresatte, lærere og ledelsen gir uttrykk for i hvilken grad utviklingen av læringsmiljøet oppleves som forutsigbart, og om aktørene har en felles forståelse av hvilke dimensjoner av læringsmiljøet som er prioritert og under utvikling. En bevissthet og forståelse av egen rolle i utviklingen av skolemiljøet vil være viktig for at flest mulig aktører kan dra lasset sammen.

Kirkpatrick's 4-nivå modell fokuseres på fire nøkkelområder: reaksjon, læring, atferd og resultater (Kirkpatrick and Kirkpatrick 2005). Denne modellen er en meget brukt tilnærming for å vurdere kompetanseutviklingstiltak. Inndelingen i 4 nivåer kan forstås som en stige hvor øverste trinn, på samme måte som Stadiemodellen, representerer at ny praksis er integrert i organisasjonen. Trinn 1 beskriver teoretisk kompetanse hos aktørene, trinn 2 beskriver et reelt kompetanseløft, mens trinn 3 beskriver hvorvidt kompetansen er relevant og kan komme til nytte. Mellom nivå 1 og 2 er det vanskelig å få avklart om ny kompetanse blir anvendt i det daglige arbeidet eller bare blir den enkeltes egen eiendom som ikke kommer arbeidsstedet til nytte. Ideelt er nivå 4 den implementeringen som skaper endring i en organisasjons faglige utvikling og praksis.

I vårt arbeid har vi sett på kompetansebygging ikke primært som formell kunnskapsbygging, men vi har analysert hvordan erfaringer, rollemodeller og styringssignaler blir oppfattet og integrert i forståelsen til skolens aktører.

Internt eierskap til verdier og tiltak

Uni Rokkansenteret har evaluert Utdanningsdirektoratets femårige satsing på bedre læringsmiljø (Helgøy and Homme 2013). Rapporten viser til at det er en stor utfordring å forankre utviklingsarbeid internt på skolen. Ofte mangler en felles forståelse av læringsmiljøutfordringene, hvilke prosesser som kan utvikle skolen og ansvarsfordelingen mellom aktørene.

God skoleledelse kjennetegnes ved at lederne aktivt engasjerer seg i skolens pedagogiske virksomhet, og studier viser at god skoleledelse har en positiv påvirkning på lærernes motivasjon, moral og arbeidsbetingelser, og at elever oppnår bedre læringsresultater når de har et læringsmiljø med lite mobbing, god faglig støtte, godt forhold til lærerne og høy trivsel (Utdanningsdirektoratet 2013). I vårt arbeid har vi registrert i hvilken grad informantene uttrykker en omforent beskrivelse av læringsmiljøet og -utfordringene, både internt i elev- og lærergruppen, men også mellom nivåene ledelse, lærere, elever og foresatte. Vi har også mange utsagn som beskriver hvordan informantene opplever seg som aktører i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet. Suksessfaktorer for utviklingsprosjekter er samarbeid på skolen om

prosjektutforming og gjennomføring, og at tilnærmingen må være basert på erfarte utfordringer i skolen som samsvarer med skoleeiers oppfatninger (Helgøy and Homme 2013).

Motivasjon kan sees som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger. Miljø og læringsssituasjon har derfor stor betydning for elevenes forståelse av læringsmiljøet (Kunnskapsdepartementet 2010).

Undersøkelser viser at lærerne i liten grad opplever at vurderingene de får fra skoleledelsen inneholder konkrete forslag til forbedringer (Vibe, Aamodt et al. 2009).

Utdanningsdirektoratet (2013) skriver at *"En forutsetning for kvalitetsutvikling i skolen er at elever, lærere og skoleledelse får tilbakemeldinger på arbeidet de utfører. På bakgrunn av den svake tilbakemeldingskulturen i norsk skole har OECD anbefalt at Norge styrker skoleledernes kompetanse når det gjelder å gi konkrete tilbakemeldinger og veiledning til lærerne"* (side 3).

Eierskapet til utvikling av læringsmiljøet må være solid forankret hos skoleeier, og dette er ofte skriftlig uttrykt, og følges opp med driftsutviklingssamtaler og dialogmøter. Både for å klargjøre hvilke mål og tiltak som skal sikre læringsmiljøet, og hvordan skoleeier skal få bedre innsyn i skolens ledelse og pedagogiske praksis (Helgøy and Homme 2013).

Kompetanse hos ansatte og klasseledelse

En syntese av over 800 metaanalyser konkluderte med at begrepsavklaring og oppmerksomhet på læringsmål og målrettet bruk av virkemidler gir gode læringsresultater. En kvalifisert lærer skal ha både faglig og pedagogisk kompetanse, og internasjonal forskning konkluderer med at *"... what works best for students is similar to what works best for teachers – an attention to setting challenging learning intentions, being clear about what success means, and an attention to learning strategies for developing conceptual understanding about what teachers and students know and understand"* (Hattie 2009). Når lærerne arbeider systematisk og kunnskapsbasert med sin egen praksis og gjennom det framstår som dyktige ledere i klasserommet, så har det en positiv innvirkning på elevenes faglige læring og sosiale utvikling (Nordahl 2005). *"Lærerne har en viktig rolle i å legge til rette for at kommunikasjonen i klasserommet er læringsfremmende, blant annet gjennom tydelig lederskap, tydelig sammenheng mellom mål og læringsaktiviteter, og at spørsmål og oppgaver utfordrer og motiverer elevene til å delta i kommunikasjonen"* (Kunnskapsdepartementet 2014).

Nordahl undersøkte lærere som tok utgangspunkt i sine egne utfordringer, og deretter analyserte det sammen med sine kolleger for å få fram bakenforliggende årsaker til utfordringene, med særlig vekt på situasjonen og omgivelsene til skolen (Nordahl 2005).

Læringsforskningen handler om hva som bidrar til at læring skjer. I tillegg til fagspesifikk kompetanse er det viktig at lærerne har kunnskap om og forståelse av elevens utgangspunkt for læring for å kunne tilrettelegge undervisningen ut fra at elever lærer på ulike måter (Kunnskapsdepartementet 2014).

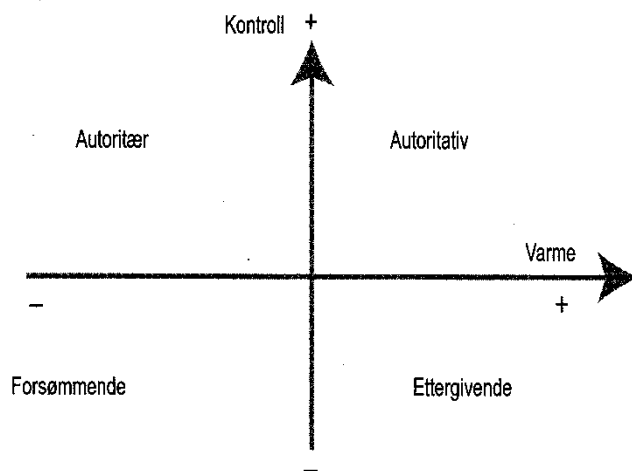
Våre informanter har i liten grad trukket fram fagspesifikk kompetanse som en begrensende faktor for læringsmiljøet, og vi har derfor fokus på klasseledelse knyttet til pedagogiske og mellommenneskelige forhold, fordi gode og støttende relasjoner mellom lærere og elever, og mellom elevene, er med på å utvikle læringsmiljøet. For å styrke elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser er det viktig at elevene lykkes i måloppnåelse, samarbeider med andre og håndterer følelser (CERI 2010).

PISA-studiene har som mål å sammenlikne elever fra ulike land i forhold til definerte fagområder i skolen. PISA suppleres av Definition and Selection of Key Competences (DeSeCo) programmet som fremhever tre andre kompetansekategorier, omtalt som kjernekompetanser. Disse er å handle autonomt og reflektert, å bruke verktøy interaktivt og å delta og fungere i heterogene sosiale grupper (Erstad, Amdam et al. 2014). I våre data finner vi mange koblinger til viktigheten av å fungere i sosiale grupper. DeSeCo understreket at alle kompetansene krever evne til å reflektere over egne handlinger og tenkning, og å lære av egne erfaringer. Det ble også lagt vekt på at de fleste situasjoner krever at flere ulike kompetanser brukes sammen, og dette kan i videregående skole kobles til samarbeidet mellom programfag og fellesfag og samarbeidet mellom skolen og praksisfeltet.

Evaluering av Kunnskapsløftet viser at lærerne i grunnskolen ofte snakket med elevene om læringsmål, men målene for timene var imidlertid primært knyttet til fagkunnskap og inkluderte i liten grad mål for grunnleggende ferdigheter og elevenes læringsstrategier (Hodgson, Rønning et al. 2012). I videregående opplæring er det en utfordring at 22 prosent av lærerne mangler pedagogisk utdanning (Utdanningsdirektoratet 2014).

Nordahl (2010) beskriver klasseledelse gjennom dimensjonene varme og kontroll. En kombinasjon av kontroll og varme er sentralt, og Nordahl framhever betydningen av å være en autoritativ klasseleder.

Figur. Klasseledelse (Nordahl 2010, side 154)



En autoritativ klasseleder beskriver Nordahl (2010) som en lærer med gode relasjoner til elevene sine og som samtidig har kontroll i situasjonen. Nordahl mener at det ikke er noen motsetning mellom det å være en varm leder med gode relasjoner og det å være tydelig og klar.

METODE

Det er to hovedretninger innen evaluering. Summativ evaluering som har fokus på mål og resultatoppnåelse for å undersøke om tiltaket har fungert slik det var tenkt. Formativ evaluering har til hensikt å forbedre et program eller tiltak og pågår samtidig med prosjektet. Et viktig poeng med den prosessorienterte formative evalueringen er at den skal kunne påvirke prosjektets gang, retning og innhold ved samhandling med de involverte aktørene underveis i prosjektperioden. Følgeforskning hører til den siste hovedkategorien (Segaard 2014)

Om følgeforskning

Prosjektet benytter en design som benevnes som følgeforskning. I prosessene koblet til følgeforskningen, som en type aksjonsforskning, er det viktig at forskerne bidrar med begreper, modeller, samler empiri samt utvikler perspektiv og problematiseringer som legger til rette for å øke aktørenes læring og selvinnsikt. Pålshaugen (1994) trekker fram at «*Within action research, the researchers participate in arranging new kinds of dialogues, and by this they intervene into, and make changes in the local discourse.*” (side 7)

Organisering og bygging av relevante arenaer for dialog, og regisering av dialogprosesser, er viktige komponenter. Samtidig er det aktørene selv som må fatte beslutninger og være ansvarlig for de valgene som blir gjort. Både beslutninger og grunnlaget for disse må forankres i partenes dialogiske medvirkning (Segaard 2014).

Følgeforskning i dette prosjektet var opprinnelig planlagt etter en modell som innebar relativt tett oppfølging av den enkelte skole. På grunn av begrensede ressurser har dette ikke latt seg gjøre. Den generelle modellen som er benyttet i vår følgeforskning er vist i vedlegg 2. Den innebærer en sterk prioritering av forankring av problemstillingen for den enkelte skole, og kartlegging av sentrale forståelser og beskrivelser av læringsmiljøet blant utvalgte lærere og elever, men også fra andre interessenter.

Vi har lagt vekt på at en metodetilnærming som gir data som er nøyaktige og gyldige i forhold til å belyse de problemstillinger som er formulert ved den enkelte skole. Samtidig er det viktig at data er relevante også for endringsarbeidet i regi av skoler og skoleeiere. Slik vi ser det er det ingen motsetninger mellom disse hensynene, men det er nødvendig med en klar ansvars- og arbeidsfordeling.

I siste del av følgeforskningen har vi lagt vekt på å validere våre data fra den enkelte skole. I all hovedsak har skolens ledere gitt uttrykk for stor grad av gjenkjennelse i våre funn og analyser. Ved én av skolene ble det uttrykt mangel på gjenkjenning fra skolens ledelse, og denne skolen valgte å trekke seg fra prosjektet.

Vi opplever å ha hatt en god dialog med skolene underveis, men begrensede ressurser har ikke gjort det mulig å ha den tette oppfølging som et følgeprosjekt ideelt skal ha. Skolene har heller ikke hatt egne ressurser til forsknings-/ prosjektarbeidet. Det hadde også vært ønskelig å følge skolene over en lengre periode enn ett skoleår. Vi la derfor stor vekt på at tiltak i forbindelse med forskningsprosjektet måtte begrenses til den enkelte skoles tilgjengelige ressurser, samtidig som det hadde en kort tidshorisont.

Gjennomføring

Presentasjon av modell for følgeforskning

Arbeidsressursene for hver skole var i størrelsesorden 50 arbeidstimer, fordelt på innledende møter, utvikling av problemstilling, datainnsamling, interaksjon med aktørene, reisetid og rapportering. Vi valgte en modell for arbeidsprosessen i skolene som balanserte begrensede ressurser og ønsket om å tilrettelegge for en dialog med og blant aktørene i skolen. Målet var å identifisere og reflektere over dimensjoner ved læringsmiljøet, med tanke på å bygge felles forståelse som utgangspunkt for å dokumentere, forstå og utvikle læringsmiljøet (Busch and Schwebs 2004).

Modellen tar opp i seg flere av suksessfaktorene som står sentralt i norsk utdanningspolitikk (Helgøy and Homme 2013). Utdanningsdirektoratet viser til at flere faktorer må være på plass for at skoleeier skal lykkes med å skape et bedre læringsmiljø.

- Det må være en felles forståelse på tvers av nivåer for hvilke læringsmiljøutfordringer skolen og skoleeier har
- Det må være samarbeid på skolen om prosjektutforming og gjennomføring
- Det må være enighet om løsninger og tiltak
- Det må være en avklart ansvarsdeling i prosjektgjennomføringen
- En velfungerende og engasjert skoleledelse har stor betydning for samarbeid mellom lærerne og god pedagogisk praksis (Helgøy and Homme 2013, Utdanningsdirektoratet 2013)

Utvalg av skoler og informanter

Vi har foran gjort rede for hvordan skolene ble valgt ut av de tre fylkeskommunene. Kriteriene var altså at skolene enten ønsket følgeforskning knyttet til arbeidet med å utvikle læringsmiljøet, eller at skolen ønsket dokumentasjon av allerede etablert praksis.

De 7 skolene har vært aktive i forhold til å formulere problemstillinger og gjennom det også identifisert aktuelle utdanningsprogram og informanter for intervjuene. Vi har hatt et ønske om å intervjuere elever og lærere ved disse utdanningsprogrammene, men i liten grad hatt innvirkning på hvilke personer som ble valgt ut til de ulike fokusgruppeintervjuene. Når det gjelder elevene har vi vært opptatt av å få med elever som representerer grupper som står i fare for å droppe ut av videregående skole. Dette gjelder både valg av utdanningsprogram og ved at vi la visse føringer for utvelgelse av elever fra klassene. Ved én skole har vi ikke intervjuet elever. Ved denne skolen har vi intervjuet foresatte. Alle intervjuene har blitt gjennomført med informert samtykke (vedlegg 3).

Konkret om arbeidet – en oversikt

På to skoler (Re og Åssiden) legger prosjektskissen vekt på å søke og forstå eksisterende praksis, hvor skolen vurderer at dagens praksis fremmer læringsmiljøet. På de andre skolene peker prosjektskissen mot å forstå og utvikle elementer/tjenester (ny praksis) som skolene ønsker å igangsettes eller forsterke for å styrke læringsmiljøet.

Vår følgeforskning bygger på innledende samarbeid med skolens ledelse. Vi utforsket ledelsens forståelse av læringsmiljøet, organisasjonens erfaringer og på møtene ble det drøftet skolens handlingsrom for, og ønsker om, styrking eller dokumentasjon av læringsmiljøet. Organiseringen og prosessene i kartleggingsfasen ble i størst mulig grad lagt

opp i tråd med de fem forholdene som Utdanningsdirektoratet (2012) trekker fram som grunnleggende i arbeid med å utvikle og opprettholde gode læringsmiljø:

1. Lærerevne til å lede klasser og undervisningsforløp
2. Positive relasjoner mellom elev og lærer
3. Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene
4. Godt samarbeid mellom skole og hjem
5. God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen

Etter at ledelsens prioriteringer og rammer var avklart, la vi stor vekt på å bygge forankring og utvikle medvirkning på klasseromsnivå (lærere, elever og andre samarbeidspartnere).

