

Tor-Inge Neergård Eriksen

Fylkesmannens tilsyn i skolen

En kvantitativ studie av effekter av det felles nasjonale tilsyn
med elevenes psykososiale miljø

Veileder: Gunn Imsen

Masteroppgave i Pedagogikk, utdanning og oppvekst

Trondheim, våren 2014

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Pedagogisk institutt

Sammendrag

Denne kvantitative studien ser på opplevelser og potensielle effekter av fylkesmannens tilsyn, og påfølgende tiltak i skoler i Norge. Studien tar utgangspunkt i en spørreundersøkelse sendt til alle skoler som har hatt tilsyn i forbindelse med opplæringslovens § 9a-3 om elevenes psykososiale miljø, samt resultater fra Elevundersøkelsen. Resultatene blir drøftet i lys av teori om regulering av institusjoner, rektors rolle som leder i skolen som organisasjon, fylkesmannens rolle som regulator, den statlige styringen av skolen gjennom tilsyn, samt tilsynets makt og innflytelse. De deskriptive resultatene fra undersøkelsen tilsier at rektorene mener at arbeid med tilsyn og tiltak er viktig, men at arbeidet har liten effekt på elevenes psykososiale miljø. De kvantitative analysene underbygger dette, der frivillig initierte aktiviteter ved skolene gir det eneste signifikante resultatet i forhold til mobbing på 10.trinn jf. Elevundersøkelsen 2012. Generelt sett har trivselen økt noe og mobbingen avtatt noe i tiden mellom 2009 og 2012.

Abstract

This quantitative study examines experiences and potential effects of the county governor's supervisions, and the subsequent measures at Norwegian schools. The study is based on a survey aimed at schools that was subjects to the county governor's supervisions on the topic of the Education Act's (oppl.) § 9a-3 regarding the pupils psychosocial environment, as well as the results from the Pupil Survey (Elevundersøkelsen). The results are discussed in the view of theories regarding regulation of institutions, the principal's role as leader of the school as an organization, the county governor's role as a regulator, the governmental management of schools through supervision, and the supervision's power and influence. The descriptive results from this study indicate the principals think that work concerning supervision and measures are important but that it doesn't have much effect on pupils' psychosocial environment. The quantitative analyses support these findings, where voluntarily initiated activities at the schools give the only significant result with regards to bullying in the 10th grade cf. the Pupils Survey 2012. In general well-being increased and bullying decreased somewhat during the period between 2009 and 2012.

Forord

Med dette avsluttes en seks år lang utdanningsperiode som kulminerer i en mastergrad i pedagogikk. Det har vært en lang, men også fin, modningsprosess mot det praksisfeltet jeg snart skal arbeide i. Til høsten tar jeg fatt på en arbeidshverdag som lærer i ungdomsskolen, og jeg stiller forberedt, men ikke utlært. Fra allmennlærerutdanningen fra HiST og masteren i utdanning og oppvekst fra NTNU tar jeg med meg inntrykk, opplevelser, erfaringer og faglig ballast som har vært med på å danne den personen og læreren jeg er i dag.

Proessen med å skrive en masteroppgave har til tider virket uoverkommelig, men gode venner og samarbeidspartnere har bidratt til at jeg nå kan levere et ferdig produkt. Først og fremst vil jeg takke alle informantene som har gitt sitt bidrag til min oppgave. Aktører i skolen har en hektisk hverdag der tiden ofte er knapp. At så mange tok seg tid til å besvare spørreundersøkelsen min, er jeg takknemlig for. Takk til min veileder, professor Gunn Imsen, som har bidratt stort til at jeg til slutt sitter med en oppgave jeg selv kan si meg fornøyd med. Både teoretisk og metodisk har jeg ved noen anledninger vært bortkommen, men med veiledning har jeg til slutt funnet riktig vei. Jeg vil også takke Bjørn Rist hos Fylkesmannen i Sør-Trøndelag for gode samtaler og veiledning i forkant og underveis i arbeidet med oppgaven. Videre vil jeg takke Kyrre Svarva for teknisk hjelp i forbindelse med datainnsamlingen, og Ingrid Ådnanes Rekve for de mange oppklarende samtalene omkring tilsyn. Takk til jentene på lesesalen for god stemning, konstant kaffe og de nødvendige digresjonene.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min familie og min forlovede Vigdis for ubetinget støtte.

Trondheim, juni 2014

Tor-Inge Neergård Eriksen

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 <i>Evalueringsens tidsalder</i>	1
1.2 <i>Behovet for et statlig kontroll- og tilsynsorgan i kommunene</i>	3
1.3 <i>Problemstilling</i>	4
1.4 <i>Oppgavens oppbygning</i>	5
2. Teori	7
2.1 <i>Regulering av institusjoner</i>	7
2.1.1 <i>Den kulturelt-kognitive pilaren</i>	7
2.1.2 <i>Den normative pilaren</i>	8
2.1.3 <i>Den regulative pilaren</i>	8
2.2 <i>Rektor</i>	9
2.2.1 <i>Rektor som formell leder</i>	9
2.2.2 <i>Rektor som translator</i>	11
2.3 <i>Fylkesmannen som regulator</i>	13
2.4 <i>Statlig styring av skolen gjennom tilsyn</i>	15
2.5 <i>Tilsynets makt og innflytelse</i>	17
3. Metode	21
3.1 <i>Valg av metode og datainnsamlingsteknikk</i>	21
3.2 <i>Design og analysenivå</i>	22
3.2.1 <i>Opplevelse av tilsynsprosessen</i>	22
3.2.2 <i>Effekter av tilsyn</i>	23
3.2.3 <i>Hvilke tiltak har effekt</i>	24
3.3 <i>Utvalg og populasjon</i>	25
3.4 <i>Utvikling av spørreskjema</i>	26
3.5 <i>Gjennomføring av undersøkelsen</i>	27
3.6 <i>Data fra Elevundersøkelsen</i>	28
3.7 <i>Analyser</i>	29
3.8 <i>Validitet og reliabilitet</i>	30
3.9 <i>Feilkilder og mulige svakheter</i>	31
3.10 <i>Etiske betraktninger</i>	33

4. Resultater og analyser	35
4.1 <i>Opplevelse av tilsynsprosessen</i>	35
4.2 <i>Effekter av tilsyn</i>	39
4.2.1 <i>Subjektiv opplevelse av effekt</i>	40
4.2.2 <i>Elevundersøkelsen</i>	43
4.3 <i>Hvilke tiltak har effekt?</i>	48
4.3.1 <i>Hvilke tiltak har skolen iverksatt</i>	48
4.3.2 <i>Korrelasjonsanalyser</i>	51
4.3.3 <i>Regresjonsanalyser</i>	52
4.4 <i>Oppsummering av resultater og analyser</i>	55
5. Konklusjoner og drøfting	57
5.1 <i>Rektors rolle og oppfatning av tilsynet</i>	57
5.2 <i>Tilsynets og tiltakenes potensielle effekter</i>	59
5.3 <i>Reguleringen – en utslagsgivende faktor?</i>	62
5.4 <i>Forbehold</i>	63
6. Avsluttende kommentarer	67
7. Litteraturliste	69
8. Tabell- og figurliste	73
9. Vedlegg	75
9.1 <i>Vedlegg 1 – Spørreskjema</i>	75
9.2 <i>Vedlegg 2 – Godkjenning av prosjektet fra NSD</i>	83
9.3 <i>Vedlegg 3 – Tabeller fra analysedelen</i>	85

1. Innledning

1.1 Evalueringens tidsalder

Dahler-Larsen (2006) mener vi befinner oss i *evalueringens tidsalder* og at vi står overfor en *evalueringebølge*. Behovet for evaluering av og i skolen har sitt utspring i en sosial konstruksjon om at det *er* et behov for denne evalueringen. Læring og utvikling er alene ikke grunnen til den massive evalueringen skoler i dag gjennomgår. Skolen vil alltid bli innhentet av fortiden, og vi bruker fortidens hendelser til å modernisere oss selv gjennom *refleksiv modernisering*. Likeså er aktørene i skolen med på å forme skolen, såkalt *kontingens*. Kontingens vil si at mye som skjer er tilfeldig og dette kan påvirkes til å endres. I så måte må aktørene i skolen se sin plass i et praksisfellesskap der hver undervisningspraksis, og annen praksis, er en variabel som man må begrunne hvorfor man velger fremfor en annen. I dagens samfunn må en kunne rettfærdiggjøre sine handlinger («accountability»), og en vil kunne bli stilt til ansvar om en forsømmer sitt ansvar. Da Høyre og Fremskrittspartiet dannet regjering i slutten av 2013, var etter- og videreutdanning av lærere med styrking av faglig kompetanse og praksis en sentral valgsak. «Drømmelæreren» kalte de det. Hensikten deres med dette er at skolen og lærerne «kan gi elevene best mulig undervisning» (Dahl-Øen 2013). Det er også et mål for Høyre at Norge skal ha verdens beste skole. For at en skal få det, må en evaluere sin praksis for å finne ut hva en kan gjøre bedre. I og med at skolen utdanner fremtidens samfunnsborgere, vil det alltid være samfunnsmessige krav om omstilling, effektivisering og begrunnelse (Dahler-Larsen 2006). Å investere i barna og skolen blir sett på som en sikring i å produsere økonomiske ressurser for fremtiden. Fremtidens jobb krever formodentlig kunnskap og kreativitet. For å få kunnskap og kreativitet kreves det at undervisningen de fremtidige samfunnsbidragsyterne får, holder høyt faglig og kreativt nivå. Ifølge Dahler-Larsen (2006) står skolen overfor en *gjensamfunnsmessiggjørelse*, der læreren som profesjonell og skolen som institusjon ikke lenger kan være alene om sin utvikling og evaluering. Transparens, åpenhet, offentlighet og krav om dokumentasjon er noen begrep som i de senere årene har dominert skolepolitikken. Noen personer og organisasjoner uten forståelse for og solidaritet med skolen, er de som evaluerer den. Gyldigheten av resultatene i disse evalueringene må diskuteres. At Norge presterer midt på treet i PISA-undersøkelsen kan komme av mange forskjellige faktorer sammenliknet med andre land. Det er ikke nødvendigvis undervisningen som er skyld i nettopp det.

Tidligere var skolen i den posisjonen at skolen, rektor og lærere visste best hvordan skolen skulle drives. Skolen var en autonom autoritet som baserte sin undervisning på dens verdigrunnlag, presisert i opplæringsloven § 1-1, samt i den generelle delen av læreplanen (L93). Selv om verdigrunnlaget står sterkt den dag i dag, svekkes det mer og mer i kampen mot de globale drakreftene (Dahler-Larsen 2006). Det som gjør at verdiene ikke lenger holder samme mål som de gjorde før, er at dagens evalueringer ofte er evidensbaserte, med undersøkelser og funn. OECD påpekte tidligere at kunnskapen om utdanningsområdet var laber (OECD 2004). I St.meld nr. 16 (2006-07, s. 66) «... og ingen sto igjen» presenteres Kunnskapsdepartementets ønsker om å utvikle verktøy som har «dokumentert effekt». Det forklares også at «styring, ledelse og pedagogisk praksis bør i størst mulig grad være basert på oppdatert kunnskap om forhold som har betydning for læring, utvikling og undervisning, inkludert kunnskap om hvilke tiltak som har effekt og hvilke som ikke har det» (St.meld. nr. 16 (2006-07), s. 63). Profesjonelt skjønn og de evidensbaserte oppskriftene kan fort komme i konflikt. Læreren med sin kunnskapsbase og erfaringer kan eksempelvis observere eller erfare annet enn hva den evidensbaserte «best practice»-metoden tilsier (Utdanningsforbundet 2008). Ifølge Dahler-Larsen (2006) vil den økte evidensbaseringen underminere skoleaktørenes metodefrihet. Men en innskrenket metodefrihet betyr nødvendigvis ikke dens død. Det vil trolig alltid være et spillerom som kan utnyttes, og med det Dahler-Larsen (2006) kaller *metodeansvarlighet* kan aktører begrunne valg av metode ut fra et evidensfundament. Vi ser at «accountability» også her gjør seg gjeldende ved at en står ansvarlig for de personlige og profesjonelle valgene en tar.

Hvorfor kan ikke skolene selv drive evalueringsarbeidet, og hvorfor blir som regel eksterne aktører hentet inn for å evaluere skolene? Svakheter ved intern evaluering ligger i at selve evalueringen prioriteres lavere enn læring og refleksjon rundt det som evalueres (Dahler-Larsen 2006). Evaluering krever en form for datainnsamling som skal bearbeides og videre brukes til utvikling. Ofte blir evaluering veldig relevant for den enheten som evalueres, men kan mange ganger bli lite relevant for andre aktører. Dahler-Larsen (2006, s. 364) gjør et poeng av at evaluering som regel har to overordnede funksjoner, *kontroll* og *læring*, der «kontroll ses som en ubehagelig og uetisk, mistillidsbasert myndighedsudøvelse, mens læring ses som den etisk rigtige, interne skolebaserte utvikling». Forholdet mellom kontroll og læring er et forhold som med fordel bør balanseres, slik at det ikke blir for mye av det ene og for lite av det andre. For mye kontroll vil oppleves som tvangsarbeid, mens for lite kontroll vil gi rom for at kvaliteten på evalueringen ikke blir tilfredsstillende nok.

I og med at evaluering og kontroll spiller en relativt stor rolle i skolehverdagen, og i min fremtidige arbeidshverdag, ønsker jeg med denne oppgaven å studere hvordan evaluering- og kontrollmekanismen tilsyn fungerer i skolen. Jeg tar utgangspunkt i fylkesmannens felles nasjonale tilsyn på saksfeltet *elevenes psykososiale miljø* (oppl. § 9a-3), som ble gjennomført i perioden mellom 2010 og 2012. Dette tilsynet er sentralt initiert og omfatter skoler over hele landet.

Selv om det er skoleeier som har det overordnede ansvaret for å sørge for at elevene har godt psykososialt miljø, er det skolelederen, altså rektor, som har ansvaret for den daglige regelverketterlevelsen ved sin skole. Om dette oppgir opplæringsloven § 9a-4 følgende:

«Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av dette kapitlet blir oppfylte.

Skoleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av dette. Arbeidet skal gjelde det fysiske så vel som det psykososiale miljøet» (Oppl. § 9a-4, Kunnskapsdepartementet 2006).

Ifølge opplæringslovens § 14-1 (Statlig tilsyn) første ledd, fører fylkesmannen tilsyn med kommunene og fylkeskommunene for å se om de oppfyller de pliktene de er pålagte i forhold til gjeldene lovverk.

1.2 Behovet for et statlig kontroll- og tilsynsorgan i kommunene

Med det nye inntektssystemet (DNI) i 1986 ble det økonomiske ansvaret og ansvaret for drift av skolene flyttet fra det statlige til det kommunale nivået. Kommunene fikk et indre selvstyre over egen økonomi og skolene måtte, i likhet med andre kommunale sektorer, konkurrere om midler som tidligere var øremerket (Langfeldt 2008). Dette var starten på en desentraliseringsprosess som fortsatt pågår. Likevel har staten gjennom enkle mekanismer klart å beholde noe av makten over styringen av skolene. I etterkant av OECD-evalueringen av norsk grunnskole ble målstyring, gjennom St.meld. nr. 37 (1990-91), gjort gjeldende for utdanningssektoren. Målstyring ble innført for å sikre en viss kvalitet med, men også kontroll over, hva som foregikk i skolene. I tiden etter St.meld. nr. 37 (1990-91) har mål gjort sitt inntog i læreplaner, så vel som lokale handlingsplaner. Sammen med mål som holdepunkt for kvalitet, har «accountability», ofte oversatt til ansvarsstyring, gitt skoleeier makt i over det som skjer i skolene. I forlengelsen av dette er det som sitter med staten denne makten.

Ansvaret fordeles hierarkisk:

«Kunnskapsdepartementet og dets direktorat har ansvar for design av styringssystem, mens fylkesmennene skal kontrollere kvalitetsvurderingssystemene i praksis. Staten krever at

skoleeier har ansvaret for kvaliteten i skolen, og at det finnes systemer for å vurdere om kvaliteten blir målt godt nok. Skolen står her til ansvar overfor skoleeier. Læreren står til ansvar overfor skoleledelsen» (Langfeldt 2008, s. 60).

Desentraliseringen av ansvaret for skolen har gitt staten et større behov for å bedrive kontrollering og evaluering av kommuner og fylkeskommuner. Staten har ikke den samme oversikten de hadde tidligere, men de kan likevel i stor grad påvirke og til dels tvinge utviklingen i en ønskelig retning. Langfeldt (2008) hevder at det fins en dobbelthet i statens politikk overfor kommunene: «På den ene siden er staten tjent med kommuner som selv klarer å prioritere hvilke av innbyggernes behov som skal imøtekommes. På den andre siden straffer staten en slik innsats i kommunene ved å overstyre og kontrollere dem i økende grad» (Langfeldt 2008, s. 108). Det er dog slik at ikke all overstyring og kontroll kan betraktes som straff. Skolene må holde et minimum av mål og kvalitet hva angår lov og regelverketterlevelse, for eksempel i forbindelse med opplæringslovens § 9a-3 om elevenes psykososiale skolemiljø. Om fylkesmannen i sitt tilsyn finner avvik på dette saksområdet, blir det å regne for lovbrudd, og det er skoleeiers ansvar å iverksette tiltak for å lukke avviket. Ofte blir denne oppgaven delegert til rektorene.