Vedlegg 1 beskriver prosessen på hver enkelt skole. På de fleste skolene ble det gjennomført fokusgruppeintervju med lærere og elever, med vekt på å kartlegge interessentenes forståelse av læringsmiljøet, og særlig de dimensjonene og problemstillingen som ledelsen prioriterte. Resultatene fra klasseromsnivå ble spilt tilbake til ledelsen, og dannet grunnlag for justering av problemstillingen og videre prioriteringer for å iverksette prosesser og tiltak. Vi valgte en relativt åpen tilnærming i fokusintervjuene med lærere og elever for å gi rom for at aktørenes felles forståelse skulle framstå og utvikles, uten av forskernes forforståelse virket styrende. Gjennomføringen på hver enkelt skole har vært tilpasset de lokale forskningsspørsmålene.

I fokusgruppeintervjuene ble prosjektet presentert kort, og informantene forelagt samtykkeerklæring. En enkel intervjuguide med åpne hovedspørsmål ble benyttet (vedlegg 4). Lærere er spurt om «Hva er dere gode på relatert til læringsmiljøet» og intervjuet med elevene startet med «Hva er viktig for et godt læringsmiljø». Elevintervjuene ble avsluttet med «Hva kan endres eller iverksettes for å styrke læringsmiljøet» og for lærere «Hvilke forhold er utfordrende, og hva kan gjøres for å styrke læringsmiljøet».

Intervjuene ble strukturert ved at det etter hvert spørsmål var individuell tenketid og deretter strukturert involvering av alle respondentene. I tur og orden presenterte deltakerne ett innspill i plenum før det ble åpnet for dialog mellom aktørene. Dette er en tilpasset form av metoden nominell gruppeprosess (Tague, 2004). Siste del av fokusgruppeintervjuet var organisert som en åpen dialog. Avslutningsvis i intervjuene presenterte forskerne sine hovedfunn, og informantene bekreftet, korrigerende og supplerte funnene.

Fokusgruppeintervjuene ble tatt opp digitalt og disse lydopptakene er sammenholdt med løpende notater fra intervjuene, Post-it-lapper og evt. foto av tavle.

Data fra fokusintervjuene (beskrivelser, vurderinger og innspill fra klasseromsnivå) ble bearbeidet og hovedfunnene presentert for og drøftet med ledelsen ved den enkelte skole. Presentasjonene la vekt på å synliggjøre forståelsen på klasseromsnivået, og trekke fram muligheter for at aktørene på klassenivå kan bygge opp under, og supplere, ledelsens ønsker for utvikling av læringsmiljøet.

Samtidig har fokusgruppeintervjuene vært tilrettelagt som en prosess for å fremme åpenhet, transparens og bevissthet omkring læringsmiljøet på tvers av posisjon. Dette gir grunnlag for en bemyndigelse av klasseromsnivået, og kapasitetsbygging i forhold til å identifisere og vurdere hvordan lærere og elever i fellesskap kan utvikle forståelse og praksis som svarer på ledelsens styringssignaler.

Prosjektet har imidlertid ikke søkt å implementere bestemte fremgangsmåter eller tiltak for å styrke læringsmiljøet. Som vist over er det i stedet tatt utgangspunkt i aktørenes egen

forståelse av hvordan den pedagogisk og organisatorisk praksis på den enkelte skole kan utvikles, og skolens egne prioriteringer og ressursallokeringer for å styrke læringsmiljøet.

Hvis ledelsen ved en skole ønsket å initiere utviklingsarbeid på klasseromsnivå i forlengelsen av kartleggingen, ble det lagt vekt på at ledelsen måtte prioritere og avklare rammene for utviklingsarbeidet. Prosjektet har som nevnt ønsket at det ble lagt til rette for kapasitetsbygging og høy grad av medvirkning fra elever og lærere i utviklingsarbeidet (bottom-up), og da er det viktig at handlingsrommet synliggjøres og forankringen på toppen er tydelig.

Forskerne tilbød skolene begrenset veiledning og støtte til utviklingsarbeidene, parallelt med dokumentasjon av erfaringene (innsamling av data). Data ble analysert fortløpende for å støtte utviklingsarbeidet, og resultatene ble presentert for skolen, skoleeiere, og ved noen skoler direkte til elevene. Målet var å synliggjøre og bidra til en felles forståelse av innspill, utfordringer og muligheter for å styrke læringsmiljøet.

Medvirkning og utvikling av felles forståelse

Fokusgruppeintervjuene og presentasjonene av funn representerer ikke bare datainnhenting og dokumentasjon, men har potensialet som en arena for å fremme tillit, åpenhet, transparens og bevissthet omkring læringsmiljøet. Dette gjelder både internt i hver aktørgruppe og mellom gruppene og ledelsen.

I vår følgeforskning har vi hatt som mål å involvere skolens aktører som medforskere. Prosjektet har benyttet deler av et design som omtales som handlingsorientert forskning (Hummelvoll, 2003). Utvikling og spissing av problemstilling for den enkelte skole har derfor skjedd som en prosess i nært samarbeid med skolens aktører. Det er erfart at denne formen for forskning fremmer utviklingsarbeid med lengre varighet enn forskningsopplegg hvor deltagerne ikke influerer på forskningsprosessen.

Etter at all datainnsamling var avsluttet ble skoleeier og ansatte invitert til en avsluttende nettverkssamlingen. Her presenterte skolene sine egne prosjekter, og diskuterte de erfaringene fra den enkelte skole. Nettverkssamlingen hadde som mål at skolene i en trygg kollegial ramme, sammen med forskere, kunne presentere og drøfte erfaringer med utvikling av læringsmiljøet. En slik tilnærming er i tråd med ønsket om kompetanseoverføring og -bygging mellom aktører og interessenter som utformer læringsmiljøet (SHE, udatert).

Fundamentet for empowerment er at mennesker enkeltvis og i fellesskap opplever myndiggjøring, slik at de selv har kontroll over forhold som direkte og indirekte påvirker deres helse. Det betyr at de kan styrke og bruke egne ressurser i møtet med sosiale, psykiske og fysiske utfordringer, og realisere mål de opplever som viktige for sin livskvalitet – og her spesielt sitt utdanningsløp. Elevmedvirkning er sentralt for å styrke myndiggjøringsprosesser i skolen (Stranden 2007).

Datainnsamling og analyser

Metodetilnærming og dokumentasjon må sikre data som er nøyaktige og gyldige i forhold til å belyse forskningsspørsmål og hovedproblemstilling. Samtidig er det viktig at data blir opplevd som relevante også for endringsarbeid i regi av skolen og skoleeiere. Det foreligger ingen reelle motsetninger mellom disse hensynene, men det er nødvendig med en klar ansvars- og arbeidsfordeling.

Data er samlet inn og analysert slik det er beskrevet over. Fokusgruppeintervjuene er tilpasset for å fremme deltakelse fra alle og utjevne maktforskjeller i gruppa (Malterud, 2012). Forskerne la stor vekt på åpenhet i datainnsamlingen, for eksempel ved at hovedfunn og notater fortløpende ble vist på storskjerm. Forskernes forståelse ble presentert i plenum, og det ble tilrettelagt for en åpen og uformell prosess. Det ble i liten grad arbeidet med å prioritere og oppnå enighet under intervjuene.

To sentrale dimensjoner ble vektlagt når forskningsspørsmålene skulle besvares; aktørens forståelse av læringsmiljøet, og forskernes analyser og drøftinger. De første fasene (drøftinger med ledelsen og datainnsamling på klasseromsnivå) gir et bilde av hvordan sentrale aktører i skolemiljøet forstår, prioriterer og samhandler rundt utvikling av læringsmiljøet. Ved flere skoler har vi også fulgt framdriften og dokumentert utviklingsprosesser.

Det er mange faktorer som spiller sammen når skolens aktører beskriver læringsmiljøet. Når vi analyserte data fra intervjuene fant vi fire kategorier som pekte seg ut; utsagn knyttet til fysiologiske, psykologiske og sosiale behov (Maslow 1987), og utsagn knyttet til hvordan skolen makter å vurdere, videreutvikle og implementere (nye) verdier og tiltak i organisasjonen (Prochaska 2006). Kategori tre er utsagn knyttet til felles forståelse og eierskap til læringsmiljøet og fjerde kategori er knyttet til klasseledelse og kvalifisering av ansatte. Det er viktig å presisere at våre data er utsagn fra et begrenset antall respondenter. Vi har i liten grad etterprøvd informantenes utsagn, men vi har gjennom hele prosessen presentert data innad i skolene, både for å støtte utviklingsprosessene og for å avdekke svakheter i våre data. I tillegg til interne presentasjoner har dette vært formalisert gjennom midtveisrapporter årsskiftet 2013/14 til alle skolene. Fra seks av skolene har vi fått tilbakemelding på at våre data har hatt stor gjenkjennelsesgrad internt på skolene, og at analysene beskriver sentrale dimensjoner ved læringsmiljøet. Ved en av skolene valgte ledelsen å avbryte samarbeidet da de ble kjent med resultatene fra fokusgruppeintervjuene med ansatte og elever, og våre foreløpige analyser.

Data fra alle skolene er analysert samlet, og i en løpende prosess kategorisert i fire kategorier. Resultatene presenteres på en måte som ikke skal identifisere den enkelte skole. Intensjonen er å trekke fram dimensjoner fra hele datamaterialet som, på tvers av skolene, kan beskrive sider ved læringsmiljøet og forhold som kan fremme eller hemme systematisk utviklingen av gode læringsmiljø. Som forskere opplever vi at det å presentere data uten å knytte de til den enkelte skole, gir oss friere rammer i analysearbeidet. Vårt materiale bygger ikke på et representativt utvalg fra den enkelte skole, og en åpen tilnærming og en lite styrende intervjuguide har eksplorert ulike dimensjoner og fokus ved hver skole, og delvis i hvert enkelt intervju. Ved å behandle resultatene fra skolene under ett prøver vi å synliggjøre et mønster som på den ene siden kan beskrive generelle kvaliteter og markører for et læringsmiljø, og på den andre siden gi innspill til hvordan skoleeier kan utvikle læringsmiljøet på en skole.

ANALYSE

Først i analysen kommenteres data som gjelder gjennomføring skoleåret 2013-2014 (se vedlegg 5). I vedlegg 6 har vi også tatt med noen resultater fra elevundersøkelsen 2013, men vi anvender ikke dette i vår analyse eller diskusjon. Deretter presenteres data i fire kategorier. Kategoriene er valgt på bakgrunn av en kombinasjon av funn og teori. Data fra intervjuene presenteres under følgende 4 kategorier:

1. Behov basert på Maslows behovspyramide, dvs. fysiologiske, trygghets- og sosiale behov (basale behov) og tilbakemelding/ anerkjennelse og selvrealisering (vekstbehov)
2. Utvikling og implementering av ny praksis
3. Internt eierskap til verdier og tiltak
4. Kompetanse hos ansatte og klasseledelse

Det er stor grad av overlapping mellom kategoriene, slik at ett og samme utsagn/funn kan være relevant for flere kategorier.

Gjennomføring relatert til studieprogram

I vårt prosjekt har vi valgt å se på gjennomføring skoleåret 2013-2014 for de sju skolene, med data fra første skoleår (Vg1).

Utdanningsavdelingene i de tre fylkeskommunene har sendt oss data om gjennomført skolegang for Vg1-elevene ved de inkluderte skolene og utdanningsprogrammene. I vedlegg 5 har vi satt dette inn i grafer som viser fordelingen mellom de ulike skolene på de seks utfall det opereres med i data fra fylkeskommunene: Bestått, Alternativ opplæring, Holder fortsatt på, Fullført og ikke bestått, Ikke fullført pga. manglende vurdering, Avbrutt opplæring i løpet av skoleåret.

Noen hovedtrekk ved tall for gjennomføring av Vg1 ved de aktuelle skolene og utdanningsprogrammene:

Det er til dels store forskjeller mellom utdanningsprogrammene når det gjelder andelen som har bestått første år på videregående skole. Laveste andel er 47 prosent og høyeste 94 prosent. Det siste er i et studiespesialiserende utdanningsprogram. Høyest av yrkesfaglig utdanningsprogram er 82 prosent.

Alternativ opplæring brukes i svært vekslende grad. Fra 0 prosent av elevene og opp til nær 1 av 5 elever (19 prosent). Her kan det være forskjeller mellom skolene i hvordan de tilrettelegger undervisningen og hvilket grunnlag elevene som blir tatt opp har.

Det er gjennomgående få elever som er registrert i utfallskategorien "Holder fortsatt på". I Østfold og Vestfold 0-2 prosent av elevene, i Buskerud 2-5 prosent.

Andelen i kategorien «Fullført og ikke bestått» viser store forskjeller, særlig mellom studieretningene. Ved det studiespesialiserende utdanningsprogrammet gjelder det bare 1 prosent av elevene. På 4 av de 7 yrkesfaglige utdanningsprogrammene i Vestfold og Østfold gjelder det for mer enn 20 prosent.

Andelen som ikke har fullført pga. manglende vurdering varierer mellom 0 og 7 prosent.

Andelen som har avbrutt opplæring i løpet av skoleåret er særlig høyt ved en av de yrkesfaglige studieretningene i Vestfold, hvor hele 17 prosent av elevene har avbrutt opplæringen.

Behov

En kategori i analyser er knyttet til elevenes behov og i hvilken grad læringsmiljøet imøtekommer grunnleggende behov som kan påvirke elevenes kapasitet og motivasjon for å arbeide mot studieprogrammets læringsmål.

Søvn og mat

Mange av informantene trekker fram at søvn og kosthold er viktig for å fungere godt i skolehverdagen, men det er få eksempler i vårt datamateriale på at elever, skole og foresatte har arbeidet målrettet med dette. Det blir ofte framstilt som et individuelt ansvar, hvor eleven selv skal finne løsninger. Noen skoler har tilrettelagt for matinntak. Én elev kobler dette direkte til læringsmiljøet og sier:

Fin ordning med skolefrokost to dager i uka. Det fungerer fint og en får god læring. Å gå sulten påvirker hvordan en kan prestere på skolen. Dårlig tilgang på mat hvis en kommer seint. Rekker ikke å spise før timen starter. Det bør være ok å spise i klasserommet.

På en skole har de benyttet «søvnskjema» for å bevisstgjøre og legge til rette for at elevene og foresatte kan iverksette tiltak for bedre søvnhygiene.

Trygghet

Lærerne trekker fram at elevsamtalen kort tid etter oppstart bidrar til å bygge gode relasjoner og blir kjent med hele eleven. Dette gir ifølge lærerne nyttig informasjon som kan bringes inn i rollen som klasseleder, og også danne grunnlag for å avgjøre om det er behov for hjelp fra støtteapparatet.

Lærerne på enkelte av skolene er meget tydelig på verdien av bygge relasjoner og ivareta den enkelte elev «på det nivå han er på», og her refererer lærerne til «Tett på» (UiTø 2014) som et godt verktøy. Andre kolleger er primært mer opptatt av det faglige innholdet i undervisningen.

Flere elever trekker fram betydningen av å bli sett, og at de ofte føler seg bedre ivaretatt i små klasser. I ett av intervjuene refererer en lærer til en elev i en mindre klasse som sa «Dette er det beste året i mitt liv».

På én skole er miljøarbeidere meget sentrale. Miljøarbeiderne gir trygghet både for lærere og elever. Denne læreren sier videre:

Helsesøster er mer tilpasset psykiske helseproblemer som skal følges opp [miljøarbeider] er mer fokusert på læringsmiljø – mens helsesøster kan gi direkte oppfølging til enkeltelever.