Den økte fremveksten av tilsyn og kontroll av kommuner henger sammen med effektivisering og rasjonalisering av offentlig sektor (Helgøy & Serigstad 2004, Karlsen 2006). Denne nyliberalistiske, markedsorienterte rasjonaliseringen går under navnet New Public Management (NPM) og er, som markedet ofte er, opptatt av resultater. Formålet er ifølge Karlsen (2006, s.35) klart: «Ønsket har vært effektivisering og samtidig bedre kvalitet. Kvalitetssikring har blitt et moteord».

1.3 Problemstilling

Problemstillingen i denne undersøkelsen er firedelt, og er utarbeidet for å undersøke potensielle virkninger av fylkesmannens tilsyn og evaluering av skolene. At tilsynet jeg ser på omhandler elevenes psykososiale miljø, gjør at jeg kan benytte data fra Elevundersøkelsen som går inn på nevnte tema. I tillegg skal jeg undersøke opplevelser i forbindelse med tilsynet og se på tiltak som er iverksatt i sammenheng med tilsynet.

Med utgangspunktet over, blir problemstillingen: (1) «*I hvilken grad har felles nasjonalt tilsyn med elevenes psykososiale miljø hatt effekt på skolenivå?*» Herunder ser jeg også på (2) «*Hvordan har dette tilsynet påvirket resultatene av Elevundersøkelsen i etterkant av*

tilsynet?». Videre ser jeg på (3) «*Hvilken oppfatning og opplevelse har rektorene og de tillitsvalgte av dette tilsynet?»* og (4) «*Hvilke tiltak har skolene satt i verk?»* Tiltak kan her sees på som en forlengelse av tilsynet, der tiltaket er middelet for å nå målet, altså å lukke avvik.

1.4 Oppgavens oppbygning

I *kapittel 2* presenterer jeg oppgavens teoretiske forankring. Her gjør jeg rede for ulike reguleringsmekanismer i institusjoner, rektors rolle som leder i skolen som organisasjonen, fylkesmannens rolle som regulator, den statlige styringen av skolen gjennom tilsyn, samt tilsynets makt og innflytelse.

I *kapittel 3* beskriver og begrunner jeg valg av metode og datainnsamlingsteknikk, design og analysenivå. Her presenterer jeg også utvikling av spørreundersøkelsen og gjennomføring av datainnsamling. Jeg er også innom oppgavens validitet og reliabilitet og presenterer mulige svakheter ved oppgaven.

I *kapittel 4* legger jeg frem resultatene fra datainnsamlingen i forhold til oppgavens design. Dataene foreligger på skolenivå og beskriver forhold som omfatter opplevelse av tilsynet, potensielle effekter av tilsyn og potensielle effekter av tiltak.

I *kapittel 5* drøfter jeg resultatene jeg har fått i lys av aktuell teori og ser funnene opp mot oppgavens problemstilling. Jeg vil også, i den grad jeg anser det som forsvarlig, forsøke å konkludere omkring mine funn.

I *kapittel 6* kommer jeg med noen avsluttende tanker og kommentarer om betydningen av tilsynet i skolene. Jeg sier også min mening om tilsynsmetoden og om behovet for evaluering av og i skolene.

2. Teori

Den teoretiske rammen for undersøkelsen er det institusjonelle perspektivet. I det følgende introduserer jeg det institusjonelle perspektivet på skolen, før tre ulike reguleringsmekanismer for regulering av institusjoner beskrives. Deretter presenteres rektors rolle i arbeidet med styring av en regulert skole med hensyn til rektors ansvar og oppgaver. Videre tar jeg for meg fylkesmannens oppgaver, før jeg går inn på tilsyn som redskap for styring av skolen. Avslutningsvis tar jeg for meg tilsynets makt og innflytelse over skolen.

2.1 Regulering av institusjoner

Det fins flere ulike syn på skolen som organisasjon. Et vanlig syn på skolen ser den som en institusjon som oppdrar og utdanner barn og unge til å bli selvstendige, fungerende samfunnsborgere som skal bidra til utvikling. En institusjon er et sett sosiale praksiser som reguleres av ulike underliggende tanker, normer, verdier og regler som beskriver hva som er akseptabel adferd (Bukve 2012). Ulike mekanismer styrer her institusjonenes indre liv. Forventninger og krav stilles til aktørene i institusjonen, både fra aktørene selv og fra omgivelsene rundt institusjonen. Det dreier seg altså om regler, verdier, normer og kulturer som preger skolene, alt fra det bevisste til det ubevisste, fra lovlig håndhevelse til det som tas for gitt. Scott (2008) deler den institusjonelle modellen inn i tre styrende elementer som på hvert sitt vis bidrar til hvordan institusjoner og aktører i dem oppfører seg. Disse tre elementene er det Scott kaller «den kulturelt-kognitive pilaren», «den normative pilaren» og «den regulative pilaren» (Scott 2008, s. 51). Jeg vil kort presentere de tre pilarene.

2.1.1 Den kulturelt-kognitive pilaren

Den første pilaren som presenteres her er den kulturelt-kognitive pilaren som omhandler mentale modeller av sosiale realiteter (Scott 2008). Det handler om hva som gir mening i ulike sammenhenger, og henger dermed tett sammen med etablerte vaner og rutiner. Eksempelvis vil de fleste av oss i vårt samfunn tenke at skolens formål er å utdanne barn og unge til å bli delaktige samfunnsborgere. Akkurat som det normative kan variere fra individ til individ, kan kulturelle og kognitive aspekter variere mellom individer. Personer i samme situasjon kan oppleve situasjonen ulikt, både hvordan de mener den er, samt hvordan de mener den burde vært (Scott 2008). Fra tid til annen debatteres det hvorvidt det er skolens ansvar å ta tak i mobbing som skjer utenfor skoleområdet og skoletiden. Dette kan være et eksempel på en mental modell som et individ tar for gitt ikke nødvendigvis stemmer for et annet individ og den sosiale realiteten. Skolen som institusjon bør likevel ikke i for stor grad

bryte med den oppfatningen folk flest har av hvilken rolle skolen har i samfunnet, da den kan miste sin maktposisjon som den har i dag.

2.1.2 Den normative pilaren

Den andre pilaren er den normative pilaren som dreier seg om et system av verdier og normer. Verdier omhandler oppfatninger av hva som er foretrukket og ønskelig. Normer definerer hvilke mål som er ønskelige å nå og hvilke metoder som er aksepterte for å nå disse målene (Scott 2008). Dette dreier seg altså om at handlinger kan karakteriseres som rette og gale, eller i ulik grad av rett og galt. I den norske skolen finner vi verdigrunnet spesifisert i opplæringslovens § 1-1, og noe mer utfyllende i læreplanens generelle del (L93). En skal blant annet vise toleranse for andres trosretninger og kulturer, men sterkest er prinsippene om mangfold, mestring og integrering. Dette gjelder naturligvis også for de ansatte i skolen, der disse samtidig har et ansvar for å sørge for at dersom det er elever som ikke følger disse normene og verdiene, så må de ansatte ta tak. Ansatte i skolen skal for eksempel arbeide for å hindre «krenkende ord og handlinger» fra andre elever eller lærere, og arbeide for et bedre læringsmiljø. Norm- og verdigrunnet kan virke kollektivt, men det kan også være forskjellig fra individ til individ og mellom *roller*.

2.1.3 Den regulative pilaren

Det siste elementet for styring av institusjoner er den regulative pilaren som dreier seg om mekanismer tilknyttet statlige og lokale myndigheter. Regulative prosesser går ut på at disse myndighetene utformer lover og regler, overvåker at reglene følges og utfører sanksjoner dersom reglene blir brutt. For skolens del handler det om at skolen har fått en bestemt rolle i samfunnet, der den skal utdanne fremtidige samfunnsborgere innenfor gitte rammer. Disse rammene involverer lover, forskrifter, sentrale og lokale styringsinstrumenter og dersom skolen ikke følger reguleringene som er gitt og som skolen er forpliktet til å følge, vil skolen bli stilt til ansvar for eventuelle regel- og lovbrudd. Selv om det ofte er en konform opinion omkring gjeldende lover og regler, er kontroll gjennom lovgivning en mekanisme for kollektiv tvang (Scott 2008). De regulative mekanismene som gjelder for samfunnet skal bidra til at samfunnet fungerer på en hensiktsmessig måte. For skolesektoren gjelder eksempelvis opplæringsloven som en regulativ mekanisme, og er den loven som vil bli mest omtalt i denne oppgaven. På lokalt plan kan regulative mekanismer bestå av lokale planer og reglement. I denne oppgaven er den regulative pilaren særlig relevant.

Elevundersøkelsen er en undersøkelse som gir elever i norske skoler mulighet til å gi sin oppfatning av sin egen skolehverdag (Wendelborg, Paulsen, Røe, Valenta & Skaalvik 2012). I alle disse tre pilarene vil Elevundersøkelsen kunne brukes som et redskap i styring av skolen. Tall på mobbing hentet fra Elevundersøkelsen kan en jevnlig finne i media, der skoler med høy forekomst av mobbing gjerne kan bli betegnet som «verstinger». Dette kan påvirke både den kulturelt-kognitive og den normative pilaren. Den kulturelt-kognitive pilaren kan for eksempel påvirkes på det vis at aktører utenfor skolen får den oppfatning (mental modell) av at skolen ikke klarer å håndtere mobbingen (sosial realitet) alene. Dermed kan aktørene igjen påvirke politikere som iverksetter tiltak for å endre forholdene ved skolen. I sammenheng med elevenes psykososiale miljø, er den normative pilaren med verdier og normer selve bautaen. Å behandle hverandre med respekt er som nevnt noe som går igjen i opplæringsloven og læreplanens generelle del, og er ofte budskapet i diverse holdningskampanjer som finner sin vei inn i landets skoler. Når det gjelder den regulative pilaren, forklarer fylkesmennes metodehåndbok (UDIR 2013b) at Elevundersøkelsen fungerer som en typisk kilde som gir informasjon om sannsynlighet for lovbrudd. Det er altså en fordel om skolelederne benytter Elevundersøkelsen i arbeidet med elevenes psykososiale miljø, da fylkesmannen bruker denne som kilde til potensielle avvik.

2.2 Rektor

2.2.1 Rektor som formell leder

Rektor er den enkeltes skoles formelle leder med bestemte ansvarsområder. Som rektor påvirkes man av de tidligere nevnte styringspilarene, men rektor har en viss frihet i hvordan han/hun ønsker å lede sin skole. Noe av det som kan begrense rektors handlingsrom dreier seg om styringens *legalitet* og *legitimitet* (Møller 1996). Om rektors ledelse er legal, vil det si at rektor forholder seg til lov- og regelbestemmelser og handler innenfor de rammer som er gitt. Legaliteten påvirkes av forhold som kommer ovenfra og ned i samfunnet, såkalt top-down-styring. Et eksempel på dette er om staten innfører en ny lov, forskrift eller liknende for skolesektoren, må rektor innordne seg etter denne. Om rektor ikke gjør det, vil ledelsen av skolen være illegal, og rektor begår lovbrudd.

Et eksempel på en uoverensstemmelse mellom legalitets- og legitimitetsaspektet i skolen finner vi i sandefjordskolen. Våren 2014 gikk en debatt i mediene om hvorvidt to lærere i Sandefjord burde miste jobbene sine da de ikke etterfulgte kommunale «lovlig fattede vedtak» i forbindelse med et vurderingsskjema for barn i grunnskolen. Ifølge kommunen bedrev de

«ordrenekt» og «grovt pliktbrudd» (Jelstad & Vedvik 2014). I dette tilfellet bedriver skoleeier legal styring, men den blir av mange lærere, andre pedagoger og foresatte oppfattet som lite legitim styring. Saken fikk stor oppmerksomhet i media, og lærerne fikk beholde jobbene sine inntil videre. Noen mener også at styringen er på grensen til illegal da vurderingsskjemaet tilsvarer karakterer i barneskolen, noe som i dag er ulovlig (Jelstad & Vedvik 2014). Møller (1996, s.103) påpeker at rektor i et tilfelle som dette kan havne i en ubehagelig posisjon med krysspress: «Rektor er (...) ikke en person som kan ha egne meninger på tvers av den skoleideologien som samfunnet har lagt til grunn i lov, regelverk og læreplan. Som leder må rektor innordne seg i et hierarkisk system der den enkelte skole er et element i et større utdanningsbyråkrati». Rektor kan altså bli tvunget til å gjennomføre oppgaver han/hun ikke støtter ideologisk eller profesjonelt, men kan også bli stilt til ansvar for arbeid som ikke er i tråd med de retningslinjer som er gitt av kommune og stat. Som leder i skolen har rektor mange ansvarsområder. Rektor skal lede og veilede innen økonomi, juss og pedagogikk. Da vil det trolig oppleves som problematisk når lovfortolkning og profesjonelt pedagogisk skjønn blir motstridende (Hall 2013). Her må rektor ta et standpunkt hvor det ene alternativet har støtte fra lærerstanden, mens det andre vil være lovbrudd.

Det fins en rekke måter å påvirke skolens legale ledelse. Staten kan for eksempel bedrive juridisk styring gjennom lover, regler og forskrifter eller økonomisk styring gjennom tildeling, fordeling og inndragning av økonomiske ressurser. Ideologisk styring skjer gjennom mål og retningslinjer for utdanning av for eksempel lærere og rektorer. Styring av legal ledelse henger dermed tett sammen med den regulative pilaren til Scott (2008). I eksempelet med sandefjordskolen har kommunen fattet vedtak som skolen plikter å følge, lovlig sett. Rektor må altså i dette tilfellet forme sin legale ledelse etter kommunens styring.

En rektors legitimitet er ikke noe han/hun har fått gjennom sin posisjon som leder, men er noe som må opparbeides og reforhandles med personalet og andre som er involvert i skolen (Møller 1996). Legitimitet er det som er sosialt akseptert, tradisjoner og uskrevne regler, og påvirker styringen uformelt. Ingen kan bestemme hva som er og ikke er legitimt, men det kan påvirkes. Vi ser her at den legitime ledelsen av skolen henger tett sammen med den normative og til dels den kulturelt-kognitive pilaren. Om rektor styrer og leder i samsvar med verdier og normer blant skolens ansatte, samt i tråd med hvordan samfunnet oppfatter at skolen skal være, vil den legitime ledelsen foregå uten protester, med mindre det går på bekostning av

den legale ledelsen. Da vil de regulative mekanismene tre i kraft, og vi får en konflikt mellom det legale og det legitime, mellom det regulative og det normative og kulturelt-kognitive.

De fleste lovbrudd som blir funnet ved hjelp av tilsynene i skolen dreier seg om manglende skriftlige rutiner og dokumentasjon på elevenes læringsmiljø (Hall 2013). Her har skolen og skoleeier et ansvar for å arbeide aktivt med å sikre kravene til skolemiljø i henhold til opplæringsloven (oppl. §9a-4), og de kan dermed ikke vente på at det kommer en klage på skolemiljøet. Skolene må forsøke å være i forkant av problemene (Erdis & Bjerke 2009). For at skolene skal kunne ligge i forkant av eventuelle problemer, må rektor, lærere og annet personell i skolen ha oversikt over og forståelse av hva som må holdes orden på og hvordan det kan gjøres. Om rektor har avvik på dette området, er ledelsen av skolen illegal. Har rektor bevisst unngått å arbeide med oppgaver rundt elevenes psykososiale miljø, kan det i tillegg til å være illegal ledelse, oppleves som illegitimt av skolens ansatte og foreldre.

2.2.2 Rektor som translator

Lærere i skolen arbeider i mindre grad enn rektor med lovtekst slik den står i opplæringsloven. Ofte vil lærerne få fortolkninger av lovteksten, enten gjennom forskjellige skriv, eller muntlig fra en *translator* (Røvik 2007). At rektor fungerer som translator vil si at han/hun leser for eksempel lovtekst eller en oppskrift på et tiltak og tillegger det mening. Grovt sett handler dette om hvordan rektor forholder seg til den regulative pilaren. Når rektor arbeider med en oppskrift kan den bli «forsøkt kopiert, noe legges til, mens annet trekkes fra og så tilpasses og blandes» (Røvik 2007 s. 56). Lovtekst og oppskrifter kan i noen tilfeller være vanskelig å forstå for noen lærere, slik at teksten gjennom rektors translasjon vil bli mer forståelig. Det kreves derimot at rektor har *translatørkompetanse* for at translasjonsprosessen skal lykkes. I samme grad som en translator kan lykkes med sin oversettelse, kan en mislykkes. Det er ingen garanti for at en oversettelse blir god hvis ikke translatoren tar hensyn til organisasjonens forutsetninger og behov (Røvik 2007). Hvordan tiltak utformes, iverksettes og implementeres vil til en viss grad avhenge av hvordan rektor oversetter og formidler lovtekst. Rektor kan bruke tre ulike moduser og fire ulike oversettelsesregler i sitt arbeid med å tilpasse et budskap og arbeidet rundt det til sitt kollegium. De tre modusene er *den reproduserende*, *den modifierende* og *den radikale*, mens oversettelsesreglene består av *kopiering*, *addering*, *fratrekking* og *omvandling*.

Når rektor bruker kopiering befinner han/hun seg i den *reproduserende modus*. Rektor vil her som translator forsøke å gjenskape det som skal oversettes så nøyaktig likt som originalen mellom ulike kontekster. Hensikten er å gjenskape en praksis med svært få eller ingen endringer. Om det er mulig å kopiere en oversettelse, avhenger av hvor oversettbar og omformbar en oppskrift er. I hvilken grad en oppskrift er oversettbar og omformbar avhenger av dens rom for tolkning. Desto «mindre omformbar, desto større sannsynlighet for at oversettelsen vil kunne forløpe som kopiering» (Røvik 2007, s. 310). Hvis praksisen kun passer en type organisasjon, vil praksisen sjelden kunne brukes av andre typer organisasjoner og dermed være mindre omformbar. Dette gjelder også om praksisen må gjennomføres ved hjelp av en bestemt metode. Da vil det i liten grad være rom for å endre handlingsrekken, og oversettelsen må mer eller mindre kopieres. Når det gjelder å tolke lov og forskrifter, er det ikke mye rom for lokale fortolkninger som passer den enkelte organisasjon. Her må alle organisasjoner forholde seg til samme lover og i vårt tilfelle blir disse organisasjonene, skolene, kontrollert av fylkesmannen. Jo mer detaljstyrt prosedyrene i oppskriften er, jo mer omformbar vil den være, og dermed kunne brukes av andre, i den reproduserende modus.

Rektor vil bedrive addering og fratrekking i den *modifiserende modus*. Her kan rektor som translator i noen grad kunne tilpasse det som oversettes til de lokale forholdene (Røvik 2007). I et arbeid hvor en ønsker å overføre en praksis som virker tiltrekkende og som kan ha gitt resultater hos andre organisasjoner, vil rektor forsøke å tilpasse en oppskrift til sin egen enhet. Samtidig som rektor forsøker å beholde det som fungerer eller er bra ved oppskriften, kan han/hun behøve å legge til eller fjerne deler av oppskriften. Addering blir her det som legges til, mens det som fjernes vil betegnes som fratrekking. Det kan være flere grunner til å addere eller trekke fra deler av en oppskrift. Rektor kan oppleve at en del av oppskriften ikke passer skolekonteksten ved sin skole eller at noe mangler. Det kan være at noe ikke har blitt tatt hensyn til og dermed må legges til. Tilgang på ressurser og kompetanse vil trolig i mange tilfeller være årsak til addering og fratrekking, da disse kan begrense eller åpne muligheter tilknyttet oppskrifter.

I den *radikale modus* vil rektor som translator i mer eller mindre grad endre hele oppskriften for å tilpasse den til lokale forhold, ved hjelp av prosessen som kalles omvandling. Suksessoppskriften fungerer som en inspirasjonskilde i utformingen av en egen lokalt tilpasset oppskrift. Omvandling er altså en grunnleggende endring av praksisen som er beskrevet i den originale oppskriften. Det er altså mulig å hente inspirasjon fra flere kilder for

å danne en egen praksis, og denne nye praksisen kan igjen være en inspirasjon for andre. Jo mindre detaljstyrt prosedyrene i oppskriften er, jo mer omformbar vil den være i den radikale modus. Dette er altså motsatt av den reproduserende modus med kopiering (Røvik 2007).

2.3 Fylkesmannen som regulator

Fylkesmannen driver tilsyn med skolene for å kontrollere lov- og regelverketterlevelsen i skolene og kommunene, samt sørge for at tilsynsobjektene har dokumenterte rutiner og systemer for arbeidet med dette. Når det kommer til fylkesmannens regulering av skolen, plasserer Bukve (2012) kontroll- og tilsynsordninger under en *resultatorientert hierarkisk styringslogikk*. Med dette mener han at styringssystemet består av en målsettingsfunksjon, en iverksettingsfunksjon, og en overvåkningsfunksjon. Overvåkningsfunksjonen kontrollerer at målsetting og iverksetting samsvarer med den sentrale ledelsens overordnede mål.

Resultatorientert hierarkisk styringslogikk er hjemlet i lov og regelverk, og Bukve utdyper:

«Fylkesmannen kan utføre fleire typar tilsyn med oppgåveutføringa i kommunesektoren. Det kan vere tale om eit reint systemtilsyn, altså eit tilsyn med at kommunane har på plass dei naudsynte systema for internkontroll. Det kan vere eit generelt tilsyn med tilstanden på eit saksfelt, basert på innrapporteringar og statistikk frå kommunesektoren. Det kan vere stikkprøvetilsyn, der ein gjennomfører eit meir detaljert tilsyn med tilstanden i utvalde kommunar. Fylkesmennene kan gjennomføre meir eller mindre regelmessige tilsynsbesøk i kommunane. Dessutan kan dei opprette formell tilsynssak mot ein kommune der det er mistanke om at regelverket kan bli brote. Dette kan skje både på grunnlag av klager og på eige initiativ frå Fylkesmannens side» (Bukve 2012, s. 157).

Etter min mening regulerer fylkesmannen skoler til en viss grad etter Mays (2007) tre reguleringsregimer av komplekse system. Disse tre skiller i henholdsvis *foreskrivende*, *prestasjonsbasert* og *systembasert regulering*. Foreskrivende regulering dreier seg om regulering av detaljerte bestemmelser som skal skje i et system, eksempelvis lover og regler. Prestasjonsbasert regulering er resultatorientert og baserer seg på i hvilken grad resultatene samsvarer med forhåndssette mål. Dette likner på Bukves definisjon av fylkesmannens arbeidsorientering. I den systembaserte reguleringen legger regulatoren vekt på at det finnes prosesser og systemer som gjør at mål, lover og regler følges. De *kontrollerer* i hovedsak at systemene er på plass og holder en tilfredsstillende standard, men kan i noen tilfeller fokusere mindre på hvordan systemet brukes.

I denne oppgaven ser jeg på det som heter «felles nasjonalt tilsyn» på saksfeltet «elevenes rett til godt psykososialt miljø». At tilsynet er «felles nasjonalt» vil si at det fokuseres på ett saksfelt i alle fylkene i landet. Alle fylkesmenn skal gjennomføre tilsyn på saksfeltet i et gitt omfang. Tilsynet på området elevenes psykososiale miljø har vært *systembasert*.

Fylkesmennene har konsentrert seg om å se på om skolene har hatt «tilfredsstillende kontinuerlig og systematisk arbeid for å sikre elevenes helse, miljø og sikkerhet». Formålet med tilsynet er «å finne ut om skolene kan dokumentere at de har planer for å sikre elevene et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, og at de systematisk følger opp disse planene slik at målene kan nås» (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 27). Dette tilsvarende Mays (2007) systembaserte regulering. Fylkesmennenes metodehåndbok (UDIR 2013b, s. 6) fremholder at metoden som brukes i tilsynet «skal bidra til langsiktig læring og kvalitetsforbedring både for kommunen som får tilsyn og andre». Det er altså en diskrepans med hva som opprinnelig var formålet med det norske tilsynet, og det står i kontrast til hvordan Kunnskapsdepartementet (2006) og May (2007) beskriver den systembaserte reguleringen.

Welstad og Warp (2011) sier at norske skoler har gode rutiner for arbeid med det psykososiale miljøet på papiret, men at arbeidet ikke er godt nok i praksis. I tillegg presiserer de at regelverket er tilstrekkelig, men at skolenes operasjonalisering av lovtekst er en av de store kildene til problemer i skolehverdagen. Videre vises det til at fokuset på mobbing og arbeidet med dette overskygger andre viktige aspekter ved arbeidet med elevenes psykososiale miljø. Det foreslås å prioritere holdningsskapende og trivselsfremmende arbeid i henhold til lov, fremfor å ha et ensidig fokus på mobbing og arbeid med dette. I Utdanningsdirektoratets oppsummering av fylkesmennenes tilsyn i 2012 skrives det at det er ført tilsyn med omtrent 50 % av landets skoleeiere på temaet skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø (Utdanningsdirektoratet [UDIR] 2013a). Totalt dreier det seg om 222 kommuner og 511 skoler. I tilsynsperioden 2010-2012 fikk om lag 85 % av alle kontrollerte skoler pålegg om retting. Welstad og Warps (2011) funn om at skolene har gode rutiner for arbeid med det psykososiale miljøet på papiret står i kontrast med det Hall (2013) beskriver som det største avviksområdet, nemlig manglende skriftlige rutiner. Welstad og Warp baserer seg på fire erfaringsgrunnlag omkring arbeid med opplæringslovens kapittel 9a-3, mens Hall baserer seg på tall fra Utdanningsdirektoratet. Hvorfor de har ulike konklusjoner er ikke godt å si. Vi ser også at Welstad og Warp (2011) har kommet fram til at rektors translørkompetanse kan være årsak til avvik ved skolene som har hatt tilsyn i forbindelse med elevenes psykososiale miljø.

2.4 Statlig styring av skolen gjennom tilsyn

Selv om desentraliseringen av makt og ansvar fra stat til kommune var et forsøk på legitimering av statens styring, har staten fremdeles stor makt over kommunene. Ansvar, derimot, ligger i all hovedsak kun hos kommunene. Staten bruker det Roald (2012) kaller *indirekte kontroll* av kommunene, noe som er et resultat av politiske strømninger fra utlandet og markedet. Det legges ikke skjul på at staten har begrenset sin makt- og myndighetsutøvelse i kommunene etter desentraliseringen: «Staten har ikke generell instruksjonsmyndighet over kommuner og fylkeskommuner som om de skulle ha vært en integrert del av staten, og styring må derfor i utgangspunktet skje gjennom lovgivning, budsjettvedtak og forhandlinger» (NOU 2004: 17, s. 35). Likevel kan ikke dette sies å være noen hindring, da staten bruker nettopp disse styringsmekanismene for å styre i kommunene. Kontrollen staten driver med i ulike institusjoner skjer på det grunnlag at de ønsker å overvåke og sikre at offentlige institusjoner «drives i overensstemmelse med lovgivning og politiske intensjoner» (NOU 2004: 17, s. 37). Tilsyn som kontroll har det formålet at det skal påse at kommunene, og fylkeskommunene, oppfyller sine forpliktelser de er gitt i lov, forskrift og annet regelverk.

Mitt inntrykk er at tilsyn ofte oppleves som ubehagelig av tilsynsobjektene. Dette inntrykket er kanskje ikke unaturlig:

«Et kontrollbasert tilsyn tar utgangspunkt i en pessimistisk grunntanke der man reiser tvil om tilsynsobjektens evne eller vilje til å følge de fastsatte regler, og der tilsynsmyndighetens forhold til tilsynsobjektet for en stor del kan karakteriseres som et mistillitsforhold. Ut fra denne logikken vil bare en trussel om sanksjoner føre til måloppnåelse, og man har følgelig en sterk tro på rasjonaliteten i de lover, regler og normer som er nedfelt på et gitt område» (NOU 2004: 17, s.38).

Vi så også at Dahler-Larsen (2006) var inne på denne tanken tidligere. Dette mistillitsforholdet kan, ifølge Helgøy og Serigstad (2004), føre til at organisasjoner går bort fra en utviklingsorientering og beveger seg mot en mer passiv rolle med etterlevelse av krav. Nettopp dette er en av de store svakhetene ved systemrevisjon. I skolenes tilfelle ser tilsynet i mindre grad på utviklingspotensialet for kvalitetsutvikling, så lenge de formelle kravene for kvalitetssikring ikke er tilfredsstillende (UDIR 2007, Wendelborg 2011, Lofthus 2012, Holm 2013). Et resultat av dette kan bli at skolene inntar den passive rollen Helgøy og Serigstad (2004) snakker om. Det har vært en noe ensidig vektlegging på at formelle detaljer skal være

på plass. Dette var ikke Aaslandutvalgets tilrådning i utredningen om statlig tilsyn med kommunesektoren:

«Utvalget er opptatt av at et internkontrollsystem ikke må bli så omfattende og komplisert at de som skal benytte seg av det i det daglige fremmedgjøres, og dermed at nytteverdien av systemet reduseres betraktelig. Utvalget understreker at både sentrale myndigheter og tilsynsmyndigheten må ha et bevisst forhold til hvordan krav til internkontroll på et område operasjonaliseres og følges opp. Etter utvalgets oppfatning kan internkontroll være et nyttig redskap for kommunene selv. Men det forutsetter at tilsynsmyndigheten har som utgangspunkt at internkontrollsystemet først og fremst skal være til nytte for kommunen selv, og være tilpasset kommunens behov, ikke tilsynets. Systemet med å ”snu bevisbyrden” ved at kommunene må vise at de har systemer for å ivareta de lovbestemte kravene, må ikke drives for langt. Selv om kommunene har et ansvar for å dokumentere at de lovpålagte kravene er oppfylt, må ikke tilsynet tolke dette dokumentasjonskravet for strengt eller detaljert» (NOU 2004: 17, s.116).

Det ble derimot slik at fra 2006 ble systemrevisjon den gjeldende tilsynsmetodikken innenfor grunnopplæringen, da dette i større grad gjør det mulig å avdekke lovbrudd på en tids- og ressurseffektiv måte (St.meld. nr. 31 (2007-08)). Systemrevisjonen undersøker ett eller flere på forhånd angitte områder, og hvordan disse områdene overholdes i forhold til lov- og regelverk. Systemrevisjonen skal også bidra til utvikling av internkontroll, noe som medfører krav om dokumentasjon. Aaslandutvalget (NOU 2004: 17) presiserer at det er lagt til grunn at fylkesmannen som tilsynsorgan også skal ha en veilederrolle i sin tilsynsvirksomhet overfor kommunene. I forbindelse med dette påpeker utvalget at det fins flere veier til et mål, og at regelverk i seg selv ikke er et mål. Dette står i sterk kontrast til fylkesmannens rolle i systemrevisjonen. I St.meld. nr. 31 (2007-08) står det at veiledningen skal komme fra staten, og skal være adskilt fra tilsynet. Veiledningen kan gis på flere måter, og den kan virke forebyggende slik at det ikke oppstår regelbrudd, men veiledning er altså noe annet enn tilsyn. Tilsyn som kontroll og veiledning vil likevel ikke være uproblematisk. Per definisjon er tilsyn en hierarkisk form for myndighetsutøvelse (NOU 2004: 17). I en form der tilsynet både er kontroll og veiledning, mener Aaslandutvalget at veiledningen i praksis vil fungere som skjult og indirekte kontroll. De utdyper at tilsyn og veiledning bør skilles for å få mest mulig lik tilsynspraksis. Utvalget konkluderer dermed at veiledning bør utgå som del av tilsynet (NOU 2004: 17, s. 43).

I fylkesmennenes metodehåndbok beskrives det hvordan tilsyn og veiledning har det samme overordnede målet, nemlig skolenes regeletterlevelse (UDIR 2013b). Håndboken vektlegger at veiledningen ikke skal bære preg av kontroll eller reaksjon og at det skiller seg fra selve tilsynet ved at det ikke er en offentlig myndighetsutøvelse. Det er i større grad et tilbud skolene kan benytte seg av. Det poengteres også, på samme vis som Aaslandutvalget, at tilsyn og veiledning kan være vanskelig, men at en kombinasjon av begge kan «øke den samlede effekten av en tilsynssatsing» (UDIR 2013b, s. 13).

Tilsynet har ulike intensjoner. På den ene siden er det nettopp den offentlige myndighetsutøvelsen kontroll, som vanskelig kan kombineres med læring. På den andre siden kan det være den utviklings- og kvalitetsorienterte veiledningen. Det vil trolig by på utfordringer å forsøke å kombinere disse intensjonene i gjennomføringen av tilsynet, i hvert fall i én og samme omgang. Idéen er god, men om et eventuelt resultat blir like godt, vil muligens tiden vise.

2.5 Tilsynets makt og innflytelse

Tilsyn med utdanningssektoren kan sees på som kontroll- og maktutøvelse. Tilsyn er en såpass markant metode for kontroll at det går under betegnelsen «synlig makt» (Thomsen 2005). Grunnlaget for en synlig maktutøvelse vil være at det i bunnen, eksempelvis for tilsynet, ligger en interessekonflikt. Interessekonflikten vil utløse en handlingsrekke som til slutt innebærer at makthavende, som i vårt tilfelle er fylkesmannen og staten, påvirker de kontrollerte, som i denne sammenheng blir kommune og skole, til å utføre et arbeid de ellers ikke ville gjort. Maktutøvelsen utløser altså en forandring i adferd (Thomsen 2005). Det er viktig å skille mellom makt og innflytelse, der en maktpåvirkning innebærer konflikt, mens innflytelse i større grad innebærer enighet mellom makthaver og den som blir påvirket.