På noen skoler legger elevene vekt på svak tillit og manglende respekt mellom elever og ansatte. På disse skolene er det historier om urettferdighet og uløste konflikter. På skolen som har miljøarbeider sier én av elevene:

Jeg går heller til miljøarbeider enn til rådgiver. Og heller miljøarbeider enn å gå til legen. Han ordner alt. Barnevernet har aldri hjulpet meg, men han gjør det.

På samme skole er det flere elever som forteller hvordan «urettferdig føring av fravær» har blitt ordnet av miljøarbeider som alltid tar tak i utfordringer, og følger dem opp:

... [miljøarbeider] fikser opp med en gang ... gir elevene litt tid til å summe seg ... får oss til å tenke selv.

Elevene forteller hvor viktig det er i skolehverdagen at de kan slippe denne typen bekymringer slik at disse ikke forstyrrer konsentrasjonen. Dette står i sterk kontrast til en annen skole hvor én elev sier:

... det er som å gå i kvikksand ... umulig å kjempe med det som er høyere oppe.

Dette er et uttrykk for avmakt. På denne skolen var flere elever frustrerte fordi de ikke visste hvordan de kunne få rettet opp i feil fraværsføring. Lærere ved samme skole uttrykte også en viss grad av avmakt eller manglende involvering. Én sa det slik:

Savner følelsen av å være med, og har heller ikke involvert meg.

Både lærere og elever er opptatt av at mange har problemer hjemme som går ut over skolearbeidet, og at dette svekker konsentrasjonen gjennom skolehverdagen. Ledelsen ved én skole er tydelige på målet om å hjelpe elevene til å mestre hverdagen og gi elevene verktøy til å ta ansvar, og samtidig synliggjøre hvordan elevene kan bidra til et godt skolemiljø. Ledelsen på denne skolen la vekt på at elevene skal oppleve å være likeverdige personer i skolehverdagen.

Sosial tilhørighet

Både lærere og elever er opptatt av sosial tilhørighet. Ved flere av skolene uttrykker elevene på yrkesfag glede over å komme på videregående skole. Én elev sier:

... opplever å være i en klasse hvor alle er interessert i det samme ... mye lettere å prate med alle ... på ungdomsskolen var det kanskje bare én eller to som var interessert i det samme (som meg).

På én av skolene uttrykker én av lærerne at et svakt læringsmiljø kan knyttes til nettopp svak sosial tilhørighet. Eleven kan ha både sosial angst og prestasjonsangst og mangle mestringsopplevelse, og at det derfor viktig å jobbe med sosiale relasjoner tidligere i skoleåret.

Noen ansatte er tydelige på at de er gode på å skape relasjoner og se den enkelte elev, samt å få elevene til å oppleve seg sett. Det bidrar til at de kommer på skolen.

Også elevene er opptatt av å bli sett. På én skole sier en elev:

Veldig fint at [vedkommende] står i døra, og [elevene] ser fram til å bli tatt godt imot. Blir mer våken og opplagt. Motiverende å komme på skolen når en får en god velkomst.

Én gruppe elever var svært tilfreds med klassemiljøet. Én av elevene sier følgende om forholdet mellom lærer og elev:

Glede over at lærerne viser interesse og vi som elever kan også være personlig. Dette er en del av gleden ved å være på skolen.

Én av elevgruppene snakker mye om sosial tilhørighet på generelt grunnlag, og mener at det kan være slik én av dem sier:

... ensomhet i klasserommet tar all oppmerksomhet.

De forteller også at mange elever har vanskeligheter med å finne venner i skolehverdagen. De beskriver elever med store sosiale behov, hvor samvær med andre elever går foran fokus på læring. Én av elevene sier:

Trivsel er viktig. På hvert trinn er det noen som ikke har noen å snakke med i friminuttet og dette bør det gjøres noe med.

Tilhørighet til et fellesskap er viktig for elevene. På én skole sier elevene at de gjerne går i arbeidstøyet i friminuttene. På den måten signaliserer de både trygghet og stolthet ved det utdanningsprogrammet de har valgt.

Ved én skole la en ansatt stor vekt på at tilgang til praksisplasser var avgjørende for læringsmiljøet, og at felles forståelse både blant lærere og elever var en forutsetning for å bygge gode relasjoner til praksisbedriftene.

Firmaer [som tar imot praksiselever] må pleies og høres, og skolen må være ærlig i forhold til elevenes forutsetninger. Gjerne ha prøveperioder. Ærlighet er avgjørende og gjennom dette skape tillit og bærekraft.

Denne informanten fortalte at skolen bruker store ressurser på å bygge relasjoner med praksisfeltet og sier at:

... skolen er «rød» (i regnskapet) fordi det brukes mye penger mot der elevene befinner seg.

Informanten mente dette var en riktig og viktig prioritering og viste til redusert forbruk andre steder.

Også på en annen skole trakk elevene fram at stort fravær påvirket læringsmiljøet i klasserommet negativt, og det ble stilt spørsmål om (individuell) fravær er en individsak eller et kollektivt ansvar. Slik vi forstår dette reiser elevene dermed også spørsmålet om hvorvidt fravær kan forstås som et resultat av bakenforliggende forhold.

Elevene på én skole (ved én av dem) uttrykte følgende:

Miljøet på (vår studieretning) er sterkt bl.a. fordi vi har vært på turer.

Her trekker elevene fram betydningen av at de lærer å kjenne andre sider ved sine medelever og lærere når de er sammen utenfor skolen. Organiserte treffpunkter på tvers av klasser og årskull blir også trukket fram som positivt.

Mange personer som jeg ved skolestart opplevde som «frekke i blikket» har jeg blitt kjent med fordi vi har gjort ting sammen tidlig i skoleåret. Nivådeling på tvers av klassene bidrar også til godt miljø.

Elevene på denne skolen trekker også fram at tryggheten og samholdet på egen studieretning er viktig

Det er nesten to forskjellige skoler. Innen vår studieretning er vi akseptert som vi er. Men når vi krysser grensen til studiespesialisering blir vi fort sett ned på.

Anerkjennelse

Det er store forskjeller mellom elevgruppene vi har intervjuet i forhold til om de har fokus på enten positive eller negative sider ved læringsmiljøet. Under fokusgruppeintervjuene erfarte vi at dette kom særlig tydelig fram knyttet til opplevelsen av anerkjennelse. For noen var overgangen til videregående skole en entydig positiv opplevelse. Opplevelsen av anerkjennelse kom til uttrykk gjennom for eksempel følgende utsagn fra én av elevene:

På ungdomsskolen ble alltid de «beste» elevene valgt til å representere, men på videregående blir alle behandlet likeverdige.

Dette utsagnet kom som følge av at denne eleven var glad for å få lov til å delta i fokusgruppeintervjuet. Mange elever har også positive historier knyttet til å bli «sett» utenfor skolen; som at læreren hilser på dem i butikken. Elevene gir uttrykk for at dette oppleves som en anerkjennelse.

Andre elever har opplevelser av manglende anerkjennelse. Én elev kobler også inn maktforholdet mellom elev og lærer og sier

Lærerne er veldig opp og ned. Noen er skikkelige "drittsekker" ... setter anmerkninger på noe som ikke har skjedd eller som ikke burde vært prioritert i sammenhenger.

Det er også andre utsagn som speiler elevens opplevelse av manglende anerkjennelse i form av å være fullverdige aktører. Én elev sier at:

[Vi] ... får frukt, men ofte ikke nok, og noe er råttent.

Det er et mønster i våre data at elevene på yrkesfag knytter manglende opplevelse av mestring til fellesfagene, mens verkstedet, og det å komme ut i praksis, i større grad framstår som en arena som de forbinder med mestring.

Én lærer sier:

De ressurssterke elevene klarer seg uansett, relativt uavhengig av hva skolen gjør. Jo mer sårbare elever, jo viktigere er praksisperiodene ...

Også elevene er opptatt av at det er medelever som opplever nederlag i skolesituasjonen. Én elev sa:

Elever som sliter burde få mer tilrettelegging, slik at de opplever mestring.

Opplevelse av manglende samhold og faglig anerkjennelse kommer også til uttrykk gjennom følgende utsagn fra én elev:

Kipt når det kun er noen få som følger med på presentasjoner i klassen. Da er det ikke gøy å presentere når det bare er noen få elever som følger med.

Utvikling og implementering av ny praksis

Utvikling av læringsmiljøet ved en skole omhandler både organisasjonen og enkeltaktørene, og samspillet mellom disse. Aktørene gjør alle både individuelle og kollektive erfaringer knyttet til hvordan og hva som kan påvirke læringsmiljøet. I hvilken grad organisasjonen makter å vurdere, videreutvikle og implementere erfaringene i sin daglige drift er avgjørende for bygging av et godt læringsmiljø, og aktørenes tillit til og vilje til å involvere seg i nye utviklingsprosesser. Resultatene som presenteres under er relatert til dette.

Ledelsen ved flere av skolene er tydelige på at arbeidet med å utvikle læringsmiljøet er en systematisk og langsiktig prosess. Noen skoler presiserer også at elevdemokratiet og klasseromsnivået må involveres aktivt og ansvarliggjøres i utviklingsarbeidet. Våre informanter gir likevel et meget sammensatt bilde av hvordan, og i hvilken grad, de opplever å bli involvert i et systematisk arbeid med læringsmiljø. Våre data viser store forskjeller mellom skolene, men også forskjeller internt på en og samme skole. Særlig ledelsen på én skole var svært opptatt av at klasserommet skal «avprivatiseres» slik at klasseromspraksis blir transparent, og gjenstand for en åpen utviklingsprosess som forplikter alle lærerne.

Våre data knyttet til aktørenes opplevelse av hvorvidt utviklingsarbeid og initiativ blir fulgt opp varierer sterkt fra skole til skole. Dette er både knyttet til i hvilken grad informantene forventer at styringssignaler, rutiner og klasseromsregler blir fulgt opp i praksis, og til i hvilken grad informantene, og fellesskapet, er bevisst og opptatt av utviklingsarbeid som er vedtatt eller igangsatt.

Én lærer støttes av de andre informantene i fokusgruppeintervjuet når vedkommende beskriver betydningen av støttefunksjoner i skolehverdagen:

Miljøarbeider gir en annen dimensjon i forhold til å se og forstå. Miljøarbeider kan si ting som en lærer ikke kan si – miljøarbeider har større frihetsgrad. Miljøarbeider representerer en annen dimensjon, og det å ta opp utfordringer med miljøarbeider går ikke «ut over karakterene». Positiv tilbakemelding også fra foresatte og opplevelse av at elevene støttes til god atferd.

På flere av skolene observerte vi at elevene var bevisste på, og forholdt seg aktivt til pågående utviklingsprosjekt og felles verdier relatert til utviklingsarbeid. På disse skolene, og studieprogrammene, var det en felles forståelse blant lærere og elever om hvor langt utviklingsarbeidet var kommet, og hvilke utfordringer som det ble arbeidet med. Det syntes også å være en felles forståelse av at prosjekter som var godt implementert på skolene ville bidra til et lavere frafall av elever

Forutsigbarhet og intern troverdighet til nye tiltak ble av lærere ved én skole knyttet til et spesielt prosjekt ved denne skolen. Vi har tatt med en god del sitater om eksempler på gevinster av dette tiltaket som oppfattes som en viktig og vellykket tiltak hvor involverte miljøarbeidere:

Jobber grundig og realitetsorientert. Tar tak i elevene, skjønner hva som ligger bak og finner løsninger.

Også elevene ved denne skolen mener det er et viktig og godt tiltak. I et gruppeintervju sier én av elevene det på denne måten:

Miljøarbeider gir oss et annet synspunkt. Får oss til å tenke gjennom ting ... Opplever at valget er mitt. Og elevene gjør selv gode valg. Ser også litt inn i framtida. Det er bedre å fullføre utdanningsløpet. Kjekt å ha fagbrevet i bakhånd. Miljøarbeider minner oss på dette. Miljøarbeider viser oss mange muligheter slik at vi tenker på en annen måte.

På en annen skole viser en lærer til egen erfaring med tett innledende kontakt med foresatte. Denne kontakten sparer «mas» fra foresatte utover skoleåret. Foresatte blir trygg på at eleven er ivaretatt. «Det blir en vann-vinn-situasjon.» Noen andre lærere er imidlertid mer usikre på om den nye praksisen med foresattekontakt ga effekt, fordi det ikke alltid var like enkelt å få kontakt med alle foresatte, og særlig de man helst skulle ha fått kontakt med.

På denne skolen intervjuet vi også noen foresatte. En av dem sa:

Det er viktig med samarbeid. Håper dette fortsetter. Viktig at vi får beskjed dersom det skjer noe. Og det er viktig at det tas tak i eventuelle problemer ...

Flere informanter, også i ledelsen, gav uttrykk for usikkerhet omkring etablering av ny praksis. På én skole ble eksempelet «Den gode timen» (Ogden 2012) nevnt. Det innebærer blant annet fokus på en del felles regler i klasserommet. Informantene er noe usikker på hvor omfattende dette har vært praktisert, og at det derfor kanskje ikke er blitt gjennomført slik det var planlagt eller ønsket.

Endring av rammefaktorer påvirker også forutsigbarheten i et igangsatt elevarbeid.

Prosjektet startet opp, men ble ikke gjennomført. Dels fordi det kom en lovendring og dels fordi en sentral lærer var borte for en lengre periode.

Vårt inntrykk er at det på noen skoler var stort fokus på utviklingsarbeider som ikke fungerte, mens det på andre skoler var positive forhold og vellykkede tiltak som ble omtalt.

Under andregangsintervju med en elevgruppe var det stor frustrasjon knyttet til at de på slutten av skoleåret konkluderte med at de ikke stolte på skolens utviklingsarbeid:

Det er nesten mer negativt nå (sammenliknet med første intervju på høsten. Nå vet vi hvordan hverdagen er.

Én skoleleder som viste til at de på inntakssamtalen med svake elever la stor vekt på å skape forutsigbarhet i «karriereplanleggingen» for enkelte av elevene, sier:

Skolen oppfordrer elever til å prøve vanlig løp først, og heller bytte til hjelpearbeider (fritak for fellesfag) seinere.

Én lærergruppe var meget skeptisk til opptaksrutiner og tilrettelegging for elever med særlige behov, og viste til «tilfeldig behandling av B-skjema ved opptak – rot». På samme skole forteller en elev at han har lese- og skrivevansker:

Har prøvd å ta dette opp – men ikke kommet noen vei. Jeg har likevel valgt å ha alle fag – har levert attest som viser lese- og skrivevansker. De fleste lærerne burde vite dette – men de fleste tar ikke hensyn.

Én av lærerne er frustrert og opplever at det er mange løsrevne initiativ i kollegiet, og at satsinger ikke følges opp. Denne læreren foreslår å

... gjøre samarbeidet «enkelt» i oppstarten for å vinne erfaringer og så utvikle samarbeidet videre etter hvert som en vinner erfaringer.

På en annen skole uttaler én av lærerne, med støtte fra de andre i fokusgruppen:

Hadde forventet å bli mer involvert. Vi kan ikke bruke tid på noe som vi ikke vet om vil komme.

Ledelsen ved én skole som erfarte store utfordringer i læringsmiljøet i en klasse, la vekt på at elevene burde involveres for å bygge eierskap.

Også viktig å få elevene selv til å snakke om dette og finne løsninger. Det bør helst komme fra elevene selv; det er noe "magisk" med det som kommer "innenfra".

På noen skoler etterlyste elevene støtte fra ledelsen. Én elev sier at det er gitt:

... tilbakemelding til rektor fra elevrådet ved flere anledninger. Det må lønne seg å være tilstede i undervisningen fordi elevene opplever det som urettferdig at det ikke får konsekvenser for elever som «skulker» undervisningen.

Her var det et ønske fra elevene om å bidra til å bygge en kultur omkring at elevene skal ansvarliggjøre hverandre. Men elevene savner rammer og samarbeid fra ledelsen for å iverksette tiltak.

På en annen skole var elevene opptatt av manglende oppfølging internt.