Tilsyn er, med rette, en viktig prosess for å kontrollere tilstanden på ulike områder i samfunnet, både på bakgrunn av avvik, ved for eksempel bekymringsmeldinger, men også for å sikre kvalitet på ulike satsningsområder. Det er tilsynsmyndighetens ansvar å sørge for at befolkningens behov blir ivaretatt, at tjenestene som tilbys er forsvarlige, samtidig som at svikt forebygges og at ressurser blir brukt effektivt og forsvarlig. Engebretsen og Heggen (2012, s. 65) setter et viktig søkelys på kvalitetsaspektet ved tilsyn:

Tilsyn (...) – med retten til å *se seg fornøyd* med tjenestene – blir definert av prosedyrer og kvalitetssystemer. Dermed gjennomgår også selve kvalitetsbegrepet en forvandling. Når kvalitet måles

ut fra gitte minimumsstandarder, er det gjennomsnittlighet og mangel på avvik som blir norm. Kvalitet blir ikke best mulig, men godt nok – det som *i tilstrekkelig grad innfrir myndighetskravene*.

Det er altså ikke slik at skoler uten avvik nødvendigvis har gode systemer for internkontroll på plass. Systemene kan være *gode nok*. Kvaliteten kan være dårlig, men systemene holder tilfredsstillende standard. Skoler som holder høy kvalitet på tilsynsområdet, men som ikke har de riktige systemer på plass risikerer derimot å få pålegg om retting: «Akkurat som kvalitetssikring er lik kvalitet, oppfattes kvalitetssvikt ikke som kvalitetssvikt hvis det ikke er et brudd med systemet» (Engebretsen & Heggen 2012, s. 65). Dette med kvalitet og kvalitetssikring kan fungere som et tveegget sverd, da det er rimelig å anta at mangel på kvalitet vil utløse en forespørsel om tilsyn, men så lenge det ikke forekommer brudd på systemet, vil det ikke være kvalitetssvikt.

Er dette resultat av evalueringens tidsalder? Det er ikke umulig. Engebretsen og Heggen (2012) mener den subjektive erfaringsnære kunnskapen må vike for den eksakte, målbare evidensbaserte kunnskapen, der krav om dokumentasjon og målbare resultater dominerer. I evalueringens tidsalder burde det kanskje vært fokus på kvalitet og utvikling. Det er ikke utenkelig at kvalitet og utvikling i utgangspunktet er målet for skolene og kommunene, jf. intern evaluering (Dahler-Larsen 2006). Så lenge fylkesmannens krav, derimot, avgjøres av kontrollspørsmål som besvares med «ja» eller «nei», uten rom for «ja, men...» og «nei, men...», blir det som Engebretsen og Heggen påpeker – at fokuset skiftes fra best mulig kvalitet til det å unngå å få avvik.

Tilsynet baserer seg på fire mål. Det første målet sier at «tilsynet skal skje i samsvar med forvaltningsrettslige krav». Dernest skal tilsynet innebære «ressurseffektive undersøkelser av kommunens praksis». Det tredje målet er at «tilsynet legger til rette for effektiv retting av lovstridig praksis». Til slutt heter det at «tilsynet skal bidra til langsiktig læring og kvalitetsforbedring for kommunen som får tilsyn og andre» (UDIR 2013b, s. 6). Disse målene er til en viss grad med på å legitimere tilsynets kvalitetsmål slik Engebretsen og Heggen beskriver det. Kvaliteten måles med utgangspunkt i lov der illegaliteter er mangel på kvalitet, mens legaliteter er tegn på kvalitet. Vektleggingen av effektivitet er hensiktsmessig i det henseende at det er avgjørende å få kvalitetssystemer hurtig på plass der disse skulle mangle. Langsiktig læring og kvalitetsforbedring hos tilsynsobjektet og *andre* er et mål jeg tror fylkesmennene stadig oppnår. Fylkesmannen fører ikke tilsyn med samtlige skoler i Norge,

men alle skoler blir informert om tema for felles nasjonalt tilsyn. Samtidig tror jeg at resultater av tilsynet ved en skole raskt kan nå skoler i nærområdet. Man sammenlikner seg med sine nærmeste, og mange skoler i samme område samarbeider trolig på noen områder. Samarbeid, både intendert og uintendert, er en effekt av tilsyn både fylkesmannen og skolene tjener på med hensyn til minimumsstandarden av kvalitet. Jeg tør påstå at ingen skoler ønsker å få påpekt avvik. Nettopp dette med at en ikke behøver å bli kontrollert for å få effekt av tilsynet henger sammen med at vi ofte tror vi er mer synlige enn vi egentlig er (Engebretsen & Heggen 2012). Muligheten for å bli observert disiplinerer oss, og vi søker råd hos de med mer kunnskap enn oss selv.

Ser vi systembasert regulering opp mot foreskrivende og prestasjonsbasert regulering, ser vi at det vil være både fordeler og ulemper knyttet til de ulike reguleringene. Der prestasjonsbasert regulering trolig vil sikre større grad av kvalitet, vil foreskrivende regulering sikre god regeletterlevelse, mens systembasert regulering sikrer en minimumsstandard hva gjelder kvalitetssikring gjennom system for oppfølging og rutiner. Sistnevnte regulering har trolig en mer langsiktig effekt ettersom den tar sikte på å innarbeide systemer og rutiner.

3. Metode

3.1 Valg av metode og datainnsamlingsteknikk

Valg av metode bør tas på grunnlag av hva som er problemstilling og hva som skal forskes på. Det vil ofte være mer hensiktsmessig å bruke én metode fremfor en annen, eller en kombinasjon av metoder i gitte forskningssammenhenger. Metoden som anvendes for å besvare problemstillingen i denne undersøkelsen, er kvantitativ og designet er tredelt. I mitt prosjekt ønsket jeg å nå et stort utvalg, og dermed ble en kvantitativ tilnærming raskt den gjeldende metoden. Jeg ønsket å finne mer generelle resultater for en større gruppe istedenfor det som kunne gjelde spesielt for noen få skoler. Av praktiske hensyn ble det bestemt at innsamlingsteknikken skulle være en nettbasert undersøkelse, et selvutfyllingsskjema, og at kontakt med respondentene skulle opprettes per e-post. På denne måten kunne jeg nå mange respondenter over hele landet ved hjelp av noen tastetrykk. En annen grunn til valget av en kvantitativ undersøkelse ble aktuelt for meg var at jeg ønsket å se et helhetlig bilde av tilsynets rolle i grunnskolen. Spørreundersøkelsen alene vil likevel ikke kunne besvare alle spørsmål jeg sitter igjen med etter undersøkelsens slutt. Her ville kanskje en kvalitativ tilnærming kunne gitt flere svar på det som forble usagt.

For å forsøke å få mål på *oppfatning* og *effekt* av tilsyn og tiltak, har jeg gjennomført en nettbasert kvantitativ spørreundersøkelse som inneholdt temaer rundt fylkesmannens tilsyn og elevenes psykososiale miljø. Med kvantitative metoder er forskeren distansert fra forskningsdeltakerne (Kleven 2011). Fordelen med denne metoden å samle inn data på, er at forskeren ikke påvirker forskningsdeltakerne i større grad enn hva forskningsinstrumentet gjør. Forskningsinstrumentet kan påvirke respondentene i ulik grad. Respondentene går gjennom en tolkningsprosess når de leser spørsmålsteksten, men også når de skal besvare spørsmålet i forhold til hvilke svaralternativer de har. Det blir likevel vanskelig å samle inn data som går dypere enn hva forskningsinstrumentet gjør. Jeg får ikke skilt ulike fortolkninger av oppgavetekst og begreper ettersom de fleste spørsmålene er lukkede og kun noen få har åpne svar. Formålet med standardiserte spørreskjemaer er, ifølge Ringdal (2007), å gi pålitelige data og samtidig eliminere tilfeldige målefeil. Da må en samtidig ofre muligheten for å gå i dybden i hva respondenten legger i sine svar.

Oppfatningen av tilsynet blir målt gjennom flere spørsmål som tar for seg ulike aspekter ved tilsynet, som for eksempel tilsynsprosessen og iverksetting av tiltak. *Effekten* som blir målt i min spørreundersøkelse er satt sammen av åtte indikatorer som utgjør det jeg har valgt å kalle respondentenes *subjektive oppfatning av effekt av tilsynet*. Disse indikatorene spør om respondentenes oppfatning av blant annet nye rutiner, mobbing og elevenes trivsel, og hvordan disse områdene har blitt påvirket av tilsynet. Til slutt ønsker jeg å se om tilsynet kan ha hatt *effekt på elevenes psykososiale skolemiljø*, og bruker tall på trivsel og mobbing fra Elevundersøkelsen som datagrunnlag. Hvordan jeg skal gjøre disse undersøkelsene skal jeg gå nærmere inn på i det følgende.

3.2 Design og analysenivå

På grunnlag av de analysene jeg ønsker å gjøre i denne oppgaven, blir designet komplekst. Jeg har valgt å dele analysene inn i tre deler som tar for seg ulike aspekter ved tilsyn og tiltak. Den første delen dreier seg om respondentenes opplevelse av tilsynsprosessen. Deretter tar jeg for meg potensielle effekter av tilsyn der jeg forsøker å se om tilsynet kan ha gitt utslag på områdene trivsel og mobbing i Elevundersøkelsen 2012. I denne delen ser jeg også på respondentenes subjektive opplevelser av effekt som de mener tilsynet har. I den siste delen prøver jeg å finne ut om noen av tiltakene som har blitt iverksatt ved respondenters skoler kan ha hatt effekt på elevenes psykososiale miljø. Her vil jeg se antallet iverksatte tiltak hos skolene opp mot hvordan de skårer på trivsel og mobbing i Elevundersøkelsen 2012.

Dataene som brukes i analysen er på *skolenivå*. Respondentene av min spørreundersøkelse representerer hver sin skole og dataene fra Elevundersøkelsen foreligger også på skolenivå. Jeg vil kort sammenlikne dataene fra Elevundersøkelsen for skoler som har hatt tilsyn opp mot de nasjonale resultatene av Elevundersøkelsen (Wendelborg et al. 2012) før og etter tilsynet.

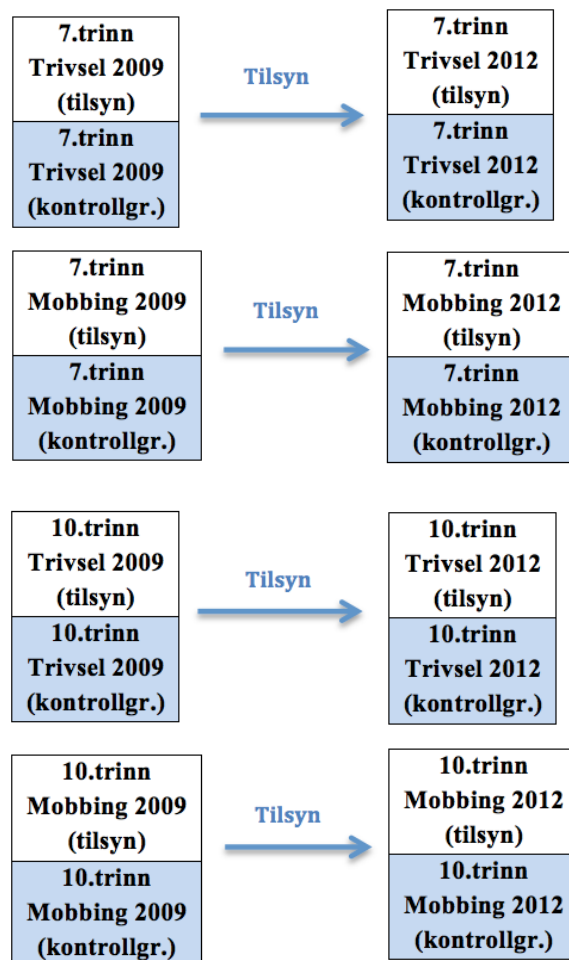
3.2.1 Opplevelse av tilsynsprosessen

I lys av problemstillingen som spør om hvordan rektorene, og eventuelle andre respondenter, opplever tilsynet, vil det være interessant å se hva resultatene av spørreundersøkelsen viser. Hvilket forhold har respondentene til fylkesmannen og arbeidet med tilsynet og tiltakene? Hva mener de er tilsynets viktigste fasett? Dette er spørsmål som min spørreundersøkelse kan gi noen indikasjoner på. En beskrivelse av aktuelle indikatorer for dette temaet presenteres kort i delkapittel 3.4.

3.2.2 Effekter av tilsyn

I problemstillingen min spør jeg om i hvilken grad felles nasjonalt tilsyn med elevenes psykososiale miljø har effekt på skolenivå. Når jeg forsøker å se på om det finnes spor av effekter av tilsynet, gjør jeg det todelt. I den første delen som omhandler effekter av tilsyn, skal jeg ta for meg respondentenes subjektive opplevelse av effektene. Beskrivelsen av indikatorene som inngår i dette temaet kommer også i delkapittel 3.4.

Den andre delen tar utgangspunkt i data fra Elevundersøkelsen for skoler som har hatt tilsyn. Her vil jeg sammenlikne data fra Elevundersøkelsen 2009 med data fra Elevundersøkelsen i 2012 på områdene *trivsel* og *mobbing*. Dataene foreligger, som nevnt, på skolenivå, og jeg vil gjøre separate analyser for 7. og 10.trinn. Resultatene for skolene som har hatt tilsyn, sammenliknes med resultater fra en kontrollgruppe med skoler som ikke har hatt tilsyn:



Figur 3.1 Sammenlikning av data fra Elevundersøkelsen 2009 og Elevundersøkelsen 2012

Dette kan ansees som et kvasi-eksperiment, der intervensjonen tilsyn kan ha påvirket resultatene av Elevundersøkelsen i etterkant av tilsynet. Ettersom gruppene i posttestene ikke er de samme som i pretestene, verken for tilsynsgruppene eller kontrollgruppene, har vi å gjøre med det Campbell og Stanley (1963, s.55) kaller for «*The separate-sample pretest-posttest control group design*».

Tilsynsgruppe	pretest (2009)	R	O	(X)
	posttest (2012)	R	X	O

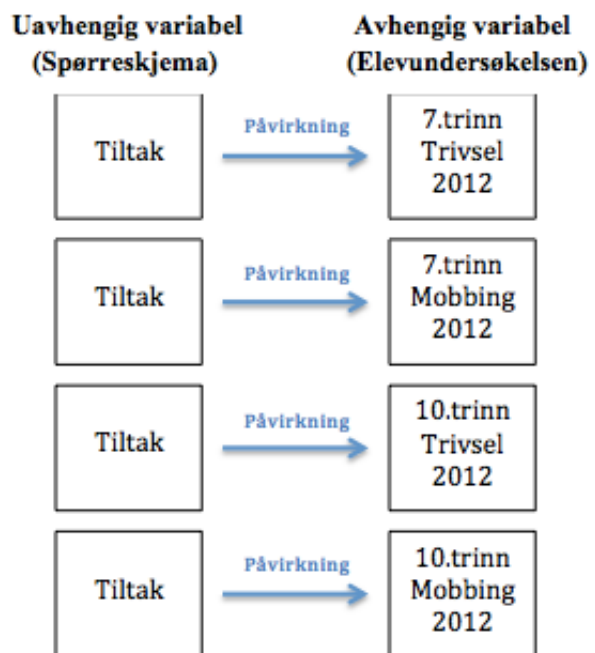
Kontrollgruppe	pretest (2009)	R	O	
	posttest (2012)	R		O

Figur 3.2 The separate-sample pretest-posttest control group design (Campbell & Stanley 1963, s. 55)

Gruppene må i pretest og posttest bør være forholdsvis like. Likevel skal det ikke være samme gruppe som testes i pretesten og posttesten. Dette gjelder også for kontrollgruppen. O står for en gruppe, og plasseringen av den angir gruppenes forhold til X, som er intervensjonen. Kontrollgruppen har, som figuren viser, ingen intervensjon. R betyr at gruppene er randomiserte, noe de **ikke** er i mitt tilfelle.