Vi får ikke tilbakemelding fra ledelsen i forhold til ting som blir tatt opp i elevråd. Dette gir motløshet. Det nytter ikke å ta initiativ.

Det er farlig hvis noen i ledelsen holder igjen. Mange «råtne personer». Vil ikke gjøre noe annerledes og vil ikke ha endringer.

Også på individnivå er det utsagn som illustrerer at elever sliter med å følge opp intensjoner og etablere ønsket praksis når rammebetingelsene ikke er tilrettelagt godt nok.

På Kiwi er det dårlig utvalg. Lett å velge dårlig mat. Kantina er dyr.

Internt eierskap til verdier og tiltak

Denne kategorien omfatter utsagn fra både lærere og elever, og innspillene beskriver både opplevelsen av eierskapet til utviklingsarbeid og regler, samtidig som det kommer fram tanker om hvordan eierskapet til tiltak og utvikling av felles verdier kan styrkes.

Våre informanter berører flere sider ved betydningen av å ha felles verdier knyttet til læringsmiljøet. Informantene er opptatt av å styrke internt eierskap til, og felles forståelse av, hva som er viktig for å forstå læringsmiljøet, og hvordan aktørene kan bidra til å utvikle læringsmiljøet.

Én ansatt forteller om grundige prosesser knyttet til opptak og fordeling av elever i ulike klasser innen samme program.

Sammensetting av klassene er viktig. Planlegging før skolestart. PP-rådgiver går inn her og bidrar til opptaket. Dette er viktig, møte/intervju med elevene, og gir grunnlag for å plassere elevene riktig. Klassesammensetting, og riktig kontaktlærer, det er en suksessfaktor, sammen med assistentene.

Informanten forteller at rådgiver, leder og lærere bokstavelig «kryper rundt på gulvet» og i fellesskap legger de et puslespill for å avklare hvilke elever som kan passe i samme klasse, og hvordan den enkelte lærer kan få elever som matcher lærerens kompetanse og kapasitet.

På én skole synes verdiforankringen å være solid når elevene (uttrykt ved én av dem) beskriver en skolehverdag der de opplever at

... lærerne arbeider for at elevene skal få et best mulig læringsmiljø.

Elevene vi har snakket med på denne skolen opplever at hver enkelt blir sett, og uten at det blir satt direkte ord på det, skinner det gjennom at elevene forstår og opplever at skolen har en individuell oppfølging av hver enkelt elev. På denne skolen beskriver elevene tydelige bilder av seg selv som fagarbeider i framtiden, og at gjennomføring av skolen er en fase som de «selvfølgelig» må gjennom for å oppfylle sine yrkesambisjoner.

På en annen skole uttrykker de ansatte at de har lyktes med å utvikle en felles forståelse omkring viktigheten av å ha god «kontroll» på elevene.

Kjenner bakgrunnen til elevene før de kommer til skolen. Nære relasjoner til alle etter kun få dager ut i skoleåret.

På denne skolen er det også nøye oppfølging av fravær og skulking.

Fravær blir sett i et langt perspektiv også med tanke på at fravær/skulk i skolen kan «smitte» til yrkeslivet i et livsperspektiv.

Denne skolens mål om å være «Tett på» eleven (UiTØ 2014) har god oppslutning blant lærerinformantene:

Arbeidet med å prate med elevene er viktig, det har enorm verdi. Ellers hadde det ulmet mye mer enn det gjør i dag. Det er noen som ser, tar tak og er interessert i alle dimensjoner ved elevenes hverdag. Dette er verdifullt.

Skolen har noen grunnleggende regler; «... noen absolutter, og vi prøver å følge dette».

Én lærergruppe kom også inn på verdien av hvordan uenighet mellom miljøarbeidere og lærer kunne håndteres. De forteller om «krangler» i kollegiet omkring «den pedagogiske plattformen».

Men ofte er det verdiene [i den pedagogiske plattformen] og andre hensyn som blir ivaretatt. Forskjellig fra sak til sak om det er «plattformen» som gir

føringer som fører fram, eller om det er andre innspill (lærerens stemme) som styrer utfallet.

Ved denne skolens uttrykkes følgende:

[Ofte er miljøarbeider] litt for myke og ettergivende, og ikke vil sette hardt mot hardt. Men det er også mange tilfeller der miljøarbeider støtter lærer i at nok er nok.

Her blir det trukket fram at det er viktig at elever og lærere har en felles forståelse av roller og handlingsrom. Én av elevene sier:

Mange elever «snakker dritt» om lærerne, men aldri om miljøarbeider. Miljøarbeider kan alt, og har alltid en løsning. Nesten som en ekstra mor.»

Én av elevene fikk støtte fra resten av fokusgruppa når han formulerte seg slik:

Miljøarbeider kjenner alle på bygget og alle vet hvem miljøarbeider er. Vet hvor en kan gå hvis en har problemer ... tar seg av alle som sliter på skolen ... godt håndtrykk. Det gode humøret smitter og [miljøarbeider] prater på en god måte. Noen ganger når jeg har hatt en svært dårlig dag og har møtt på miljøarbeider i døra, da kan jeg ikke gjøre annet enn å smile ... jeg blir ikke sint når miljøarbeider er på skolen, da blir hele hverdagen annerledes.

På flere av våre skoler berører informantene hvordan skolens regler, og egne klasseregler, praktiseres. På noen skoler er elevene frustrerte fordi de opplever ulik praktisering av reglene fra lærer til lærer. På andre skoler signaliserer elevene at de forstår begrunnelsen for reglene.

Vi har klasseregler, husregler, men dette blir ofte ikke fulgt. Det er noen som synes det er ok å strekke grensene, det flyter litt ut i løpet av skoleåret. Men stort sett ok.

Her beskriver elevene en opplevelse av at reglene er kjente, men at håndhevingen av reglene er koblet til målet om at skolehverdagen skal fungere godt.

Vi opplever nå at lærerne er vår støtte og at vi har god kontakt.

Vi har også et utsagn som flere elever i dette intervjuet støttet, knyttet til opplevelsen av å ikke bli behandlet rettferdig:

Ønsker anonyme prøver for retting for å unngå trynefaktor. Dårlig erfaring fra ungdomsskolen.

Preferanse knyttet til å ha en helhetlig og omforent tilnærming til læringsmiljøet kommer fram på en skole når temaet helsesøster kommer opp. Én ansatt sier det slik:

Foretrekker tjenester som vi selv har kontroll på. Kommunale helsesøstre er styrt av andre. Ønske om en egen helsesøster. Og det er i dag flaks om helsesøster er tilstede når noe skjer. Helsesøster er ikke en del av kollegiet blant lærere og elever.

På en tredje skole beskriver lærerne hvordan ressurspersoner fra det sosialpedagogiske teamet gir en ekstra dimensjon når læringsmiljøet skal forstås:

... kjekt at det er en form for tredjeperson. Har andre måter å se og håndtere situasjoner.

Her trekkes det også fram at de ulike ansattegruppene har ulike roller som supplerer hverandre.

Arbeidet med å prate med elevene er viktig, det har enorm verdi. Ellers hadde det ulmet mye mer enn det gjør i dag. Det er noen som ser, tar tak og er interessert i alle dimensjoner ved elevenes hverdag. Dette er verdifullt. Uten [sosialpedagogisk team] tror jeg ikke elevene hadde møtt på skolen.

Det er viktig at ting blir tatt tak i med en gang.

Samtidig trekkes det på denne skolen fram at det sosialpedagogiske teamet fungerer som et lim i samarbeidsrelasjoner mellom andre tjenester. En leder legger stor vekt på at

De har god oversikt over 230 elever. Trygghet for meg som leder.

Elevene på den samme skolen verdsetter å kunne ta opp ting spontant i friminuttene og før skolestart:

Hvem som helst kan gå å snakke med de i det sosialpedagogiske teamet, og her er det lettere å være åpen. Lav terskel for kontakt. Hun kan være streng, men det er ok.

På flere skoler er både elever og lærere opptatt av svakt samarbeid mellom fellesfag (teori) og programfag. Én lærer sier:

Elever ser ikke meningen i den teoretiske kunnskapen. Det er ingen som forteller eleven hva det skal være godt for å lære teori ... På den andre siden har det ikke skjedd noe som har med organisering og samarbeid [mellom fellesfag og programfag]. Det er så mange andre ting å gripe tak i.

På en annen skole beskrev elevene et sterkt indre samhold på studieretningen.

På ungdomsskolen var det mye mobbing, men her på videregående er det felles interesse. Bra at [yrkesfag] og [studiespesialiserende] er delt, det er mer «ungdomsskole» i studiespesialisering.

På flere skoler berører informantene viktigheten av gjennomsiktighet i skolens indre liv, knyttet til «avprivatisering av klasserommet». Én skole arbeider systematisk i lærerkollegiet med å

... videreutvikle [lærernes] egne erfaringer og [synliggjøre] gode rollemodeller.

Dette for å skape verdier som kollegiet sammen kan strekke seg mot.

Ansatte på én skole uttrykte frustrasjon over uforutsigbarhet i skolens utviklingsarbeid hvor det var en ekstern prosjektleder.

Mellom arbeidsøktene går livet som vanlig her på skolen. Vi har ikke regien, så vi vet ikke hva vi kan gjøre. Vi har hatt idémøter, men vi har ikke jobbet sammen med utviklerne. Hadde forventet å bli mer involvert. Vi kan ikke bruke tid på noe som vi ikke vet om vil komme.

Våre informanter gir mange data knyttet til elevenes vurdering av egen skole og studieprogram. Ved én skole var elevene svært opptatt av de egentlig hadde en

... koselig skole, men dårlig rykte. Vanskelig å «forsvare» utad at en går på denne skolen

... bærer preg av dette er en skole som ikke er førstevalg.

Elevene er negative fordi de ikke kom inn på førstevalget.

Ved en annen skole ga elevene uttrykk for stolthet når det kom en bil med emblem fra skolen til praksisplassen, særlig fordi elevene opplevde at praksisplassen beskrev skolen positivt.

Internt på en og samme skole registrerte vi også stor forskjell mellom studieprogram, hvor én klasse gjerne gikk i fellesområdene med arbeidsklær og firmalogoer, (se utsagnet under sosial tilhørighet foran), mens elevene på et annet studieprogram alltid skiftet til nøytrale klær for å unngå å bli stigmatiserte.

På en annen skole sier én elev:

Vi er mest for oss selv og opplever oss litt som "utstøtt"... flere har lite omgang med øvrige elever ... litt vanskelig å bli venner med de som går på andre linjer.

På den samme skolen uttrykker lærerne oppgitthet, og én av dem sier at

... det diskuteres, men ingenting skjer i praksis. Det nytter ikke å få elevene sammen, fordi de er så forskjellige. Det er forskjellige personlighetskarakterer.

Utvikling av felles verdier og eierskap

Både lærere og elever hadde ideer og refleksjoner omkring hvordan eierskapet til utvikling av et godt læringsmiljø kunne styrkes i framtiden

På et kreativt verksted, hvor forsker var observatør, med mål å involvere elevene i utvikling av læringsmiljøet kom det opp forslag om å lage elevgrupper som gjensidig forsterker opplevelsen av at alle er avhengige av hverandre.

Målet var å fremme nærvær blant elevene. Dette ble koblet til at elevene savnet (rolle)modeller for team building og samspill mellom elevene.

Kompetanse hos ansatte og klasseledelse

Alle våre informanter er tydelige på at lærernes kompetanse er viktig. Men primært er det lærernes pedagogiske kompetanse, og ikke så mye den faglig kompetansen, som vektlegges i våre data. Alle våre informanter er knyttet til første skoleår, og det kan kanskje forklare hvorfor det i så liten grad trekkes fram faglig kompetanse. Én leder sier:

På vår skole setter vi «folk» foran det «faglige» fordi det er lærernes (personlige) egenskaper som avgjør om det blir suksess.

Elevene på sin side har mange historier om lærerne. De er «dårlige», «gørr kjedelige» osv., men også om lærere som gir elevene ansvar for egen læring og gir de valg. Noen utsagn gir et

bilde av at det er mange dimensjoner ved klasseledelse og kompetanse hos lærerne som er viktige for elevene;

Den gode lærer ... alle behandles likt ... som ikke har «gullelever» ... tilrettelegge for hver person ut fra nivå slik at alle forstår, individuell tilnærming, ungdommelig ... viktig at læreren setter seg inn hva hver enkelt elev kan, og hvordan eleven lærer.

Én elev som var meget fornøyd uttalte:

... det er bare én lærer som jeg respekterer faglig, men alle de andre er veldig hyggelige.

En annen elev beskrev den gode lærer som *møter eleven åpent framfor at det er kun fakta og fasit.*

På flere av skolene gir lederne uttrykk for at den pedagogiske kompetansen hos lærerne kan bygges opp gjennom synliggjøring av god praksis internt på skolen. En skole benytter det sosialpsykologiske teamet som støttespillere, slik at lærerne erfarer grep som løser konflikter og styrker læringsmiljøet. Én lærer mener det er viktighet at det er en person utenfra som læreren kan diskutere med – få sett det med andre øyne.

Én elev får sterk støtte fra de andre til dette utsagnet:

Hvis læreren ikke klarer å rydde opp i problemer, da kommer det sosialpedagogiske teamet. Og da løser det seg.

På denne skolen er det en tydelig, gjennomgående, felles forståelse hos alle aktørene om at utfordringer som tatt opp løses, som vi tolker i retning av et selvoppfyllende profeti.

Det presenteres også eksempler på bruk av konkrete metoder som kan inngå i lærerens verktøykasse som klasseleder. Ett eksempel er

... søvnskjema ... det har vært nyttig for å kartlegge og bevisstgjøre både elever og lærer.

Én lærer reflekterer omkring et felles ansvar for å styrke læringsmiljøet.

Det er satt opp tid til å ta opp ting med elevene. Det er lettere for elever å ta opp ting i klassens time. Elevene er opptatt av de nære ting, små praktiske detaljer. Kan de høre på musikk?

Én elevgruppe var litt oppgitt over at de opplevde at det var kompetanse internt på skolen som ikke ble videreført til klasserommet. Én av dem sa det slik:

Flere lærere bør ha lederopplæring i forhold til deling i grupper. Dette er et kurs som har vært i elevrådet ... teknikker for å bli kjent med alle.

Skolelederne er opptatt av hvordan de skal ivareta elever som har rett på særlig tilrettelegging. På flere av skolene beskrives hvordan lærerne i fellesskap går gjennom situasjonen til enkeltelever for å sikre felles forståelse og felles strategi for å bygge et godt læringsmiljø for disse elevene. Fravær trekkes fram som den sterkeste indikator på frafall. Det er store forskjeller både internt på skolene, og mellom skolene, på vektlegging av tidlig

intervensjon, framfor brannsløkking. Én skole oppgir at de har svak registrering av fravær, med 3 måneder forsinkelse på oppdaterte fraværslister.

Flere elever berører også hvordan de opplever at den felles solidariteten internt i elevgruppa ikke blir ivaretatt av lærerne:

... noen lærere har jeg ikke lyst til å være i timen til. Jeg går ut av timen når læreren snakker nedverdiggende til andre elever.

På samme måte beskriver elevene det som negativt når elever åpent kjefter på læreren uten at dette blir korrigeret.

Det eneste negative er en følelse noen ganger av at det «dulles» for mye med elevene. Noen arbeidslag ser på dette som uheldig ... at det er så mange hensyn som må tas [for å styrke læringsmiljøet].

Ved skolen hvor de har et sosialpedagogisk team, trekker én av lærerne fram betydningen av at dette teamet

... ser ikke på elevene som kun noe som hender på skolen, men ser på eleven i døgnperspektiv.

En slik helhetsforståelse er viktig for å tilrettelegge for eleven, sies det. Videre beskrives det at

... det er ofte at det sosialpedagogiske teamet gjør kloke innspill ... lar nåde gå for rett, og da ordner det seg ofte på sikt.

Men samtidig beskrives en balansegang der teamet

... påtar seg ting som de ikke har noe med og trækker litt i bedet til andre tjenester ... [lærerens] pedagogiske ansvar kan ikke overstyres ...

Én elev ved denne skolen reflekterer omkring hvordan lærerne utvikler sin rolle som klasseleder:

Vi har opplevd at det er lærere som har blitt satt på plass av det pedagogiske teamet, fordi det har kommet klager på lærer ... teamet er supermann. Vet ikke om lærere og teamet samarbeider, men lærerne har blitt blidere når teamet har vært på besøk og hatt innlegg

... hvis det er noe elevene ønsker å ta opp med lærerne er det lettere hvis teamet hjelper til med å finne en god løsning.

I et annet intervju med elever fra en annen avdeling på denne skolen sier én av elevene:

Hvis læreren ikke klarer å rydde opp i problemer, da kommer teamet. Og da løser det seg.

Én lærer uttrykker viktigheten av å forstå de mange prosessene som foregår blant elevene. Læreren uttrykker det sånn:

Ofte er det konflikter/utfordringer en tror går over, men erfaring viser at det eksploderer igjen etter en tid. Det å holde ting under oppsyn over lengre tid er viktig.

Ved én skole har de gode erfaringer med å identifisere arenaer hvor konflikter kan bygges opp:

... nå står lærere ofte i garderoben for å forebygge konflikter ved å være tilstede. Da unngår en mobbesituasjoner.

Elevene ved en skole er meget positive til praksis med å bli møtt av en ansatt i døra når de kommer om morgenen. Én av dem sier

Mye varmere velkomst i døra enn når jeg kommer inn i klasserommet. Tar seg tid til å se alle og se inn i øynene. Det blir god atmosfære i korridoren. Alle hilser.

Flere elever er opptatt av at lærerne bør utvikle større grad av felles faglige vurderingskriterier. Elever opplever at det er store forskjeller mellom klassene, f.eks. når det gjelder karakterfastsetting.

Elever som har jobbet sammen (på felles oppgave) får ulike karakterer fra ulike lærere.

«Ryktebørsen» om de ulike lærerne nådde elevene før de søkte seg til skolen, og det var mange elever som støttet dette utsagnet til én medelev:

Det kommer til å gå bra bare du ikke får den og den læreren.

Det er et gjennomgående tema på mange av skolene at læringsmiljøet belastes av manglende lærersamarbeid mellom programfag og fellesfag. En elev etterspør

... større vekt på samkjøring fra time til time mellom lærerne. Ønsker mer flyt i undervisningen, og større samarbeid mellom lærerne. Fellesfaglærere bør samarbeide mer med programfaglærerne.

Mange elever ønsker også bedre samkjøring mellom lærerne for å fordele arbeidsoppgaver jevnere gjennom skoleåret.

Ofte kommer det mye prosjekter og arbeidsoppgaver som hopper seg opp like før ferier.

Vi opplevde store forskjeller mellom skolene i forhold til hvor aktivt ledelsen samarbeidet og intervenerte i klasseromssituasjonen. Ved én skole beskrev ledelsen at halvparten av elevene i en klasse ikke deltok i kroppsøving, samtidig som de beskrev at læreren i liten grad tilpasset undervisningen til elevens forutsetninger. I valget mellom å gripe inn overfor lærer eller at en stor gruppe elever som ikke ville få karaktergrunnlag i faget, valgte ledelsen å vente til denne læreren snart skulle slutte.

DRØFTING

Læringsmiljøet framstår som en kompleks sammenheng mellom en rekke faktorer, i og utenfor skolehverdagen. Læringsmiljø er ifølge Utdanningsdirektoratet *”de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel”* (Utdanningsdirektoratet 2015). Læring, helse og trivsel blir her sett på som et bidrag til at en større andel gjennomfører videregående skole, slik at ungdommen kan nærme seg arbeidsmarkedet med godkjent vitnemål og evt. fagbrev. Vårt forskningsprosjekt har ingen objektive, dekkende kriterier eller metoder for å beskrive og vekte faktorene som kan være relevante for å beskrive og forstå læringsmiljøet. Våre data viser at opplevelsen av læringsmiljøet på en og samme skole kan variere mellom ulike aktører, ulike klasser, innad i klassen og fra elev til elev. Men når vi ser våre syv skoler under ett, så ser vi mønster som beskriver kvaliteter i læringsmiljøet og skolenes ambisjoner og kapasitet til å utvikle læringsmiljøet.

I vårt forskningsarbeid har vi hatt en åpen tilnærming til læringsmiljøet, med vekt på yrkesfaglige studieretninger, som historisk har hatt lavere andel elever som gjennomfører videregående skole enn ved studiespesialisering. I fokusgruppeintervjuer med elever og ansatte åpnet vi for at aktørene i skolen kunne reflektere omkring innholdet i begrepet læringsmiljø, og hva de opplever som viktig for at flest mulig elever skal gjennomføre sitt utdanningsløp.

Vi har valgt å drøfte problemstillingen ved å se alle våre syv skoler under ett, for å belyse sentrale dimensjoner av aktørenes forståelse av læringsmiljøet. Vårt overordnede mål er at synliggjøring og drøfting av læringsmiljøet, slik aktørene beskriver det, kan bidra til å supplere forståelsen av hvordan et godt læringsmiljø kan øke andelen elever som gjennomfører sitt utdanningsvalg.

Behov

Ved kategorisering av våre data fant vi mange utsagn fra skolens aktører beskrev hva informantene opplevde som viktig for at elevene skulle komme i modus til å arbeid med skolens læringsmål. Disse innspillene var knyttet til både mangel- og vekstbehov. Mangelbehov forstås som grunnleggende behov, og Maslow (Maslow 1987) vektlegger at oppfyllelse av fysiologiske behov, trygghet og sosiale behov legger til rette for at personer kan strekke seg mot vekstbehovene anerkjennelse og selvrealisering. En godt organisert skolefrokost som fremmer sosiale nettverk kan imøtekomme flere mangelbehov.

Mange utsagn fra våre informanter er også nært knyttet til hvorvidt de opplever å bli sosialt verdsatt i skolesettingen (Falkum, Hytten et al. 2011). I våre data ser vi tydelig forskjeller mellom skolene, og ved noen skoler også forskjeller internt mellom klasser. Innad i lærergruppa er det et mønster at fellesfaglærerne vektlegger faglige ambisjoner hos elevene, mens programfaglærerne, som ofte har flere timer i en klasse og ivaretar rollen som kontaktlærer, i større grad var opptatt av søvn, kosthold, trygghetsbehov, sosiale behov og anerkjennelse.

Noen elever som framsto med svak tilfredsstillelse av mangelbehovene, relatert til forhold i heim, fritid og tidligere skoleerfaring, hadde mange innspill knyttet til dårlige skoleerfaringer fra ungdomsskolen hvor de rapporterte om svak mestringsopplevelse og anerkjennelse. Dette

understreker kanskje også at disse behovene ikke må forstås statisk, men nettopp mer må vurderes i et vekselforhold med hverandre (Jex and Britt 2008).

Klasseledelse, der læreren bygger støttende relasjoner, bidrar til struktur, utvikler en læringskultur og har tydelige forventninger og motiverer elevene, presenteres som viktig (Utdanningsdirektoratet 2015). Dette fremmer også elevenes helse (Nordahl 2009).

Vi fant en felles forståelse blant våre informanter om at elever som ikke kom inn på førstevalg, særlig hvis dette i tillegg medførte lang reisevei, ofte var ensbetydende med lav skolemotivasjon ved skolestart og økt risiko for frafall. Dette fungerer som en ekstra byrde som primært må bæres av elever med de relativt svakeste resultater fra ungdomsskolen.

Ved intervjuene like etter skolestart la mange yrkesfagelever stor vekt på gleden ved å treffe likesinnede ved overgangen til videregående skole. Elevene beskrev at de på ungdomsskolen ofte følte seg som «nerder» eller utenfor, fordi de ikke delte interessen for allmennfaglige karrierevalg. På videregående opplevde de at hele klassen delte deres særinteresser. Dette kan forsterke opplevelsen og tilknytningen til klassen som et viktig mesosystem for elevene (Gulbrandsen 2006).

Forskning (Kunnskapsdepartementet 2014) viser at det fremmer læring at

- elevene deltar aktivt i og forstår læringsprosesser
- elevene deltar i kommunikasjon og samarbeid
- undervisningen er tilpasset elevenes ulike forkunnskaper og erfaringer
- læringsmiljøet tar hensyn til elevenes relasjoner, motivasjon og følelser

Utvikling og implementering av ny praksis

Denne kategorien er nært knyttet til organisasjonens evne til å bygge eierskap internt når det kjøres prosesser og implementeres tiltak. I hvilken grad organisasjonen makter å vurdere, videreutvikle og implementere god praksis og vedtatte tiltak i sin daglige drift påvirker aktørenes tillit og vilje til å involvere seg i nye utviklingsprosesser (Prochaska 2006).

Kompetanseutviklingstiltak har som mål at ny praksis vokser inn som en integrert del av praksisfellesskapet (Kirkpatrick and Kirkpatrick 2005). Våre data kan belyse hvordan og i hvilken grad erfaringer, rollemodeller og styringssignaler blir oppfattet og integrert hos aktørene som påvirker læringsmiljøet.

Mange av våre lærer- og lederinformanter trekke fram viktigheten av tett oppfølging av fravær, og de ser på fravær som et tydelig faresignal i forhold til frafall. En aktuell problemstilling som ble reist var om fravær er en individsak eller et kollektivt ansvar. Og videre hvilken forståelse aktørene har av bakenforliggende forhold som påvirker tilstedeværelse. Våre data viser at elevene var opptatt av at høyt og uforutsigbart fravær påvirket de pedagogiske rammene i klasserommet svært negativt, og at fravær framstod som kontraproduktivt i forhold til klassens felles progresjon og oppnåelse av læringsmålene.

Mange av skolene har rutiner for å bygge sosial tilhørighet ved skolestart, samtidig som vi registrerer at ambisjonsnivået og den kollektive forståelsen varierer mye mellom skolene og internt på den enkelte skole. Flere skoler skiller seg ut ved at de legger stor vekt på å kjenne bakgrunnen til elevene før de kommer til skolen, og at dette framstår som en kollektiv

prosess blant ledere og ansatte. Dette står i kontrast til andre skoler hvor forståelsen av elevforutsetninger og relasjonsbygging framstår mer som en individuell oppgave for hver enkelt (kontakt)lærer. Praksis rundt samarbeid med foresatte er også ulik, og spenner fra organiserte møter før skolestart, til en mer tilfeldig kontakt gjennom telefonsamtale til «nesten alle» foresatte før høstferien.

Vi finner en tydelig forskjell mellom skolene, og delvis også mellom studieretningene på én og samme skole, i måten de ulike aktørene ordlegger seg om læringsmiljøet. Vi tolker graden av felles terminologi som en indikasjon på i hvilken grad aktørene har en systematisk kommunikasjon omkring læringsmiljøet, og hvorvidt læringsmiljøet er et felles ansvarsområde hvor aktørene samarbeider og samhandler. Noen ledere var opptatt av at implementering av ny praksis måtte ha forankring både hos lærere og elever, og at særlig elevinvolvering var et kritisk punkt i forhold til suksess. Vi finner ikke at skoleeier på fylkesnivå framstår som en tydelig pådriver og premissgiver for felles praksis internt i fylket, og det framstår som om den enkelte skole har stor frihetsgrad i prioriteringer og utviklingen av læringsmiljøet.

Ved én av skolene framstår det sosialpedagogiske teamet som bærere av organisasjonens verdigrunnlag, og teamet spiller en sentral rolle i å synliggjøre god praksis og gripe fatt i avvik. Her ble det framhevet som svært viktig å snakke med elevene om alle dimensjoner ved elevenes hverdag (24timers perspektivet). Elevene på denne skolen framsto som trygge, åpne og bevisste rundt det de opplevde som bærebjelker i et godt læringsmiljø. På en annen skole ga elevene uttrykk for at det etter deres erfaring ikke nyttet å ta initiativ, og at de ikke oppfattet at ledelsen ønsket endringer.

Vi så også at lærerne på én skole var opptatt av svak felles forståelse mellom lærere og elever når det gjaldt skolens mandat. Våre data peker i retning av at aktørene på enkelte skoler opplever energitapping ved at strukturene og rutineene på skolen gir liten forutsigbarhet i forhold til hvordan utfordringer effektivt kan løstes fram, og hvilke arenaer som kan benyttes for å fremme innspill til løsninger. På noen skoler preges særlig elevenes fortellinger av historier som speiler maktesløshet og liten grad av opplevd sammenheng og forutsigbarhet (Antonovsky and Sjøbu 2012).

Noen elever trakk fram betydningen av hvordan skolen ble forstått og omtalt av omgivelsene, og at dette innvirket på læringsmiljøet på skolen. Ved en av skolene var elevene svært stolte av at skolen hadde et godt rykte i næringslivet (praksisbedriftene), mens elever ved en annen skole opplevde at deres skole hadde et negativt stigma i nærmiljøet.

Internt eierskap til verdier og tiltak

Det er en stor utfordring å forankre utviklingsarbeid internt blant alle skolens aktører (Helgøy and Homme 2013), og bidra til kvalitetsutvikling gjennom en aktiv skoleledelse med en tydelig tilbakemeldingspraksis (Utdanningsdirektoratet 2013). Våre data viser store forskjeller mellom skolene i forhold til om lærerne opplever å få konkrete tilbakemeldinger fra skoleledelsen (Vibe, Aamodt et al. 2009), og hvordan skoleledelsen forholder seg til svak oppfølging av vedtatt praksis. Kontakt med foresatte ved skolestart, og praktisering av fraværsregistrering, var områder hvor lærernes praksis hadde stort sprik, og hvor enkelte skoleledere så gjennom fingrene med dårlig praksis.

Noen skoler prioriterer betydelige ressurser for å gi elevene en positiv start på skoledagen. Både tilbud om frokost og sosialpedagogisk team åpner for relasjonsbygging mellom ansatte

og elever før de kommer til klasserommet. Vi så også hvordan noen skoler involverte lærerne i sammensetningen av klasser gjennom grundige bemyndigelsesprosesser (Stang 2003), og derigjennom tydeliggjorde forventningene fra skoleledelsen (Helgøy and Homme 2013).

Noen skoler la stor vekt på å avprivatisere klasserommet og bygge oversikt over elevens totalsituasjon (24timersspektivet). Slike grep åpner for at utfordringer kan identifiseres tidlig, og bearbeides på egnede arenaer på en helhetlig, forutsigbar og trygg måte både for lærere og elever (Erstad, Amdam et al. 2014).

Elevene framstod som doble i forhold til praktisering av skolens regelverk; på den ene siden etterlyste de felles praksis blant lærerne, f.eks. i forhold til spising i timen. Samtidig var de tilfredse med at det lempes på regelforståelsen og praksis etter hvert som skoleåret går. Våre data peker på at særlig elevene var opptatt av at det utvikles felles forventninger, også mellom ulike lærere, til hvordan denne oppmykningen skal praktiseres (Kunnskapsdepartementet 2010).

Mange informanter trakk fram betydningen av at alle aktørene er bevisste på at de er med å forme læringsmiljøet. Som vist over peker våre funn på store forskjeller mellom og innen skolene. En felles forståelse av læringsmiljøutfordringene, blant alle skolens aktører, er viktig (Helgøy and Homme 2013). På noen skoler og program er elevene tydelige på at de opplever at lærerne arbeider aktivt for et best mulig læringsmiljø, mens elever andre steder gir uttrykk for at læringsmiljøet er preget av lærerens egen agenda og skolens kontrollfunksjon.

På enkelte skoler framstår lærerne som tydelige rollemodeller knyttet til yrkesprofesjonen, gjennom en praksisnær tilnærming i utdanningsløpet som fremmer elevenes bilde av seg selv som framtidige fagarbeidere. En av skolene legger ned store ressurser for at elevene skal få tidlige og gode opplevelser fra yrkespraksis, og informantene på denne skolen viste til dette som en suksessfaktor for læringsmiljøet. Opplæringskontorene trekker også fram praksisgjennomføringen og samarbeidet mellom bedriftene og denne skolen som eksemplarisk.