3.2.3 Hvilke tiltak har effekt

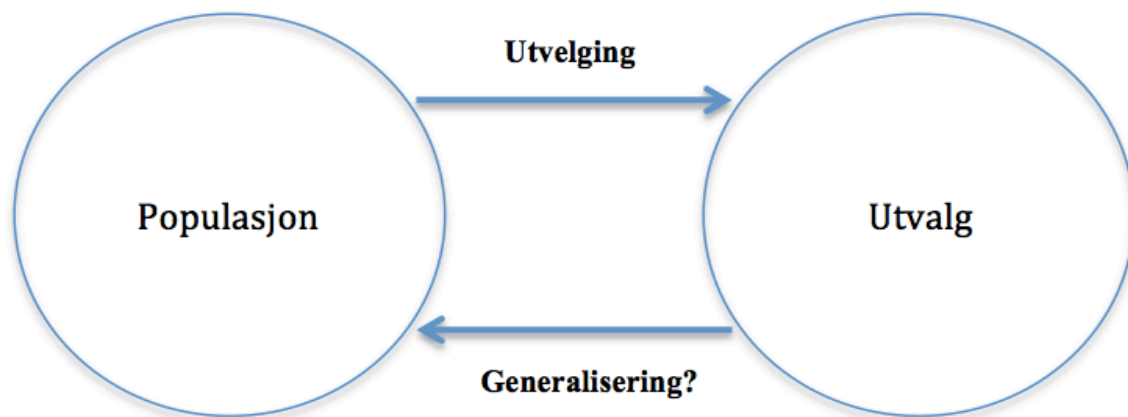
I den siste delen av oppgavedesignet vil jeg forsøke å finne ut av hvilke tiltak som kan ha hatt effekt på elevenes psykososiale miljø ved skolene som har hatt tilsyn og gjennomført tiltak som følge av avvik. Disse analysene gjør jeg i lys av problemstillingen som spør om virkningen av de tiltak skolene har iverksatt. For å prøve å besvare problemstillingen skal jeg gjøre regresjonsanalyser der trivsel og mobbing, ifølge Elevundersøkelsen, er avhengige variabler og de uavhengige variablene er tiltakene (spm. 11). Også her vil jeg gjøre separate analyser for 7. og 10.trinn:



Figur 3.3 Tiltakenes effekt på trivsel og mobbing

3.3 Utvalg og populasjon

Fylkesmennene velger tilsynsobjekter først og fremst ut fra risikovurderinger (UDIR 2013b). Risikovurderingene kan være utarbeidet med utgangspunkt i bekymringsmeldinger eller klager, men blir ofte utarbeidet på grunnlag av diverse undersøkelser og rapporter, som for eksempel Elevundersøkelsen. Fylkesmennene har en populasjon av skoler å velge skoler fra. *Populasjonen* jeg arbeider med i denne masteroppgaven blir alle grunnskolene i Norge. Det er grunnskolene som det har blitt ført tilsyn med i forbindelse med det felles nasjonale tilsynet med elevenes psykososiale miljø i perioden 2010-2012 som utgjør *utvalget*. Ettersom grunnskolene var den største tilsynsgruppen, samt at det er det skolesystemet jeg selv kjenner best, valgte jeg å ikke ta med videregående skoler. Alle grunnskoler som har hatt felles nasjonalt tilsyn på området elevenes psykososiale miljø i perioden 2010-2012 har blitt spurt om hvordan de opplevde tilsynet, i alt 451 skoler. Utvalget består av både barneskoler, ungdomsskoler, samt barne- og ungdomsskoler. Om noen grupper ble bedre representert enn andre, vil analysene vise. Dette utvalget har blitt valgt etter gitte kriterier, blant annet fylkesmennenes risikovurderinger, og er dermed valgt *skjønnsmessig* (Kleven 2011, Lund & Haugen 2006). At utvalget ikke er valgt tilfeldig gjør at generalisering av resultater fra analysene blir en vurderingssak. Jeg arbeider altså ikke med et tilfeldig eller representativt utvalg, noe som gjør generaliserbarheten vanskelig. Kontrollgruppene som blir brukt i t-testene utgjør skolene som har deltatt i Elevundersøkelsen, men som ikke har hatt tilsyn med elevenes psykososiale miljø.



Figur 3.4 Oversikt over utvelging og generalisering (Lund & Haugen 2006, s.103).

Tilsynet har foregått på skolenivå. I de aller fleste tilfeller har rektor vært direkte involvert i tilsynsprosessen og i arbeidet med å lukke avvik. Dermed var det naturlig at rektor ble den spørreskjemaet ble rettet mot. Om rektor ikke hadde mulighet, eller av andre grunner ikke

kunne besvare spørreskjemaet, kunne han/hun delegere oppgaven videre til assisterende rektor eller inspektør. Respondentene representerer i så måte hver sin skole, og skolenivået blir også her analysenivået. Jeg ba rektor i henvendelsesbrevet om å sende spørreundersøkelsen videre til de tillitsvalgte ved skolene sine. Tanken bak dette valget var at de tillitsvalgte kunne bidra med et annet perspektiv på tilsynsprosessen og tiltaksarbeidet og det ville være interessant å se om dette samsvarte med eller avviket fra rektorenes respons. De tillitsvalgte jobber ofte nærmere elevene og vil trolig i større grad kunne belyse hvordan arbeidet med elevenes psykososiale miljø var og er på gruppe- og individnivå.

3.4 Utvikling av spørreskjema

Utviklingen av spørreskjemaet (vedlegg 1) har skjedd gradvis. Jeg har hentet inspirasjon fra ulike kilder. På spørsmål 11 er listen med tiltak hentet fra Vibeke N. Holms masteroppgave (Holm 2013), med noen tilføyinger. Spørsmål 14, 15, 16, 28 og 29 er hentet fra Christian Wendelborgs spørreskjema til undersøkelsen om hvordan skoleeier lukker avvik (Wendelborg 2011), også her med noen mindre justeringer. Spørsmål 21-24 er satt opp med utgangspunkt i fylkesmennenes kontrollspørsmål i forbindelse med tilsynet (UDIR 2012a). Resten av spørsmålene er utarbeidet på egenhånd med veiledning og input fra Gunn Imsen og Bjørn Rist.

I spørreundersøkelsen min har jeg benyttet to typer design. Noen spørsmål handler om forhenværende hendelser, om da tilsynet fant sted mellom 2010-2012, og er dermed *retrospektive*. De resterende spørsmålene omhandler tilstanden på området elevenes psykososiale miljø på skolene per dags dato, samt om fylkesmannens rolle og tilsynets funksjon. Disse spørsmålene har såkalt *tverrsnittsdesign*.

Med delen som omhandler de deskriptive fremstillingene av hvordan respondentene *opplever* ulike aspekter ved tilsynet, ser jeg på hvordan respondentene har besvart spørsmålene 13-20, samt spørsmål 30. Disse spørsmålene tar for seg opplevelser i forbindelse med åpning av tilsynet (spm. 13), om fylkesmannens rapport fra tilsynet stemte overens med respondentenes oppfatning av tilstanden ved egen skole (spm. 14) med mulighet for å utdype eventuelle uenigheter med fylkesmannens rapport (spm. 15). Spørsmål 16 spør om respondentenes oppfatning av fylkesmannens tilsynsrolle, mens spørsmål 17 og 18 tar for seg arbeid med tilsynsprosess og arbeid med tiltak. På spørsmål 19 fikk respondentene mulighet til å besvare i hvilken grad de samarbeidet godt eller dårlig med kommunen, andre skoler og fylkesmannen,

mens spørsmål 20 spør om respondentene hadde bedt om veiledning i etterkant av tilsynet. Spørsmål 30 etterspør respondentenes mening om hva som er tilsynets viktigste funksjon.

I delen som dreier seg om respondentenes subjektive opplevelse av effektene av tilsyn, er det spørsmålene 25-29 som er aktuelle. Spørsmål 25 tar for seg resultater av tilsynet, mens spørsmål 26 og 27 etterspør respondentenes oppfatning av rutinene som kom som følge av tilsynet. Jeg har også undersøkt om respondentene tror de ville fått avvik ved et oppfølgingstilsyn (spm. 28). På spørsmål 29 fikk respondentene muligheten til å gi sin oppfatning av hva som var årsaker til avvik ved sin skole.

Spørsmålene og påstandene i spørreundersøkelsen har gjennomgående en seksdelt Likert-skala. Verdien 1 tilsvarer som regel «svært dårlig»/«i svært liten grad», mens 6 oftest tilsvarer «svært godt»/«i svært stor grad». Enkelte spørsmål besvares med «ja» eller «nei», mens andre spørsmål eller påstander har flere valgalternativer og benyttes i å sette sammen indekser, som for eksempel tiltakene i spørsmål 13.

I forholdt til å sjekke spørreundersøkelsens kvaliteter og fallgruver ville det vært gunstig å gjennomføre en *pilotundersøkelse* i forkant av datainnsamlingen. Dette ville ha gitt meg indikasjoner på potensielle uklarheter ved spørsmål eller svaralternativer. Jeg ville fått skoleaktørenes perspektiv på blant annet spørsmålsformuleringer og rekkefølge, noe som kan ha påvirket hvordan respondentene har besvart spørreundersøkelsen. Av tidsmessige hensyn var ikke det mulig for meg å gjennomføre en pilotundersøkelse.

3.5 Gjennomføring av undersøkelsen

Alle tilsynsrapporter er offentlig tilgjengelige. Det er altså ingen hemmelighet hvor og når fylkesmannen har gjennomført tilsyn og hvilket utfall tilsynet fikk. Jeg kontaktet Utdanningsdirektoratet for å høre om de hadde en samlet liste over hvilke skoler som hadde vært en del av felles nasjonalt tilsyn med elevenes psykososiale miljø i det aktuelle tidsrommet. Etter kort tid mottok jeg listen og begynte arbeidet med å få tak i adresselister for å kontakte skolene. Jeg skaffet adresselistene selv gjennom Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). Etter å ha hentet ut kontaktinformasjon til samtlige av landets skoler, fordelt fylkesvis, plukket jeg manuelt ut de skolene som hadde tilsyn i den aktuelle perioden. Jeg sørget for, så langt det var mulig, å få tak i rektors e-postadresse, slik at e-posten ble sendt direkte til

han/henne. I noen få tilfeller måtte jeg sende e-posten på nytt ettersom den som stod oppført som rektor i listene fra GSI var sluttet i jobben.

Spørreundersøkelsen ble sendt ut 14. februar, 2014, med påminnelser 24. februar og 3. mars. Undersøkelsen ble avsluttet 7. mars. Grunnen til at undersøkelsen lå ute til respons i tre uker var at skolene i landet hadde vinterferie i henholdsvis uke åtte eller ni. Tanken var at alle respondenter skulle få minimum to uker til å gi sitt bidrag, og tre uker responstid ble derfor den endelige løsningen. Spørreundersøkelsen var nettbasert og ble laget i og sendt ut ved hjelp av tjenesten SelectSurvey.net. Det er både fordeler og ulemper med å samle inn data nettbasert. En når et stort antall mennesker i løpet av et blunk, og respondentene kan innenfor tidsrammen som i mitt tilfelle var tre uker, gjennomføre undersøkelsen når det passer dem. Likevel er det slik at rektorer og andre aktører i skolen mottar et stort antall e-poster og forespørsler om å delta i undersøkelser, noe som gjør at de blir nødt å prioritere hva de ønsker å bidra til. Generelt sett medfører spørreundersøkelser relativt stort frafall av respondenter (Kleven 2011). Av de 451 skolene som ble kontaktet har 214 skoler med totalt 220 respondenter fullført undersøkelsen, og dermed samtykket til at deres bidrag kan brukes i mine analyser. Det gir en svarprosent på 47,45 % hva gjelder antall skoler, noe som jeg anser i mitt tilfelle å være tilfredsstillende. Spørreundersøkelsen var frivillig å gjennomføre. Dermed kunne potensielle respondentene velge å ikke fullføre eller å ikke delta i undersøkelsen. Ettersom alle skoler som hadde hatt tilsyn med elevenes psykososiale miljø ble kontaktet og hadde mulighet til å besvare spørreundersøkelsen min, blir de som ikke besvarte å regne som frafallet. Fraffallet blir dermed på 52,55 %.

3.6 Data fra Elevundersøkelsen

Dataene fra Elevundersøkelsen foreligger på skolenivå for samtlige elever på 7. og 10.trinn i 2009 og 2012. Tallene vil her fungere som en pretest-posttestundersøkelse på skolenivå. Pretesten, altså Elevundersøkelsen 2009, er fra *før* tilsynet ble gjennomført, mens posttesten, Elevundersøkelsen 2012, er *etter* at tilsyn og tiltak er igangsatt. I hvilken grad posttesten har blitt påvirket av tilsyn og tiltak, avhenger av hvor langt skolen har kommet i endringsprosessen (Fullan 2007, Ertesvåg 2012). Skoler som er i implementerings- eller institusjonaliseringsfasen vil i større grad kunne gi utslag i resultatene til Elevundersøkelsen. Disse fasene tar tid å jobbe seg gjennom, så en kan muligens ikke forvente at tilsyn og tiltak har hatt innvirkning på skoler som hadde tilsyn i 2012. Dette gjelder også for skoler som hadde tilsynet i 2011.

Det største problemet med bruk av Elevundersøkelsen som et pretest-posttestdesign er at utvalget av elever ikke er det samme i begge testene. Elevene som ble målt på 7.trinn i 2009 er ikke de samme ble målt på 7.trinn i 2012. Det er altså endring i gruppesammensetning i pre- og posttesten. Elevene som går på 10.trinn i pretesten vil ikke kunne måles igjen i posttesten, mens elevene som går på 7.trinn i posttesten, ikke vil bli målt i pretesten. Dette vil svekke forskningens *indre validitet* ettersom utvalget som måles i begge testene ikke er det samme. For ordens skyld vil jeg understreke at jeg sammenlikner 7.trinn i 2009 med 7.trinn i 2012 og 10.trinn i 2009 med 10.trinn i 2012, og ser derfor ikke på likheter og ulikheter mellom 7. og 10.trinn. Vi antar at tilstandene ved skolene er relativt stabile over tid. Ettersom Elevundersøkelsen er obligatorisk både på 7. og 10.trinn, vil deltakelsen være forholdsmessig høy, henholdsvis 89% for 7.trinn og 81 % for 10.trinn i 2009 (Oxford Research AS 2009), samt 91,0% for 7.trinn og 84,5% for 10.trinn i 2012 (Wendelborg et al. 2012).

Spørsmålene som utgjør mobbing- og trivselsmålene er formulert likt både i 2009- og 2012-utgaven av Elevundersøkelsen. Jeg ikke har brukt Elevundersøkelsen 2013 i analysene, da denne har nye spørsmål og spørsmålsformuleringer, samt andre endringer som gjør at sammenlikning med tidligere Elevundersøkelser blir vanskelig.

3.7 Analyser

Analysene i denne undersøkelsen består av t-tester, faktor-, reliabilitets- og korrelasjonsanalyser, samt regresjonsanalyser. T-testene gjennomføres for å undersøke om det er signifikante forskjeller mellom gruppen med tilsynsskoler og kontrollgruppen jf. resultatene i Elevundersøkelsen 2009 og Elevundersøkelsen 2012 på områdene trivsel og mobbing. Kort sagt sjekker jeg om gruppene er forskjellige. I tillegg testes det om det er signifikante forskjeller for disse gruppene i resultatene av Elevundersøkelsene mellom 2009 og 2012 på områdene trivsel og mobbing. Kort sagt sjekker jeg utviklingen fra 2009 til 2012.

Faktor-, reliabilitets- og korrelasjonsanalysene er gjennomført for å sjekke dimensjonalitet, pålitelighet og for å kontrollere for multikollinearitet. Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet om validitet og reliabilitet, mens jeg forklarer multikollinearitet i kapitlet om korrelasjonsanalysene.

Med regresjonsanalysene ser jeg etter virkninger (effekter) gjennomførte tiltak kan ha hatt på trivsel og mobbing jf. resultatene for 7.trinn og 10.trinn i Elevundersøkelsen 2012. Her er trivsel og mobbing avhengige variabler som potensielt kan ha blitt påvirket av tiltakene, som er de uavhengige variablene.

3.8 Validitet og reliabilitet

Kvalitet i forskningsarbeid er en nødvendighet om arbeidet skal bli betraktet som godt håndverk. Er kvaliteten tilfredsstillende kan forskningen i fremtiden bli en kilde for andre forskere. Jeg har forsøkt å styrke reliabiliteten og validiteten til undersøkelsen ved hjelp av noen grep. *Begrepsvaliditeten*, som angår operasjonalisering av teoretiske begrep og samsvaret mellom begrepet og operasjonaliseringen, har blitt styrket gjennom atskillige samtaler med medstudenter, fylkesmann og veileder. Jeg valgte for eksempel å bytte begrepet «mobbing» med «krenkende ord eller handlinger» i spørreundersøkelsen, da sistnevnte er ordlyden som brukes i opplæringsloven. På denne måten sikrer jeg at jeg i større grad måler det fylkesmannen målte i tilsynet, fremfor kun en avgrenset del av et område. Det er en fordel at de fleste respondentene har kjennskap til tilsynet og med dette har kjennskap til begrepene som blir brukt og vet hva de betegner. Respondenter som ikke har kjennskap til begrepene som brukes kan ha vanskeligheter med operasjonaliseringen av dem. De kan ha en annen oppfatning av hva begrepene betyr i sammenhengene spørreskjemaet mitt tar for seg.

Innholdsvaliditeten, som angår hvorvidt valg av indikatorer dekker begrepene i de sammensatte målene, vurderes subjektivt. Jeg har i de fleste tilfeller tatt utgangspunkt i kategorier som er definert av andre, og har ved hjelp av faktoranalyser prøvd å sikre en tilfredsstillende innholdsvaliditet. Hva gjelder den *ytre validiteten*, er den svekket da utvalget ikke er tilfeldig trukket i utgangspunktet. Fylkesmannen bruker, som nevnt, blant annet risikovurderinger som grunnlag for hvilke skoler det blir ført tilsyn med. Dette gjør at jeg må være forsiktig må generalisere og trekke slutninger til populasjonen fra de analysene jeg gjør. Vi vil se i resultatdelen at gruppen med skoler som har hatt tilsyn, er på noen områder forskjellig fra kontrollgruppene. Eventuelle generaliseringer må i så måte gjøres opp mot en tenkt populasjon der alle skoler har hatt tilsyn med elevenes psykososiale miljø.

Dimensjonalitet innebærer i hvilken grad sammensatte mål måler det samme når en arbeider med skalaer. Flerdimensjonale spørsmål er en svakhet, og hvert enkelt spørsmål bør kun spørre om én sak. Her har jeg gjennomført faktoranalyser for å undersøke om de sammensatte

målene mine er flerdimensjonale. I tillegg har jeg gjort en subjektiv vurdering av om faktorene bør splittes eller om de kan settes sammen til én variabel opp mot resultatene av faktoranalysene. Slike vurderinger vil i så fall begrunnes der det er nødvendig. Den *umiddelbare validiteten*, som baseres på en skjønnsmessig vurdering, av resultatene, vil også være viktig for å vurdere kvaliteten av undersøkelsen. Dette gjelder både for meg som forsker når jeg jobber med analysene, samt for leseren av denne rapporten.

Reliabilitet dreier seg om påliteligheten i målingene. Det er flere måter å vurdere reliabilitet på. Den ene varianten er en *test-retest*. Her måles korrelasjon mellom to like tester utført på forskjellige tidspunkt. Høy korrelasjon betyr høyt samsvar mellom testene, og tilsier at de i større grad måler det samme. Grad av *indre konsistens*, målt med Cronbach's alfa, måler korrelasjonen mellom indikatorer i sammensatte mål. En tilfredsstillende verdi for Cronbach's alfa ligger på rundt 0,70 eller over. Til slutt vil *allmenn kildekritikk*, vurdering av bruk av andre kilder, samt vurdering av egen datainnsamling, være viktig for reliabiliteten. Jeg har brukt spørsmål i mitt spørreskjema som er hentet fra andre spørreskjema, og må derfor ta en vurdering på om spørsmålsformuleringene er tilfredsstillende i forhold til hva jeg ønsker samle inn av data. Kan spørsmål og begrep mistolkes, må jeg forsøke å tydeliggjøre min intensjon, slik at jeg får den responsen jeg i utgangspunktet spør etter. Uklarheter kan gi både tilfeldige og systematiske målefeil (Ringdal 2013). Her kan sammensatte mål bidra til å øke reliabiliteten, da de tilfeldige målefeilene vil utjevne hverandre.

3.9 Feilkilder og mulige svakheter

Ifølge Ringdal (2007) er ikke det å benytte retrospektive spørsmål uproblematisk. Forskeren bør spørre om viktige hendelser og faktiske forhold. Det kan likevel være slik at tiden har påvirket oppfatningen av situasjonen, eller at respondenten husker feil, slik at respondenten svarer annerledes enn hva han/hun ville gjort på det gitte tidspunkt. Noen rektorer er nyansatte i sin stilling og har på grunn av dette hatt vanskeligheter for å svare på spørsmål om forhold fra tiden før de kom til sine respektive skoler. En del av rektorene har svart at de har lite kjennskap til tilsynet, mens andre har delegert oppgaven med å svare til assisterende rektorer eller inspektører som var ansatte ved skolen i tiden tilsynet pågikk. Det er både fordeler og ulemper med et retrospektivt design. På den ene siden kan jeg spørre om hele tilsynsprosessen, om erfaringer underveis og om oppfatning av tilsynet i ettertid. På den andre siden kan svarene bli farget av tiden.

Et annet mulig problem ved dataene som samles inn ved hjelp av spørreundersøkelsen kan være om rektorene svarer det de oppfatter som *sosialt ønskelig* (Ringdal 2007). Enkelte spørsmål går ut på om skolen følger loven eller ikke, og her kan det være ønskelig å svare «ja» selv om realiteten er «nei». Det er ikke min oppgave å avdekke lovbrudd og jeg skal ikke beskyldte respondentene for å svare usant, men i forhold til oppgavens validitet er det viktig å diskutere potensielle målefeil som kommer som resultat av forskningsinstrumentets oppbygning og spørsmålenes formuleringer.

En kvantitativ nettbasert spørreundersøkelse som tilnæringsmetode gjør at jeg som forsker i mindre grad vil påvirke respondenter, annet enn hva forskningsinstrumentet alene gjør (Kleven 2011). Likevel vil jeg kunne påvirke respondentene gjennom spørsmålsformuleringene som kan være positivt eller negativt preget. Dette kan i noen grad påvirke hvordan respondenter velger å svare. Jeg har forsøkt å unngå dette, men det vil likevel være tilfeller i spørreskjemaet med en viss ladning og ulike respondenter vil trolig kunne tolke spørsmålene forskjellig.

Når det gjelder spørsmålene i min spørreundersøkelse, har jeg i ettertid sett at undersøkelsen har noen svakheter. Med unntak av spørsmål 12 får ikke respondentene mulighet til å si noe om andre forhold enn tiltakene som kan ha påvirket elevenes psykososiale miljø. I spørsmål 25 får respondentene mulighet til å si i hvilken grad de syns tilsynet og tiltakene etter tilsynet har påvirket elevenes psykososiale miljø. Dette spørsmålet kunne med fordel tatt for seg enda flere aspekter av tilsynets påvirkning på skolen og elevenes psykososiale miljø. Elevmedvirkning og uro er for eksempel kun representert med én indikator hver.

Spørreskjemaet var satt opp slik at respondenter som svarte at deres skole ikke hadde hatt avvik i forbindelse med felles nasjonalt tilsyn med elevenes psykososiale miljø, slapp å svare på spørsmål 9, 10 og 15. I ettertid ser jeg at skoler uten avvik kunne ha sluppet deler av spørsmål 25, samt spørsmål 26, 27 og 29, da disse spør om resultater av tilsyn og tiltak, samt årsaker til avvik. Dersom skoler ikke har hatt avvik, kan en ikke forvente at tilsynet og påfølgende tiltak har gitt noen spesielle resultater. Det blir dessuten vanskelig å besvare spørsmål om årsaker til avvik om en ikke har hatt avvik. Dette har jeg fått tilbakemelding på fra skoler som ikke hadde avvik i forbindelse med nevnte tilsyn, og vil ta hensyn til dette i det videre arbeidet og i analysene.

I seks tilfeller har jeg to respondenter fra én og samme skole. Dette er et resultat av at jeg ba rektorer sende spørreskjemaet videre til tillitsvalgte lærere i håp om få flere perspektiver på opplevelsen av tilsynet. I og med at det er såpass få tilfeller dette har skjedd, har jeg valgt å ekskludere én respondent fra hver av de seks skolene. Ettersom jeg i størst grad har fått svar fra rektorer og i mindre grad fra tillitsvalgte, velger jeg å ta med rektorene videre i de tilfellene som tillater det. Dette er en uheldig situasjon da jeg ønsker at alle mine respondenter skal bli hørt, men ettersom det var såpass få tilfeller med to besvarelser fra én skole, blir det lite hensiktsmessig at ta med begge besvarelsene videre. Jeg kunne i disse tilfellene tatt med et gjennomsnitt av besvarelsene, men av praktiske og tidsmessige hensyn, gjør jeg ikke det.

3.10 Etiske betraktninger

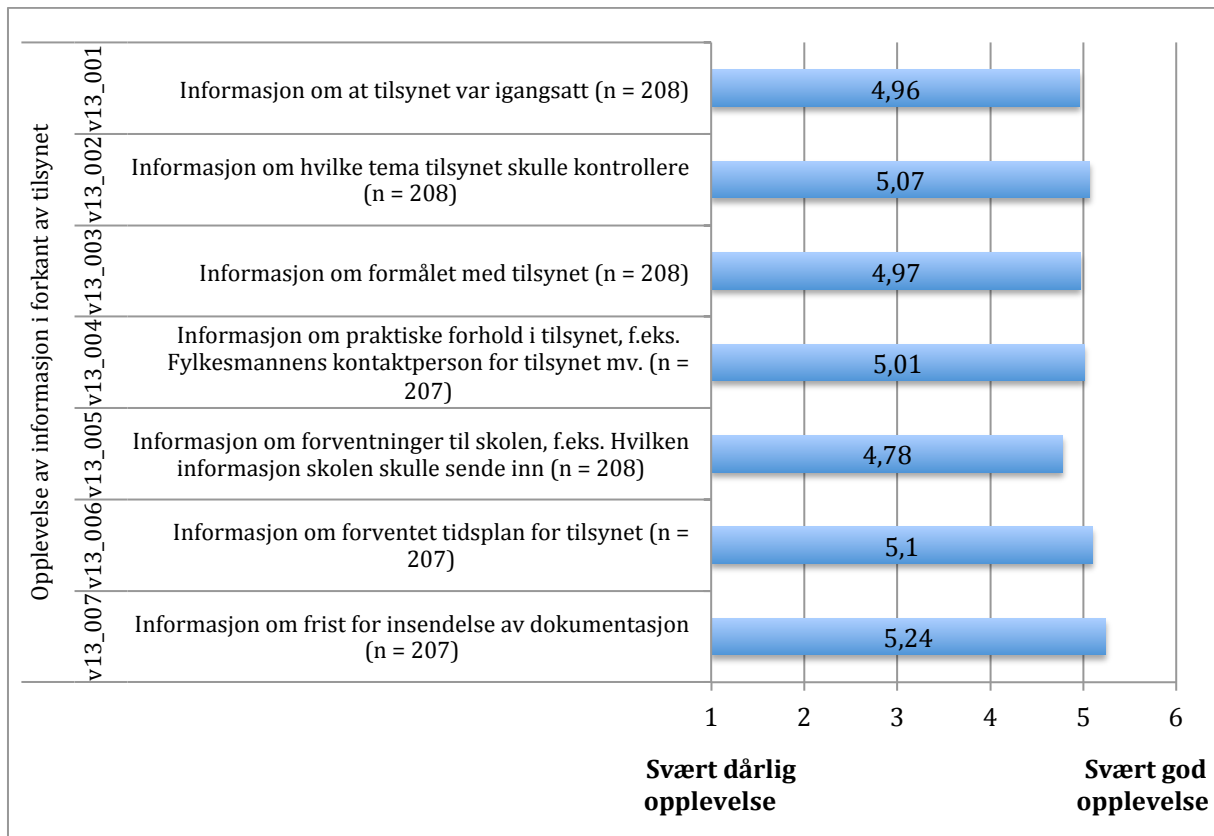
Ettersom jeg skulle benytte en nettbasert spørreundersøkelse til innsamling av data, som i teorien kan brukes til å spore IP-adressene til respondentene, måtte jeg søke godkjenning av forskningsprosjektet hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). I tillegg har jeg spurt etter indirekte personidentifiserende opplysninger som for eksempel skolens navn og respondentens rolle i skolen (Ringdal 2013). Kravet om informert samtykke er ivaretatt gjennom skriftlig informasjon i e-posten til respondentene der det opplyses om at undersøkelsen er frivillig, samt at de gir sitt samtykke gjennom å fullføre undersøkelsen. Kravet om konfidensialitet og forsvarlig lagring av opplysninger blir ivaretatt ved at all konfidensiell informasjon blir anonymisert i det ferdige arbeidet, og at informasjonen blir slettet ved prosjektets slutt. Kravene er i samsvar med De nasjonale forskningsetiske komiteers retningslinjer (NESH 2006). Prosjektet ble godkjent av NSD 30. januar 2014 (vedlegg 2).

4. Resultater og analyser

I dette kapitlet vil jeg legge frem data fra min egen spørreundersøkelse og Elevundersøkelsen i form av tabeller og histogrammer. Jeg presenterer resultatene slik designet var satt opp i metodekapitlet. Først skal jeg se på hvordan respondentene har *opplevd tilsynet*. Deretter ser jeg om en kan finne *effekter av tilsynet*, der jeg både ser på respondentenes oppfatning av effekt, samt om en effekt kan spores i Elevundersøkelsen i etterkant av tilsynet. Til slutt gjør jeg regresjonsanalyser for å se *i hvilken grad tiltak kan ha hatt effekt* på elevenes psykososiale miljø.

4.1 Opplevelse av tilsynsprosessen

Denne delen som tar for seg respondentenes opplevelse av tilsynsprosessen og andre forhold rundt tilsynet, blir i det følgende presentert deskriptivt. Jeg vil gå inn på tema som beskriver respondentenes opplevelse av informasjon i forkant av tilsynet, oppfatning av tilsynsrapporten i etterkant av tilsynet, oppfatning av fylkesmannens tilsynsrolle, oppfatning av arbeidet med tilsyn og tiltak, oppfatning av samarbeid med andre instanser, samt respondentenes mening om hva som er tilsynets viktigste funksjon.



Figur 4.1 Spørsmål 13: Opplevelse av informasjon i forkant av tilsynet

Informasjon i forkant av tilsynet dreier seg om den informasjonen respondentene fikk av fylkesmannen før tilsynet fant sted (figur 4.1). Tilstanden på dette området ser jevnt over ut til å være god. Det forholdet som har dårligst skåre på dette området i min undersøkelse er informasjon om fylkesmannens forventninger til skolen. Gjennomsnittsskåren for denne variabelen ligger på 4,78. Variabelen med høyest skåre tar for seg informasjon om frister for innsendelse av dokumentasjon, med et gjennomsnitt på 5,24. Til sammen har den samlede indeksen *opplevelse av informasjon i forkant av tilsynet* en gjennomsnittsskåre på 5,02.

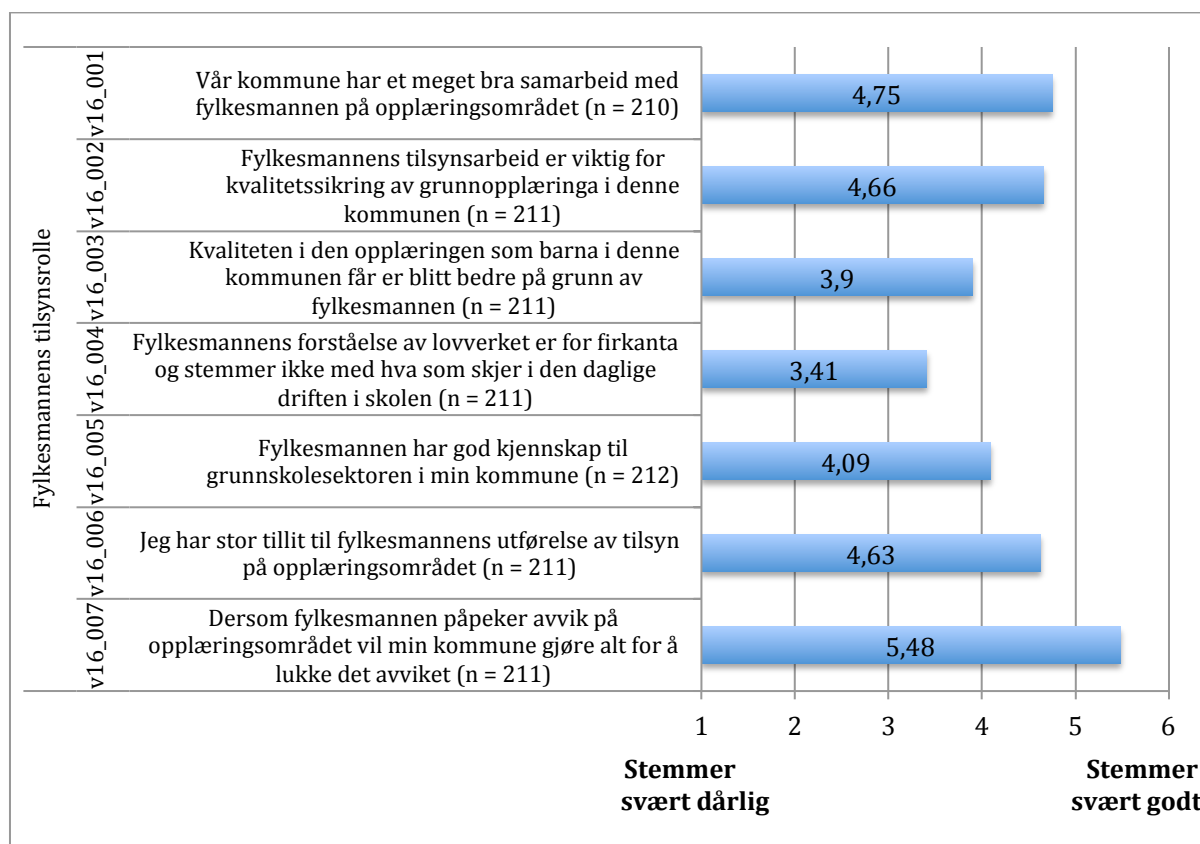
Respondentene fikk spørsmål om fylkesmannens rapport med eventuelle påpekninger fra tilsynet stemte overens med skolens forståelse av virkeligheten (tabell 4.1). De som svarte at rapporten ikke stemte, eller bare stemte delvis fikk muligheten til å utdype hva uenigheten bestod i. Omkring halvparten av respondentene som har utdypet hva uenigheten dreide seg om, beskrev at fylkesmannens dokumentasjonskrav ikke var tilfredsstillende. Likevel er det slik at nesten 75 % av respondentene mente at tilsynsrapportene stemte godt med deres oppfatning av situasjonen ved egen skole.

Tabell 4.1 Spørsmål 14: Stemte fylkesmannens rapport fra tilsynet ved din skole og eventuelle påpekninger av avvik med skolens forståelse av virkeligheten?