Vi ser hvordan enkelte skoler har bygget opp et godt omdømme av skolen, slik at elever og lærere uttrykker stolthet ved å være tilknyttet skolen eller programfaget. Tilsvarende ser vi hvordan elevene på andre skoler aktivt unngår å bli identifisert til en skole eller studieprogram som de opplever er omgitt av negative stigma. Skolens omdømme kan påvirke både utvalget av elever som søker seg til skolen, rekruttering av ansatte og rammene for samarbeidet med foresatte og eksterne miljø.

Kompetanse hos ansatte og klasseledelse

En syntese av over 800 metaanalyser konkluderte med at begrepsavklaring og oppmerksomhet på læringsmål og målrettet bruk av virkemidler gir gode læringsresultater (Hattie 2009). Litteraturen og politiske dokumenter speiler bred enighet om at kompetanse hos ansatte og tydelig klasseledelse er viktig for faglige læring og sosial utvikling hos elevene (Nordahl 2005, Nordahl 2009, Nordahl 2013, Lekhal, Kostøl et al. 2014). Det samme gjelder for læringsfremmende kommunikasjon i klasserommet (Kunnskapsdepartementet 2014).

I våre data er det relativt få innspill knyttet til ansattes faglige kompetanse, mens informantene er svært opptatt av klasseledelse og personlige relasjoner mellom elevene, lærer-elev og mellom ansatte. En skoleleder var tydelig på at de ved ansettelser legger stor vekt på personlig egnethet. Også elever trakk fram betydningen av lærernes sosiale

komptanse, samtidig som de ønsket at læreren behandlet alle elevene likeverdig (men ikke likt i betydningen identisk). Den gode lærer ble beskrevet som en som tilrettelegger læringsprosessene ut fra den enkelte elevs læreforutsetninger (Hodgson, Rønning et al. 2012, Kunnskapsdepartementet 2014).

På flere skoler beskrives hvordan lærerne, i samarbeid med ledelsen, går systematisk gjennom situasjonen til enkeltelever for å sikre felles forståelse og felles strategi for å utvikle et helhetlig og tilpasset læringsmiljø for eleven. Særlig på en skole var denne prosessen sterkt koblet til bemyndigelse av lærerne (Stang 2003) og styrking av følelse av sammenheng (Antonovsky and Sjøbu 2012). Her kunne lærerne i stor grad påvirke hvilke elever de skulle ha i sin klasse, og sette sammen et utfordringsbilde som lærer selv var komfortabel med. På denne skolen peker våre data i retning av sterk personlig involvering av lærerstaben i forhold til å gi et optimalt tilbud til den enkelte elev, og de snakket ofte om «ungene mine» når de omtalte elevene i egen klasse. På denne skolen hadde programfaglærerne i mange tilfeller ansvar også for fellesfag, særlig tidlig i skoleåret, for å styrke helhet og skape trygge rammer rundt undervisningen (Bergh, Hagquist et al. 2010).

Mange av elevene trekker fram betydningen av likebehandling, forstått som opplevelsen av at lærer ikke har «gullunger», at evalueringer ikke bygger på «trynefaktor» og at lærere er samkjørte i sine karaktervurderinger.

Elevene har en klar forforståelse før skolestart, som ofte stammer fra tidligere elevers vurderinger av enkeltlærere ved skolen. Flere elever med negative skoleerfaringer fra ungdomsskolen uttrykte seg meget positivt i forhold til opplevelsen med en ekstra skoleuke forut for skolestart, som bygget grunnleggende trygghet og sosial tilknytning til skolemiljøet.

Elevene forstår at ulike elevforutsetninger skal gi rom for at elevene støttes i forhold til sin individuelle måloppnåelse. De er positive til at læreren inviterer til dialog omkring didaktikk, evalueringmetoder og tidsfrister på arbeidsoppgaver. Elevene signaliserer at elevmedvirkning også bidrar til å styrke den gjensidige tilliten i klasserommet. Dette er en krevende balanse mellom kontroll og varme (Nordahl 2013), og ved noen skoler er det prioritert at sosialpsykologisk team eller ledere bistår læreren aktivt i denne avveiningen. Elevene trekker også fram betydningen av at solidariteten innad i elevgruppa ikke bør utfordres slik at klassen splittes.

På flere skoler ble manglende faglig og tematisk samarbeid mellom fellesfag og programfag trukket fram, særlig av elever, men også av lærere. Ved en av skolene ble et samarbeid prøvd ut. Her rapporterte fellesfaglærer stor skuffelse, og hennes forståelse var at en «slapp» kultur på programfag i forhold til innleveringsfrister (og hvorvidt elevene i det hele tatt måtte levere) og faglig kvalitet smittet over til fellesfagene når de samarbeidet, slik at den dårligste praksisen preget samarbeidsprosjektene.

Én skole trekker fram en løpende prosess med «overlevering» av elever mellom programfaglærerne når elevene sirkulerte for å få innblikk i de ulike yrkesvalgene innenfor programmet. Lærerne opplevde at dette samarbeidet sikret en kontinuitet i tilretteleggingen for enkeltelever.

Våre data viser store forskjeller på hvordan ledelsen ivaretar oppgaven som pedagogisk leder. Enkelte ledere arbeidet målrettet for å «avprivatisere» klasserommet gjennom teamarbeid og flerlærersystem. Begrunnelsen var å motvirke et lite enhetlig lærerkollegium der enhver lærer

er seg selv nok (Lekhal, Kostøl et al. 2014). Utvikling av en god skole, med et godt og inkluderende læringsmiljø, er avhengig av at alle lærere deltar aktivt i arbeidet og at skoleledelsen tar det overordnede ansvaret og er direkte involvert i utviklingsarbeider (Lekhal, Kostøl et al. 2014). Dette speiler seg i forhold til utfordringen med å utvikle lærerrollen og tydeliggjøre «best practice» internt på skolen. Også ledelsens nærhet og samarbeid direkte med elevene og elevrådet varierte mellom skolene. Ledere som var «tett på» trakk fram mulighetene og viktigheten av å sette inn tiltak tidlig for å bygge et godt læringsmiljø, og samtidig gripe fatt i utfordringene omgående ved tegn på at individer eller grupper opplevde dårlig læringsmiljø.

Ved én skole slet ledelsen med en uheldig, fastlåst praksis hos en lærer, uten at ledelsen viste evne eller vilje til å gripe inn. Dette til tross for at en stor gruppe elever stod i fare for å ikke få karaktergrunnlag i et fag. Våre informanter opplevde at i dette tilfellet prioriterte ledelsen lærerens rett til å styre egen undervisning, framfor elevenes læringsutbytte og studiegjennomføring.

Ved en annen skole så vi at ledelsen, i kjølvannet av vår kartlegging, møtte de ansatte på tvers av studieretningene. Ledelsen bidro til å synliggjøre hvor de ulike studieretningene hadde sine styrker i forhold til utvikling av læringsmiljøet, og startet en prosess hvor skolens interne «best practice» ble lagt til grunn for utviklingsarbeidet. En slik lokal utvikling, med utgangspunkt i allerede forankret og internt vurdert praksis, kan være godt egnet til å utvikle læringsmiljøet. Samtidig unngår en problemstillingene omkring ekstern validitet (efficacy- vs. effectiveness-studier), og fordi tiltakene er utviklet/prøvd ut lokalt kan også kvaliteten på implementering (fidelity) i stor grad vurderes og støttes av interne krefter (Pape 2009).

Kommunikasjon i klasserommet

Våre data viser at det var store forskjeller mellom skolene i hvordan de ser på kommunikasjonen i klasserommet, i hvilken grad de forstod dette som en individuell lærerutfordring eller om de koblet dette til elevenes totalopplevelse av skolen. Elevutsagn fra den skolen som har satset mye på et aktivt sosialpedagogisk team kan illustrere dette. Her vektlegger elevene betydningen av at de får en god velkomst når de kommer til skolen, at det blir tatt tak i uro, at prosessene rundt håndtering av «avvik» er forutsigbare og at eleven opplever å bli sett og forstått. «Klar-Ferdig-Ro» uttrykker et ønske om at elementer i læringsmiljøet utenfor klasserommet skal tilrettelegges slik at eleven er klar for skolerelatert arbeid når undervisningen starter (Tromsø 2014). Lærerne på denne skolen var entydig positive til at de, som følge av innsatsen til det sosialpedagogiske teamet, i større grad møtte elever i klasserommet som var klare for skolerelaterte læringsprosesser.

Fravær trekkes fram, av alle informantgruppene, som den sterkeste indikatoren på frafall. Det er store forskjeller, både internt på skolene og mellom skolene, på vektlegging av tidlig intervensjon ved fravær. Noen skoler er «Tett på» (UiTø 2014), hvor det er tydelige operative rutiner for oppfølging med både elever og foresatte. Én skole oppgav at de har svak registrering av fravær, med 3 måneder forsinkelse på oppdaterte fraværslister. Elevene på noen skoler trakk fram at fraværregistreringen noen ganger var feil, og at forsinket registrering i skolens nettportal gjorde det umulig for elevene å få rettet opp feil. Vi observerte også at lærere unnlot å føre fravær, slik at elever som i realiteten hadde avsluttet sin utdanning bidro til at elevtallet i klassen framstod som kunstig høyt.

Vi ser at når det er svak kommunikasjon og manglende gjensidig forståelse knyttet til avvikende atferd, vil dette kunne oppleves av medelever som oppsmuldring av forestillingen om akseptabel atferd i klasserommet. På andre skoler opplevde vi en åpen kommunikasjon og bevissthet blant elevene i forhold til medelevens utfordringer og personlige problemer, og vi observerte hvordan både lærer og medelever aktivt bidro til mestringsopplevelser for elever i vanskelige perioder. For å styrke elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser er det viktig at elevene samarbeider med andre og håndterer følelser på en adekvat måte (CERI 2010).

Noen avsluttende metodologiske refleksjoner

Dette prosjektet har bygget på følgeforskning og til en viss grad også medforskning. På grunn av knappe ressurser i prosjektet har det ikke latt seg gjøre å følge de sju skolene tett gjennom skoleåret 2013-2014. Det har heller ikke vært planlagt ressurser ved skolene til lokal prosjektledelse eller lokalt prosjektarbeid. Vi opplever likevel at det har vært godt fokus ved skolene i de periodene vi har hatt kontakt, og det er vært sterkt eierforhold og velvilje til å bidra både fra ledelsen, ansatte og elever. Ideelt sett burde vi imidlertid ha besøkt og involvert skolene ikke bare i innledende og avsluttende fase, men også underveis i skoleåret. Slik har det ikke blitt. Vi opplever likevel at prosessen med utvikling av problemstilling og forankring av arbeidet har vært tilfredsstillende, og til dels meget godt, ved noen av skolene.

Utvalget av informanter, og fokusgruppeintervju som metode, gjør at våre data ikke gir et dekkende bilde av situasjonen ved den enkelte skole og utdanningsprogram. Våre data speiler hva informantene var opptatt av. Vi opplevde også et tydelig skille mellom informantgrupper. Noen steder var samtalen preget av misnøye (irritasjon, motløshet, mistenksomhet), mens andre grupper framstod med stor grad av tilfredshet (tillit, opplevelse av å bli ivaretatt, opplevd empati). Vi tolker dette som et uttrykk for forskjeller mellom skolene, men det kan også speile de miljøene og informantene som vi møtte. Vi har, som nevnt foran, overlatt til skolene selv å velge ut informanter. Vi ønsket informanter som kunne gi et bilde av situasjonen også for elever med økt risiko for å frafall. Samtidig registrerte vi stor forskjell mellom skolene i forhold til å informere og motivere elevene i forkant av intervjuene. Vi kan ikke si hvorvidt andre informanter hadde gitt oss andre data.

Fokusgruppeintervju som metode legger opp til at dialogen hovedsakelig skal foregå mellom informantene. Når vi som forskere hadde undringer spurte vi ofte om utdyping av utsagn. Vi opplevde i stor grad at informantene hadde åpne dialoger i fokusgruppene. Vi ble positivt overrasket av hvordan det i flere elevintervjuer oppsto gode dialoger mellom elever som ganske nylig var blitt kjent med hverandre (kort tid etter oppstart av videregående skole). De åpnet seg både for oss som forskere og for hverandre. På den måten fikk vi utdypende data. Samtidig opplevde vi gode dialoger knyttet til valideringsprosessen på slutten av hvert intervju.

REFERANSELISTE

- Antonovsky, A. and A. Sjøbu (2012). Helsens mysterium: den salutogene modellen. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Bergh, D., et al. (2010). "Social relations in school and psychosomatic health among Swedish adolescents—the role of academic orientation." European Journal of Public Health **21**(6): 699–704.
- Bergslid, H. (2013). Helse og frafall i videregående opplæring. Underlagsrapport til Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt, Sosialforsk, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bunar, N. (2012). Skolan och staden – forskningsperspektiv på integration och skolrelaterade klyftor i den moderna staden. Ett diskussionsunderlag framtaget för Kommission för ett socialt hållbart Malmö 2011-2012. Malmö, Kommission för ett socialt hållbart Malmö.
- Busch, T. and R. Schwebs (2004). Følgeforskning: ny endringsstrategi for offentlig sektor. Trondheim, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling Trondheim økonomiske høyskole.
- CERI (2010). Improving Health and Social Cohesion through Education, Center for Educational Research and Innovation (CERI).
- Dale, E. L., et al. (2011). Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet. Oslo, Cappelen Damm akademisk.
- Erstad, O., et al. (2014). Om fremtidens kompetansebehov. En systematisk gjennomgang av internasjonale og nasjonale initiativ. Oslo, Universitetet i Oslo.
- Falch, T. and O. H. Nyhus (2009). Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne. Trondheim, Senter for økonomisk forskning AS.
- Falkum, E., et al. (2011). "Anerkjennelsens psykologi." Tidsskrift for Norsk Psykologforening **48**(11): 1080-1085.

- Green, L. W., et al., Eds. (2000). Settings in, of and for Health Promotion. Settings for health promotion: linking theory and practice. Oaks, Calif, Sage Publications.
- Gulbrandsen, L. M. (2006). Urie Bronfenbrenner : en økologisk utviklingsmodell. Oslo, Universitetsforl., cop. 2006.
- Hattie, J. (2009). Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, Routledge.
- Helgøy, I. and A. Homme (2013). Ansvar, innsats og praksis i arbeidet for bedre læringsmiljø, UniRokkansenteret.
- Hodgson, J., et al. (2012). Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Bodø, Nordlandsforskning.
- Hummelvoll, J. K. (2003). Kunnskapsdannelse i praksis. Handlingsorientert forskingssamarbeid i akuttpsykiatrien. Oslo, Universitetsforlaget.
- Jex, S. M. and T. W. Britt (2008). Organizational psychology: A scientist-practitioner approach. Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.
- Kirkpatrick, D. L. and J. D. Kirkpatrick (2005). Transferring learning to behavior: using the four levels to improve performance. San Francisco, Calif, Berrett-Koehler Publishers.
- KS (2013). «Den gode skoleeier». Kommunalt og fylkeskommunalt skoleeierprogram for læring, medskaping og resultater. K. organisasjon. Oslo, KS.
- Kunnskapsdepartementet (2010). Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet Kunnskapsdepartementet. Oslo, Kunnskapsdepartementet. **Meld. St. 22 (2010 - 2011)**.
- Kunnskapsdepartementet (2014). Elevenes læring i fremtidens skole. NOU 2014: 7. Kunnskapsdepartementet, Kunnskapsdepartementet.
- Lekhal, R., et al. (2014). Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte : en kvantitativ og kvalitativ evaluering av prosjektet: «Klasseledelse, lærerautoritet og

læringsutbytte» i videregående opplæring, 2010-2013. Elverum, Høgskolen i Hedmark. nr. 3-2014.

Marmot, M. (2007). "Achieving health equity: from root causes to fair outcomes." The Lancet **370**: 1153-1163.