	Frekvens	Prosent
1. Ja	159	74,3
2. Delvis	41	19,2
3. Nei	8	3,7
Missing	6	2,8
Total	214	100

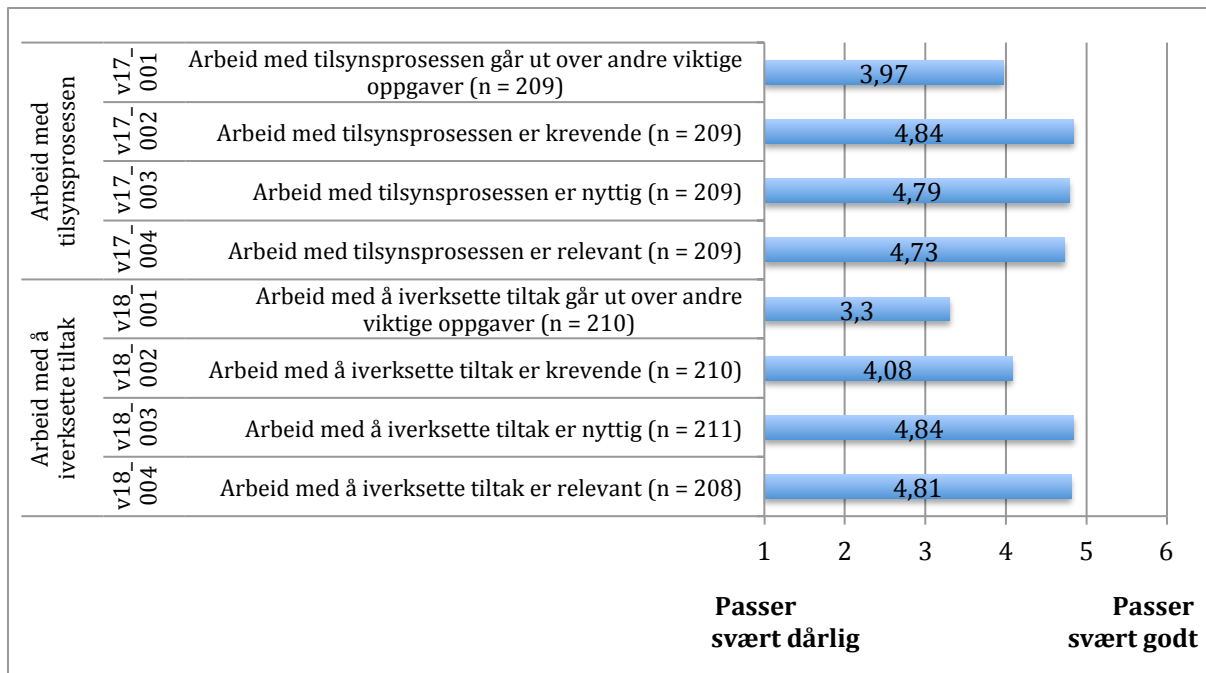
Hva angår fylkesmannens tilsynsrolle i skolen, ser vi at respondentene for det meste er fornøyde og har tillit til fylkesmannen og det arbeidet fylkesmennene gjør (figur 4.2). I spørsmålene om fylkesmannens tilsynsrolle, er v16_004 det eneste som er negativt formulert. Denne variabelen kunne vært snudd slik at alle spørsmålene var positivt formulerte, men i forhold til at tekstformuleringen var negativ, og at det var denne formuleringen respondentene besvarte, har jeg valgt å ikke snu denne variabelen i figuren. Verdien på v16_004, som omhandler fylkesmannens lovforståelse, er 3,41, som tilsvarer 3,59 om verdien blir snudd. Dette er variabelen om fylkesmannens tilsynsrolle med lavest skåre. Variabelen med høyest gjennomsnittsskåre er den som omhandler om kommuner vil gjøre det de kan for å lukke

avvik, med en skåre på 5,48. Om v16_004 var snudd til en verdi på 3,59, ville gjennomsnittet for fylkesmannens tilsynsrolle blitt 4,44.



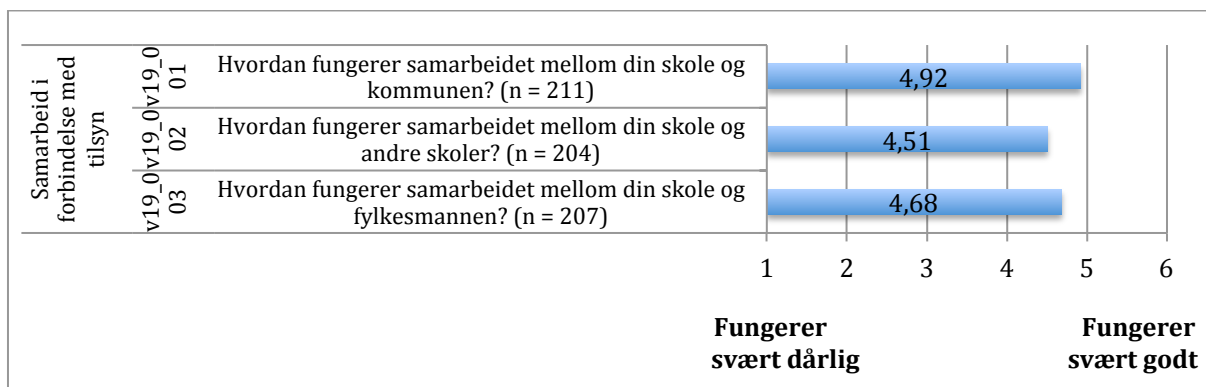
Figur 4.2 Spørsmål 16: Om fylkesmannens tilsynsrolle

Arbeid med tilsynsprosessen og arbeid med å iverksette tiltak virker å ha vært både nyttig og relevant for respondentene som besvarte min spørreundersøkelse (figur 4.3). Nytte og relevans av arbeid med tilsynsprosessen har skårer på henholdsvis 4,79 og 4,73, mens det for arbeid med tiltak ligger på henholdsvis 4,84 og 4,81. For begge kategoriene er det spørsmålene om arbeidet går ut over andre viktige oppgaver som skårer lavest. I tilfellet med arbeid med tilsynsprosessen er skåren på 3,97, mens det for arbeid med tiltak ligger på 3,30. Vi ser at arbeid med tilsyn og tiltak i større grad oppleves som nyttig og relevant, mens det i noe mindre grad går ut over andre viktige oppgaver. Arbeid med tilsynsprosessen oppleves som mer krevende enn å arbeide med tiltak, med skårer på henholdsvis 4,84 og 4,08.



Figur 4.3 Spørsmål 17: Arbeid med tilsynsprosessen og Spørsmål 18: Arbeid med å iverksette tiltak

Samarbeid i forbindelse med tilsyn ser ut til å fungere relativt godt. Samarbeidet mellom respondentenes skoler og kommunen har høyest skåre på 4,92, mens samarbeid mellom respondentens skoler og andre skoler har lavest skåre med 4,51. Der er ikke store forskjeller i samarbeid mellom de ulike instansene.



Figur 4.4 Spørsmål 19: Samarbeid i forbindelse med tilsyn

Veiledning er etter hvert ansett for å være en viktig del av tilsynet (UDIR 2013b). Jeg spurte respondentene mine om de i etterkant av tilsynet har bedt om veiledning fra fylkesmannen. 80,8 % svarte nei, mens 15,4 prosent svarte ja. Respondentene fikk mulighet til å utdype i hvilken forbindelse, og i de fleste tilfeller der respondentene har valgt å utdype har veiledningen vært i forbindelse med enkeltsaker som ikke nødvendigvis har hatt tilknytning til tilsynet med elevenes psykososiale miljø.

Tabell 4.2 Spørsmål 20: Om skolen har bedt om veiledning fra fylkesmannen i ettertid av tilsynet

	Frekvens	Prosent
1. Nei	173	80,8
2. Ja	33	15,4
Missing	8	3,7
Total	214	100

Med det siste spørsmålet i spørreundersøkelsen min, spurte jeg respondentene om hva de mente var tilsynets viktigste funksjon. Respondentene fikk tre alternativer: «Veiledning», «Kontroll» og «Passe på at loven følges». Veiledning er alternativet som fikk størst oppslutning med 54,5 %. 30,9 % mente at den viktigste funksjonen var at tilsynet sørget for regeletterlevelsen, mens 6,8 % mente kontroll var tilsynets viktigste element.

Tabell 4.3 Spørsmål 30: Respondentenes mening om hva som er tilsynets viktigste funksjon

	Frekvens	Prosent
1. Veiledning	117	54,7
2. Kontroll	14	6,5
3. Passe på at loven følges	66	30,8
Missing	17	7,9
Total	214	100

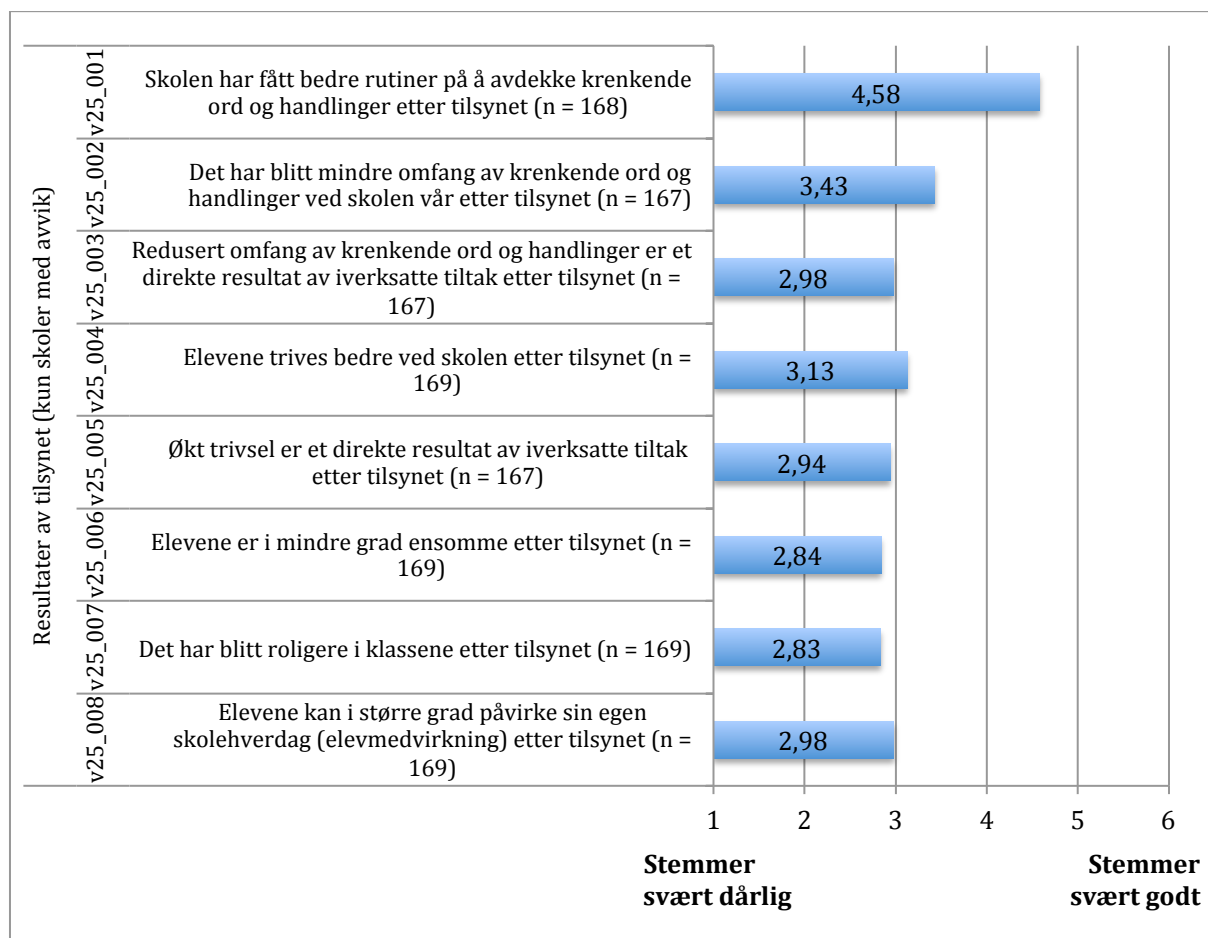
4.2 Effekter av tilsyn

Effekter av tilsynet målt i min spørreundersøkelse skjer gjennom spørsmål om *respondentenes oppfatning av effekter* av tilsynet (subjektiv effekt). Disse spørsmålene tar for seg resultater av tilsynet, nye rutiner som følge av tilsynet, avvik ved et potensielt oppfølgingstilsyn, samt årsaker til avvik. Effekter av tilsynet i Elevundersøkelsen blir målt gjennom resultatene av Elevundersøkelsen 2012 og blir sett i lys av tall på *trivsel* og *mobbing* (objektiv effekt). Elevundersøkelsen i 2009 vil fungere som en pre-test. Tilsynet, som ble gjennomført mellom 2010 og 2012, har vært en *intervensjon* som potensielt vil gi resultater i post-testen, Elevundersøkelsen 2012. Utvalget fra Elevundersøkelsen består av henholdsvis 7.trinn og 10.trinn i både 2009 og 2012 ved skoler som har hatt tilsyn. Disse gruppene er valgt ettersom Elevundersøkelsen er obligatorisk på nevnte trinn, og svarprosenten er dermed høyere på disse trinnene enn på andre trinn. Jeg vil kort gå gjennom hvilke variabler som er brukt som effektmål og hvordan de har blitt brukt i det videre arbeidet.

4.2.1 Subjektiv opplevelse av effekt

Jeg har spurt respondentene av undersøkelsen om hva deres oppfatning av resultatene av tilsynet er. Samtlige respondenter fikk muligheten til å besvare påstandene om effektene av tilsynet, men etter tilbakemeldinger fra skoler som ikke hadde avvik om at disse påstandene var vanskelige å besvare, har jeg valgt å ekskludere disse hva angår subjektiv opplevelse av effekter av tilsynet, i alt 44 respondenter. Skoler med avvik har måttet iverksette tiltak, i motsetning til skolene uten avvik, og kan dermed i større grad sies å ha fått resultater som følge av tilsynet.

Tre av indikatorene som utgjør det sammensatte målet på *subjektiv oppfatning av effekt av tilsynet* (figur 4.5), v25_001-v25_003, omhandler krenkende adferd. To indikatorer, v25_004 og v25_005, tar for seg elevenes trivsel, mens de tre resterende indikatorene tar for seg henholdsvis elevenes ensomhet (v25_006), uro i klassene/gruppene (v25_007) og elevmedvirkning (v25_008). Vi ser av figur 4.5 at det kun er v25_001 som skårer over middelverdien 3,50. En mulig årsak til dette kan være at påstanden tar for seg skolens rutiner i

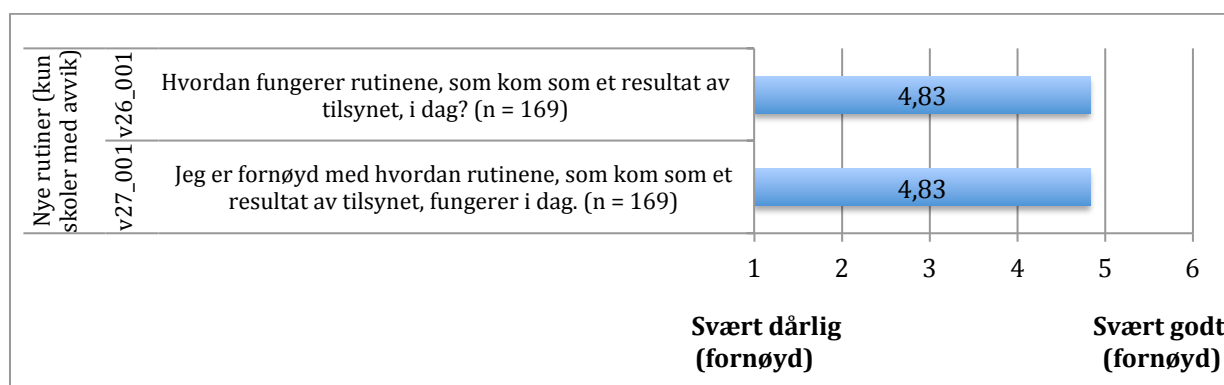


Figur 4.5 Spørsmål 25 Subjektiv oppfatning av effekt av tilsynet (kun skoler med avvik)

forbindelse med tilsynsområdet. De resterende påstandene tar for seg respondentenes oppfatning av omfang av krenkende adferd, elevenes trivsel, elevenes ensomhet, uro i klassene/gruppene og elevmedvirkning. Det ser ut til å være *rutinene* som er forbedret, ikke *praksis*.

Subjektiv oppfatning av effekt av tilsynet har et samlet gjennomsnitt på 3,23. Av dette kan vi tolke at respondentene mener det i liten til noen grad har vært effekter av tilsynet. Den laveste gjennomsnittsskåren for respondentene ligger på 1,00 og av dette kan vi tenke oss at respondenten med dette snittet mener at det har vært svært liten effekt som resultat av tilsynet (tabell 9.4 i vedlegg). Det høyeste gjennomsnittet av subjektiv effekt ligger på 5,88, noe som sannsynligvis betyr at respondenten mener tilsynet har hatt stor innvirkning på elevenes psykososiale miljø.

I hvilken grad respondentene ved skoler som fikk påvist avvik mente de nye rutinene i etterkant av tilsynet fungerte da de besvarte spørreundersøkelsen, kommer frem av figur 4.6. I tillegg kan vi se i hvilken grad de var fornøyd med de nye rutinene. Figuren viser at respondentene som fikk påvist avvik er forholdsvis fornøyd med de nye rutinene som ble innført ved sine skoler, samt at disse rutinene fungerer relativt godt.