Maslow, A. H. (1987). Motivation and personality. New York, HarperCollins.

Nordahl, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP modellen. NOVA Rapport. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. **19**.

Nordahl, T. (2009). Undervisning og læring i sosiale systemer. Bergen, Fagbokforl., cop. 2009.

Nordahl, T. (2013). Eleven som aktør. Høgskolen i Hedmark, Senter for praksisrettet utdanningsforskning.

OECD (2008). Jobs for Youth. Norway. Paris, OECD.

Ogden, T. (2012). Klasseledelse. Praksis, teori og forskning. Oslo, Gyldendal akademisk.

Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Kunnskapsdepartementet.

Pape, H. (2009). "School-based programmes that seem to work: Useful research on substance use prevention or suspicious stories of success?" Nordic Studies on Alcohol and Drugs **26**: 521-535.

Prochaska, J. O. (2006). "MOVING BEYOND THE TRANSTHEORETICAL MODEL." Addiction **101**(6): 768-774.

Segaard, S. B. (2014). "Halvorsen, Anne, Einar Lier Madsen og Nina Jentoft (red.) (2013): Evaluering. Tradisjoner. Praksis. Mangfold." Norsk statsvitenskapelig tidsskrift(02): 137-142.

SHE (Undated). Schools for health in Europe, Shools for health in Europe.

- SHE (Undated). "Schools for Health in Europe - Factsheet." Retrieved 19.12.2014, 2014, from <http://www.schools-for-health.eu/pages-resources/she-factsheets-additional-information/read-more-she-network-factsheet-2>
- Stang, I. (2003). Bemyndigelse : en innføring i begrepet og "empowermenttenkningens" relevans for ansatte i velferdsstaten. Bergen, Fagbokforl., cop. 2003.
- Stegeman, I. and C. Costongs (2012). The Right Start to a Healthy Life. Levelling-up the Health Gradient Among Children, Young People and Families in the European Union – What Works? I. Stegeman and C. Costongs. Brussels, EuroHealthNet.
- Stranden, K., Ed. (2007). MODELLKOMMUNEMETODIKK. Om endringsprosesser nedenfra og opp. Verktøykasse. Modellkommunene - kvalitetskommunene. Oslo, Fagforbundet.
- Tromsø, U. i. (2014). "Ressursbank om frafall fra videregående skole." Retrieved 16.01, 2015, from <http://site.uit.no/ressursbank/2014/07/10/tett-pa-rutiner-som-gir-mindre-fravaer-og-bedre-skolehjem-samarbeid/>
- UiTø (2014). "Tett på – rutiner som gir mindre fravær og bedre skole/hjem-samarbeid." Ressursbank om frafall fra videregående utdanning. Retrieved 26.03, 2015, from <http://site.uit.no/ressursbank/2014/07/10/tett-pa-rutiner-som-gir-mindre-fravaer-og-bedre-skolehjem-samarbeid/>.
- Utdanningsdirektoratet (2013). Tydelig lederskap fremmer gode relasjoner, samarbeid og elevprestasjoner. Forskning viser. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2014). Gjennomføringsbarometeret 2014. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2014). Tall og analyser av barnehager og grunnsopplæringen i Norge. Utdanningspeilet. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2015). "Læringsmiljø." Retrieved 23.02.2015, from <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>.
- Vibe, N., et al. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring. Rapport 23/2009.

Vinje, H. F. and L. H. Ausland (2013). "Salutogent nærvær bygger helsefremmende arbeidsliv." Socialmedicinsk tidskrift **90**(6): 810-820.

Young, I., et al. (2013). "Health-promoting schools: working in partnership to address global needs, a collaboration leading to the production of practical tools for practitioners." Global Health Promotion **20**(4_suppl): 122-127.

VEDLEGG

- Vedlegg 1. Tilnæringsmodell for forskningsprosessen
- Vedlegg 2. Følgforskning - modell
- Vedlegg 3. Informasjonsbrev
- Vedlegg 4. Intervjuguide – mal som tilpasses den enkelte skole
- Vedlegg 5. Data om gjennomført skolegang for Vg1-elevene ved de inkluderte skolene og utdanningsprogrammene.
- Vedlegg 6. Data fra Elevundersøkelsen 2013

Vedlegg 1. Tilnæringsmodell for forskningsprosessen

Prosessen på hver enkelt skole ble lagt opp etter følgende løp (se beskrivelse av hver enkelt skole for å se tilpassingen)

1. Samtaler med skoleledelsen for å identifisere aktuelle tilnæringer.
2. Fokusgruppeintervjuer med sentrale interessenter (ansatte, elever, foresatte, andre aktører)
3. Faglig bearbeiding av første runde datainnsamling. Presentasjon av data og vurdering av aktuelle tilnæringer.
4. Samarbeid med ledelsen og andre interessenter for å identifisere en spisset problemstilling / tema som svarer på punkt 1
5. Samarbeid mellom interessentene for å kartlegge og prioritere tiltak og mål i forhold til verdier, ansvar, initiativ, tiltak og mål/evalueringskriterier knyttet til problemstillingen.
6. Ledelsen godkjenner punkt 5
7. Skolens aktører iverksetter av utviklingsprosess
8. Følgforskning for å dokumentere utviklingsprosess og måloppnåelse (evaluering).
9. Nettverksmøter mellom skolene

Vedlegg 2. Følgeforskning - modell

Følgeforskerens ideelle roller og oppgaver i ulike faser av en forskningsprosess [\(Segaard 2007\)](#)

Forskerens rolle	Fase (kronologi)	Oppgave
Aktiv samhandling	Planlegge følgeforskningen (1)	Klargjøre roller under intervensjonen i samarbeid med oppdragsgiver/brukere <ul style="list-style-type: none">• Skape en arena for dialog for å legge til rette for kommunikasjon
Aktiv samhandling	Overvåking og <u>monitoring</u> (3)	Bidra til læringsprosessen ved å gi tilbakemelding under intervensjonen
Passiv samhandling	Iverksetting av tiltak (2)	Etablere og vedlikeholde et system for løpende evaluering og <u>monitorering</u> – utføres ikke av forskeren
Passiv samhandling	Korrigerer av tiltak (4)	Korreksjon av tiltakene slik at de kan rettes inn mot endrede mål – utføres ikke av forskeren
Passiv samhandling	Summativ resultatevaluering, sluttrapportering og dokumentasjon (5)	Vitenskapelig og populærvitenskapelig formidling – utføres av forskeren

Forespørsel om delta i intervju i prosjektet "Kunnskapsbasert folkehelsearbeid i videregående skole for å redusere sosiale helseforskjeller"

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å kartlegge forhold som påvirker hvorvidt elever fullfører og består videregående opplæring. Datainnsamlingen høsten 2013 vil danne grunnlag for å utvikle og iverksette tiltak som kan fremme læringsmiljøet. Prosjektet gjennomføres av forskere fra Høgskolen i Vestfold (HiVe), og arbeidet gjøres i samarbeid med skolen.

Forskerne ønsker å møte grupper med elever og grupper med ansatte. Elevene som forespørres om å delta i samtalegrupper er valgt ut tilfeldig fra klasselistene, mens ansatte og ledere inviteres i samråd med ledelsen ved den enkelte skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i prosjektet innebærer å delta i en gruppesamtale (fokusgruppeintervju) på en time som skal belyse forhold som påvirker læringsmiljøet. Gruppen vil snakke om hva fremmer et godt læringsmiljø, og dele tanker om hva kan styrke læringsprosessene. Forskerne fra HiVe vil gjøre notater og lydopptak fra gruppesamtalen, og deretter anonymisere data.

Deltakerne kan også bli invitert til oppfølgingssamtaler i gruppe for å beskrive og vurdere utviklingen av læringsmiljøet.

Foreldre/foresatte kan på forespørsel få se spørsmålene som vil ligge til grunn for gruppesamtalen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle notater og lydopptak som gjøres under gruppesamtalene vil bli behandlet av forskere fra HiVe slik at utsagn ikke kan knyttes til enkeltpersoner. Lydopptakene vil bli slettet seinest 2 måneder etter gruppeintervjuet. Forskerne vil ikke samle inn personopplysninger, og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i rapporter eller andre publikasjoner.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. juni 2015. Datainnsamling, tiltak og vurdering av effekter (evaluering) vil avsluttes innen 01.01.2015. Erfaringene fra prosjektet vil inngå i utviklingsarbeidet i de skolene som deltar. Resultater vil også bli publisert i rapporter og/eller vitenskapelige tidsskrifter. Det er kun forskere ved HiVe som vil få tilgang til notater og lydopptak fra gruppesamtalene. Lydopptak slettes seinest etter to måneder, mens notater makuleres ved prosjektslutt

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil slik opplysninger ikke gis videre til den enkelte skoleledelse eller andre.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Eyvin Bjørnstad på telefon 482 55 956 eller på e-post eyb@hive.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Du vil bli bedt om å svare ja (bekrefte muntlig) til å delta i prosjektet. Vi ber også om at du informere dine foreldre/foresatte hvis du ønsker å delta i prosjektet. Hvis foreldre/foresatte ikke ønsker at du skal delta i prosjektet kan de kontakte Eyvin Bjørnstad.

Alle som inviteres til å delta i prosjektet vil bli informert på forhånd, og etter å ha mottatt invitasjonen kan elever og ansatte ta stilling til om de ønsker å delta.

Hilsen

Horten, dato

Eyvin Bjørnstad, prosjektleder

Vedlegg 4. Intervjuguide – mal som tilpasses den enkelte skole

Kontaktperson på skole:

Hvordan sette sammen utvalg til Fokusgruppeintervju:

Innledning:

- Takke for oppmøtet og vilje til å delta
- Vise til Info-brev; var det greit? Til elever: Har dere involvert foresatte?

Introduksjon til tematikk som er valgt på den enkelte skole – forskerne gir en kort innføring

- Forskningsspørsmål presenteres – og utdypes i dialog med informantene
- Informantene oppfordres til individuell tenketid – og skrive momenter på gule lapper
- Informantene presenterer en lapp – og deretter presentasjon i ring flere ganger til alle lapper er presentert.
- Refleksjon omkring data som har kommet fram i løpet av presentasjonen.

Andre forhold som informantene vurderer som relevante / viktige for læringsmiljøet?

- Fri samtale i fokusgruppa

Forskerne oppsummerer funn (muntlig eller som tekst på skjerm)

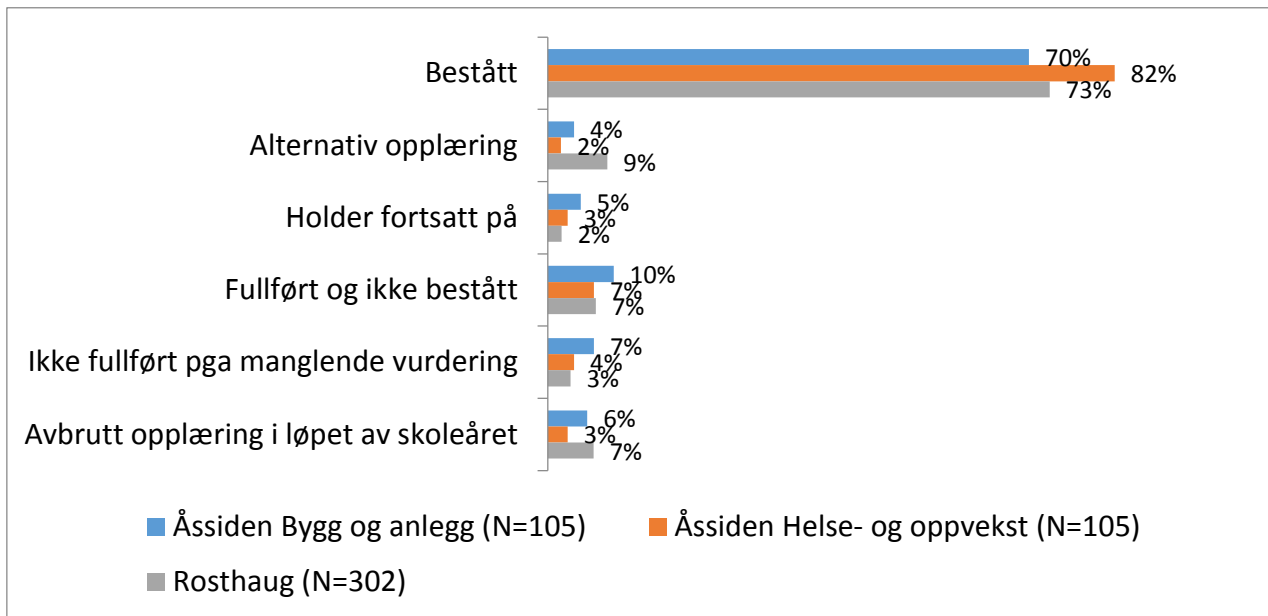
- Har forskerne nå data som gir en godt og korrekt bilde av læringsmiljøet på skolen?
- Hva bør justeres
- Hva bør suppleres

Proessen videre – hvilke forventninger kan informantene ha til bruk av innsamlede data

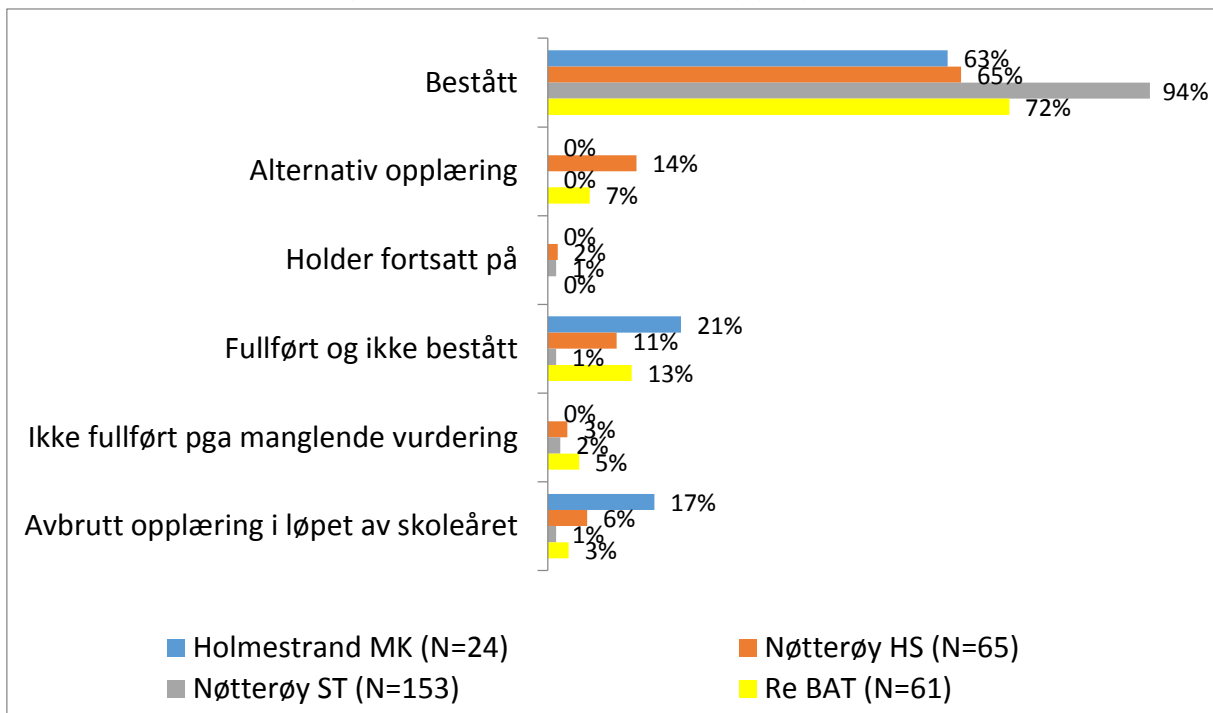
Vedlegg 5. Data om gjennomført skolegang for Vg1-elevene ved de inkluderte skolene og utdanningsprogrammene.

Kilde: Utdanningsavdelingene i de tre fylkeskommunene.

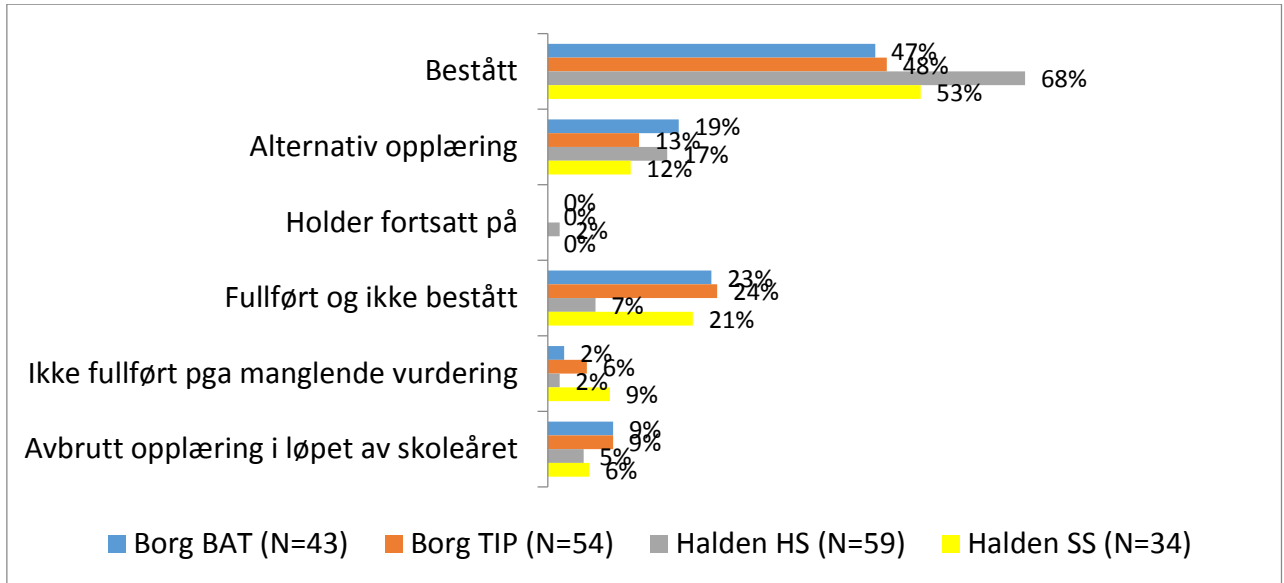
Figur 1 Buskerud. Resultater Vg1 2013-2014. Aktuelle utdanningsprogram ved to skoler (Rosthaug hele skolen)



Figur 2 Vestfold. Resultater Vg1 2013-2014. Aktuelle utdanningsprogram ved tre skoler



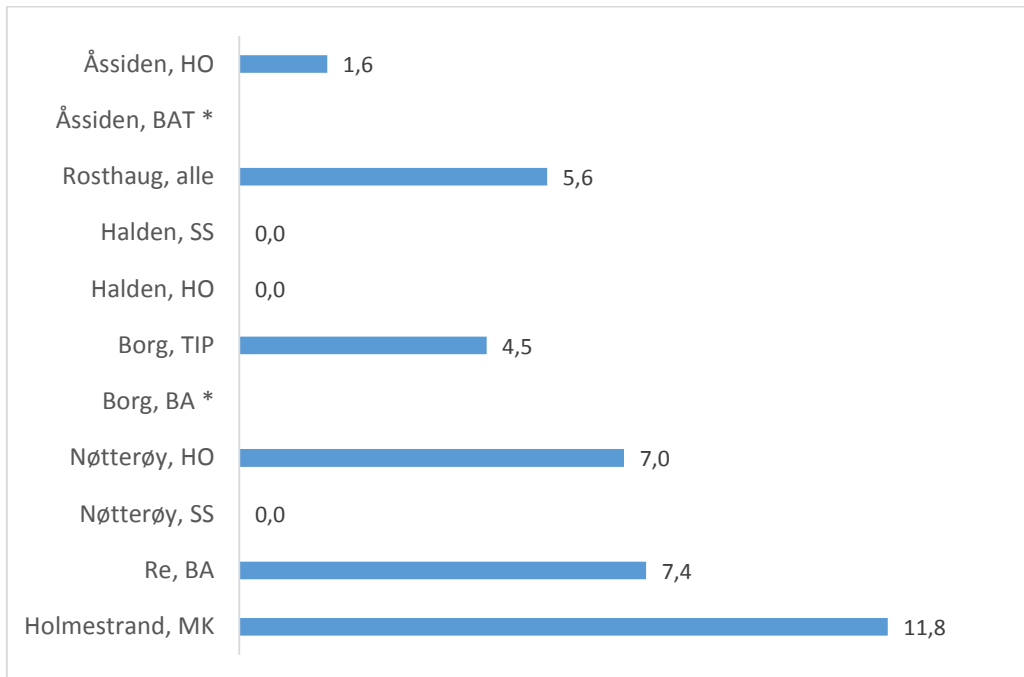
Figur 3 Østfold. Resultater Vg1 2013-2014. Aktuelle utdanningsprogram ved to skoler



Vedlegg 6. Data fra Elevundersøkelsen 2013

Elevundersøkelse gjennomføres hvert år av Utdanningsdirektoratet. Elevundersøkelsen er en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Lovgrunnlaget for Elevundersøkelsen er å finne i forskrift til opplæringsloven § 2-3. De tallene vi presenterer her er fra Elevundersøkelsen 2013. Vi har tatt med en samlet oversikt for alle involverte skolene når det gjelder opplevd mobbing. Deretter har vi laget en oversikt over svar på de øvrige standardiserte spørsmålene fylkesvis.

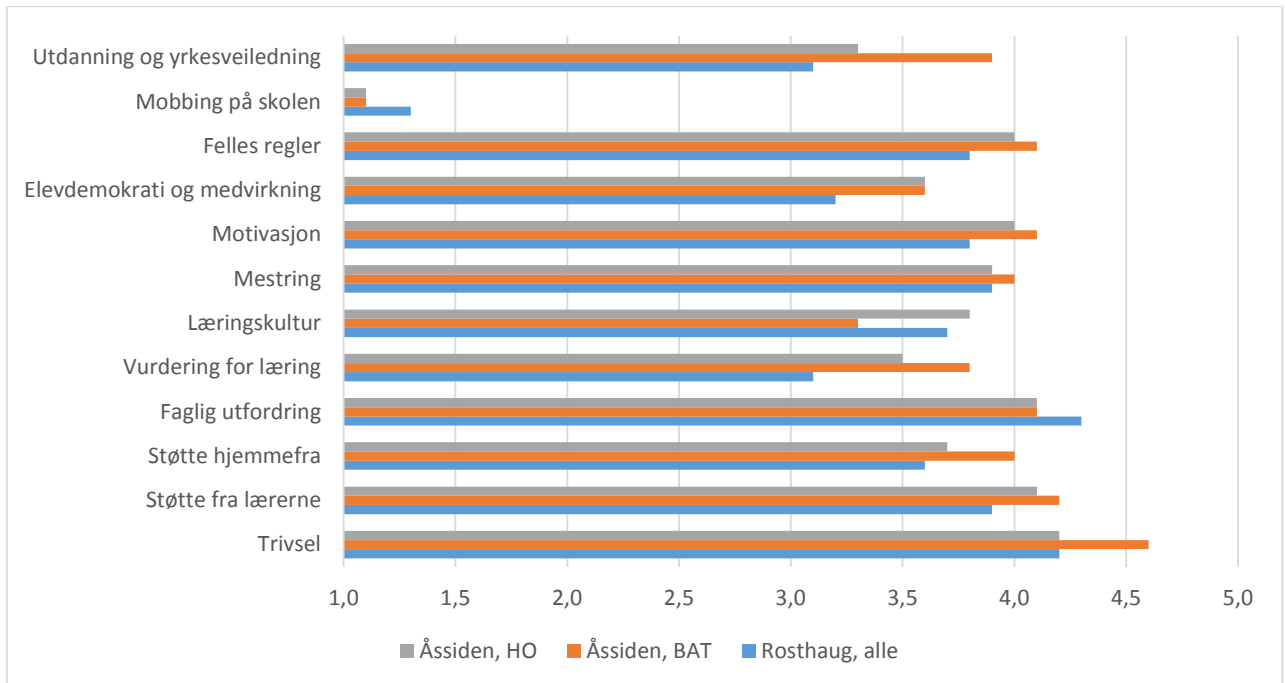
Figur 4 Andel elever som har opplevd mobbing 2-3 ganger i måneden eller oftere (prosent)



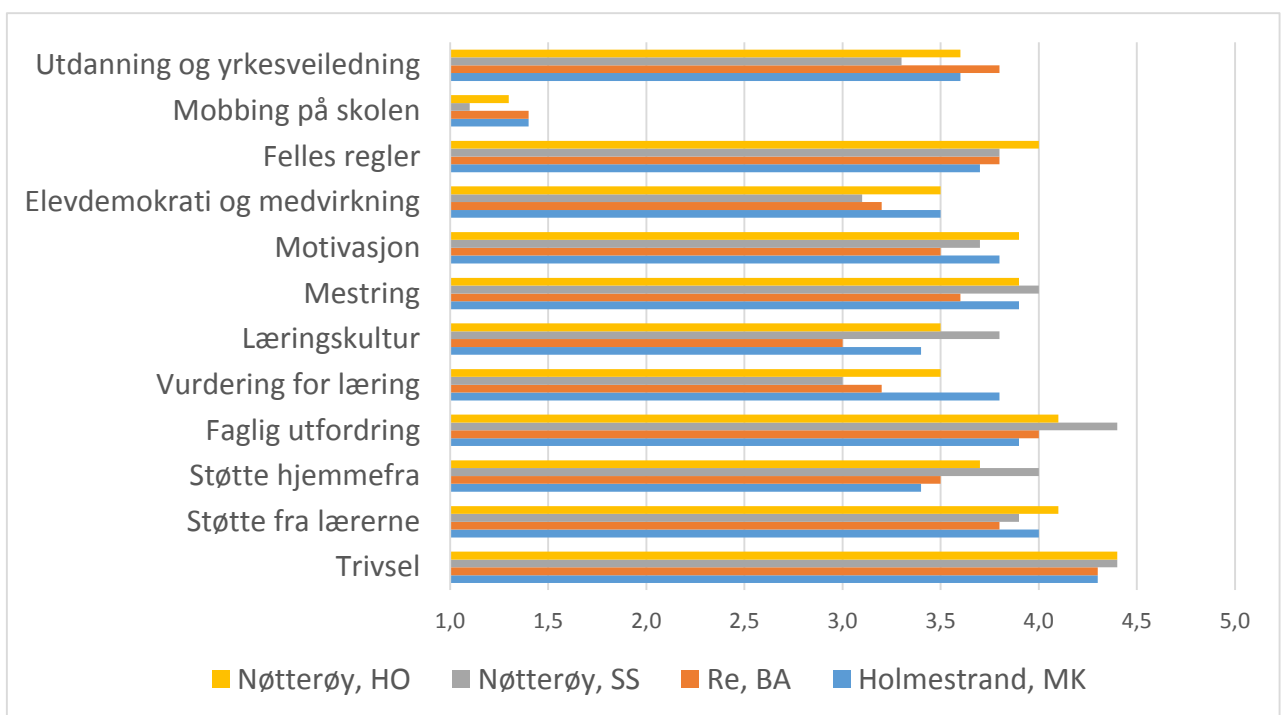
* Tall for disse to utdanningsprogrammene er unntatt offentlighet, ifølge <https://skoleporten.udir.no>

Som vi ser er det store forskjeller mellom skolen/ utdanningsprogrammene når det gjelder opplevd mobbing slik det er målt her. På tre av utdanningsprogrammene er det ingen elever som oppgir å ha opplevd mobbing 2-3 ganger i måneden eller oftere. På Medie og kommunikasjon ved Holmestrand gjelder det nesten 1 av 8 elever. Tallene er også relativt høye ved bygg og anlegg på Re og **helse og oppvekst** på Nøtterøy. Tallene indikerer at mobbing er lite utbredt på studiespesialiserende utdanningsprogram. Disse tallene må også sammenholdes med tall i de neste tre figurene som viser at det skåres relativt lavt på mobbing generelt på skolene/ utdanningsprogrammene.

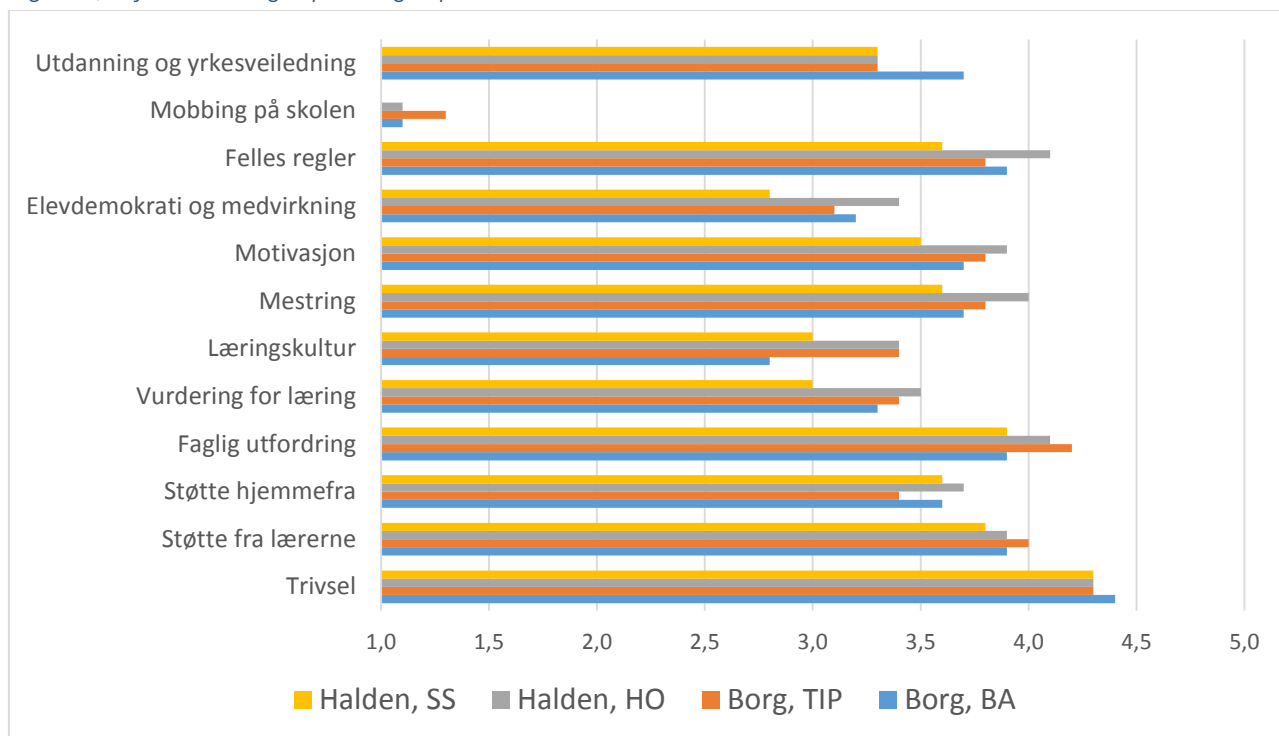
Figur 5 Buskerud. Skåringer på øvrige spørsmål i Elevundersøkelsen 2013



Figur 6 Vestfold. Skåringer på øvrige spørsmål i Elevundersøkelsen 2013



Figur 7 Østfold. Skåringer på øvrige spørsmål i Elevundersøkelsen 2013



Jevnt over viser resultatene fra alle skolene/ utdanningsprogrammene små forskjeller. Stort sett er det liten spredning (lavt standardavvik). Alle elevene skårer for eksempel høyt på trivsel. «Vurdering for læring» som omhandler hvordan læreren forklarer og følger opp overfor eleven, er der det skåres gjennomgående lavest med en snitt på mellom 3 og 3,5 (hvor 1 er lavest og 5 er maks).