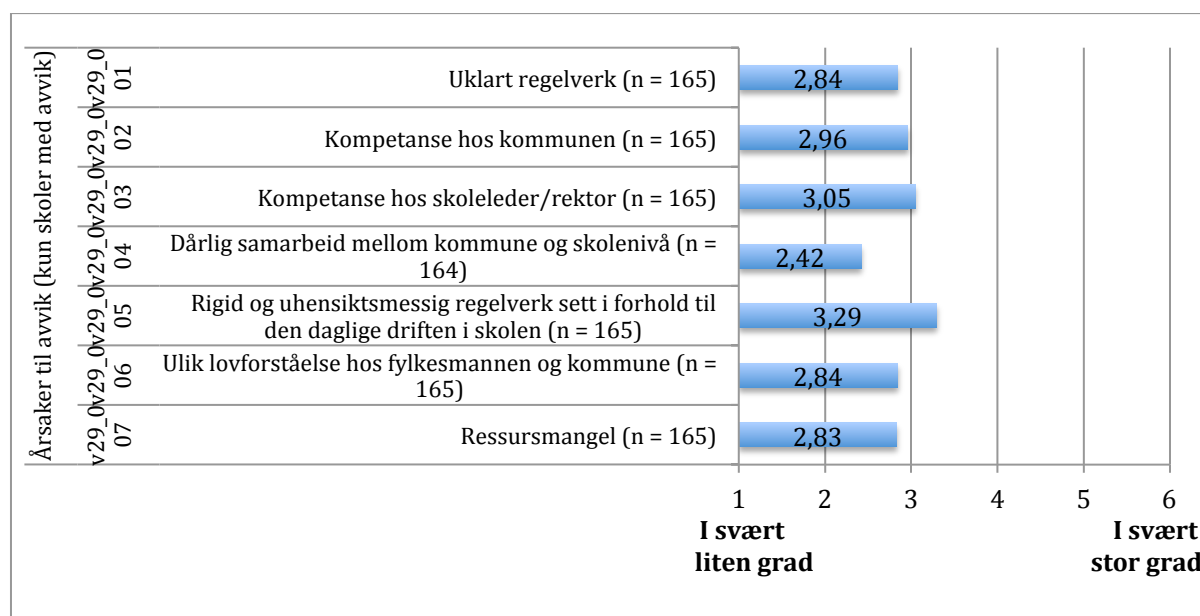


Figur 4.6 Spørsmål 26 og Spørsmål 27: Nye rutiner som resultat av tilsynet (kun skoler med avvik)

I et forsøk på å finne ut om skoler med avvik får avvik av bestemte årsaker, spurte jeg respondentene om de ved hjelp av en graderingsskala fra 1 til 6 kunne fortelle i hvilken grad sju potensielle årsaker til avvik kunne gjelde for deres skole. I figur 4.7 kan vi se at samtlige årsaker skårer under midtpunktet på 3,5. Årsaken med høyest gjennomsnitt er «Rigid og uhensiktsmessig regelverk sett i forhold til den daglige driften i skolen» med en skåre på 3,29.

Årsaken med lavest snitt er «Dårlig samarbeid mellom kommune og skolenivå» med en skåre på 2,46.

Selv om skolene som fikk påvist avvik er forholdsvis fornøyde med rutineene som følge av tilsynet, er det likevel noen respondenter som forventer at et oppfølgingstilsyn på tilsynsområdet ville gitt avvik. Jeg har gjort en kjiqvadrattest (tabell 9.22 i vedlegget), en såkalt «test of independence», for å sjekke observerte frekvenser mot forventede frekvenser hva gjelder om skoler med og uten avvik tror de ville fått avvik ved et oppfølgingstilsyn. Resultatet av testen tilsier at det er sammenheng mellom om skolen hadde avvik ved tilsynet og om skolen forventer avvik ved et oppfølgingstilsyn.

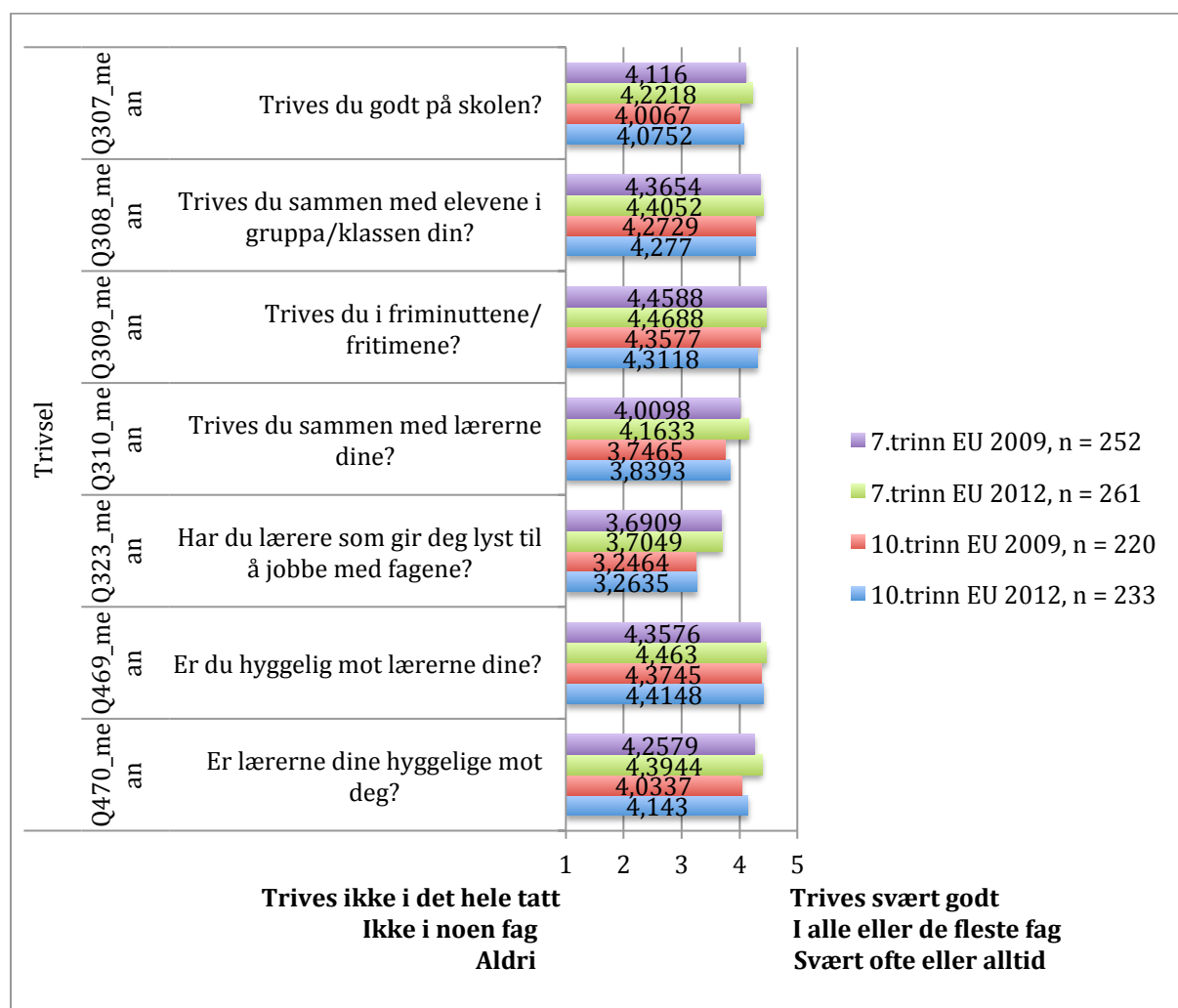


Figur 4.7 Spørsmål 29: Årsaker til avvik (kun skoler med avvik)

For å finne ut om den subjektive oppfatningen av effekt (Spørsmål 25) varierer mellom skoletyper og i forhold til når tilsynet var igangsatt ved skolene, har jeg kjørt to enveis variansanalyser (ANOVA). I testene har jeg tatt for meg om det er signifikant forskjellige resultater i subjektiv effekt mellom barneskoler, ungdomsskoler og barne- og ungdomsskoler (tabell 9.20 i vedlegg), samt om det er forskjellige resultater i forhold til om tilsynet ble igangsatt i 2010, 2011 eller 2012 (tabell 9.21 i vedlegg). Ingen av disse testene viser statistisk signifikante resultater.

4.2.2 Elevundersøkelsen

Fra Elevundersøkelsen er det to områder jeg har valgt å fokusere på. Skårene er for skoler som har hatt tilsyn med elevenes psykososiale miljø i tidsrommet 2010-2012. Det første området angår elevenes trivsel. Ifølge opplæringslovens §9-1 har alle elever i grunnskoler og videregående skoler rett til et godt psykososialt miljø som fremmer blant annet trivsel. Det andre området kan sies å være en underkategori av krenkende ord og handlinger, nemlig mobbing. Mobbing er bare én side ved krenkende adferd. I tillegg har vi diskriminering, vold og rasisme. Selv om mobbing er en underkategori av krenkende adferd, har den fått stor oppmerksomhet i mediene de siste årene. Ettersom elevene på 7.trinn ikke har fått spørsmål om diskriminering, i motsetning til elevene på 10.trinn (Wendelborg 2012), har jeg valgt å ikke ta med dette temaet i analysene. Trivsel og mobbing går igjen på begge trinnene i begge undersøkelsene. Spørsmålene som utgjør mobbing- og trivselsmålene er formulert likt både i

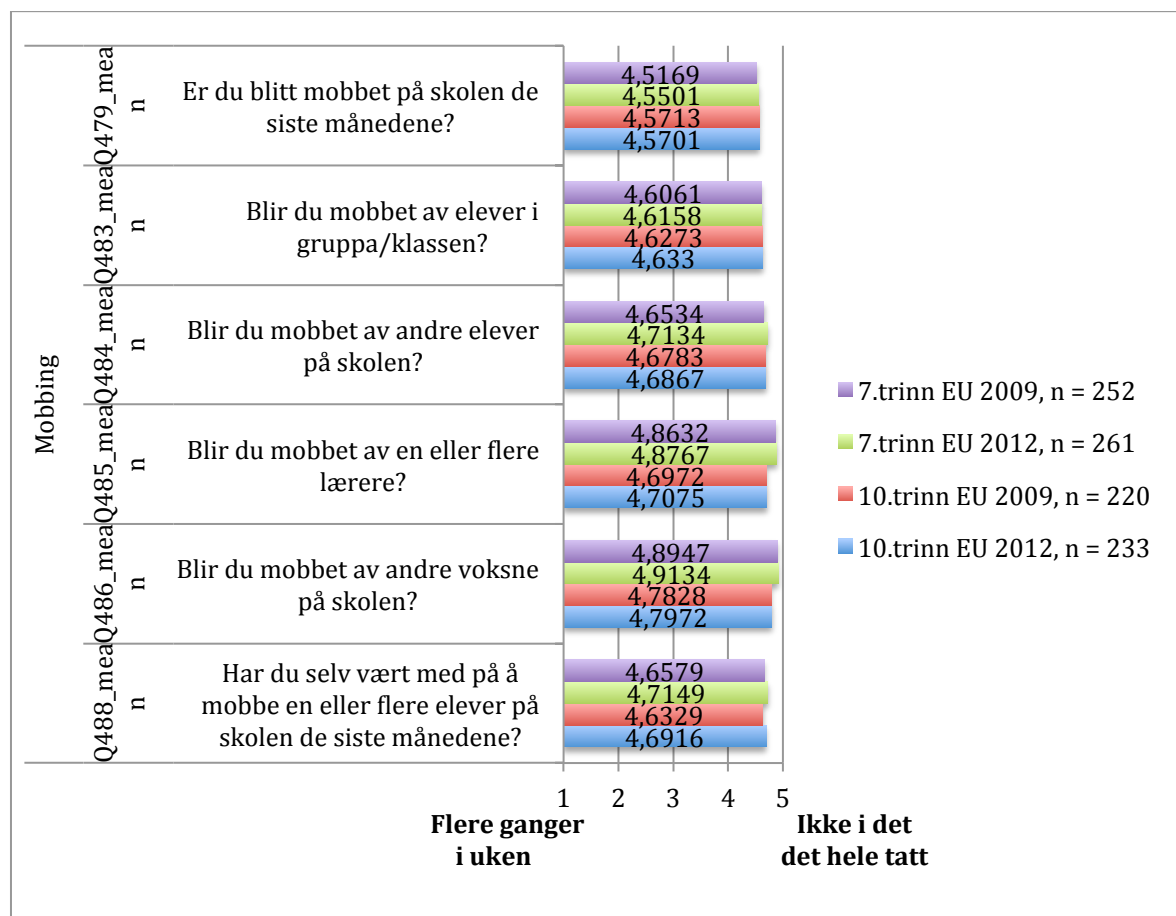


Figur 4.8 Trivsel, Elevundersøkelsen 7. og 10.trinn 2009 og 2012, for skoler med tilsyn

2009- og 2012-utgaven av Elevundersøkelsen. Dette er også grunnen til at jeg ikke har brukt Elevundersøkelsen 2013 i analysene, da denne har nye spørsmål og spørsmålsformuleringer.

Det sammensatte målet *trivsel* består av sju indikatorer. I figur 4.8 vises gjennomsnittsskårene for 7.trinn og 10.trinn i henholdsvis 2009 og 2012 for skolene som har hatt tilsyn i forbindelse med elevenes psykososiale miljø. Skalaen for hver indikator går fra 1 «Trives ikke i det hele tatt» til 5 «Trives svært godt» for Q307-Q309. For Q310 og Q323 går skalaen fra 1 «Ikke i noen fag» til 5 «I alle eller de fleste fag». For Q469 og Q470 går skalaen fra 1 «Aldri» til 5 «Svært ofte eller alltid» (Wendelborg et al. 2012). Jo høyere gjennomsnittsverdien er, jo bedre er trivselen.

Gjennomsnittet for det sammensatte målet trivsel på 7.trinn i 2009 (Trivsel_7_09) ligger på 4,1795. Samme trinn har i 2012 (Trivsel_7_12) et gjennomsnitt på 4,2602. På 10.trinn i 2009 er gjennomsnittet for trivsel (Trivsel_10_09) 4,0055, mens det i 2012 (Trivsel_10_12) er 4,0464. Dette gjør at trivselsskårene ligger jevnt over på «Trives godt»/«I mange fag»/«Ofte»



Figur 4.9 Mobbing, Elevundersøkelsen 7. og 10.trinn 2009 og 2012, for skoler med tilsyn

på begge trinnene, begge årene. Generelt sett ser vi at trivsel på skolene som har hatt tilsyn har økt noe mellom 2009 og 2012. Den eneste indikatoren som har et gjennomsnitt på under fire på begge trinnene begge årene er Q323 som ikke bare handler om trivsel med lærer, men kanskje også har et snev av motivasjon i spørsmålsformuleringen.

Det sammensatte målet *mobbing* består av seks indikatorer. Her kan vi se gjennomsnittsskårene for hver indikator for 7.trinn og 10.trinn i Elevundersøkelsene i 2009 og 2012 i figur 4.9. Skalaen for hver indikator går fra 1 «Flere ganger i uken» til 5 «Ikke i det hele tatt». Det vil si at en høy verdi tilsier lav frekvens av mobbing. Ingen gjennomsnitt ligger under 4,50 for noen av trinnene, verken for 2009 eller 2012. Dermed ligger snittet for mobbing mellom «En sjelden gang» og «Ikke i det hele tatt».

Gjennomsnittet for det sammensatte målet mobbing 7.trinn i 2009 (Mobbing_7_09) ligger på 4,6987. For samme trinn i 2012 (Mobbing_7_12) er gjennomsnittet på 4,7307. 10.trinn har i 2009 (Mobbing_10_09) et gjennomsnitt på 4,6650 hva angår mobbing totalt sett, mens trinnet i 2012 (Mobbing_10_12) har et gjennomsnitt på 4,6810. En økning i gjennomsnittsskåre for det sammensatte målet mobbing betyr altså en nedgang i mobbing. Dette ser ut til å være den generelle tendensen for skolene som har hatt tilsyn med fokus på disse områdene.

4.2.2.1 Generelt om trivsel og mobbing i Elevundersøkelsen

I rapporten fra Elevundersøkelsen 2012 er mitt sammensatte mål *trivsel* delt opp i to faktorer, nemlig *trivsel med lærer* og *sosial trivsel* (Wendelborg et al. 2012). Hvorfor jeg har valgt å samle disse to faktorene til ett sammensatt mål, kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

I rapporten fra Elevundersøkelsen består indeksen *Mobbing på skolen* kun av ett spørsmål, uten at det står spesifisert hvilket. Antakeligvis er det variabel Q479 det er tatt utgangspunkt i. Jeg har satt sammen seks indikatorer til målet *mobbing*, og kommer tilbake til årsaken til dette valget etter hvert. For ordens skyld skal jeg påpeke at variablene om mobbing er snudd i rapporten fra Elevundersøkelsen (Wendelborg et al. 2012), slik at en gjennomsnittsverdi på 1,40 i rapporten fra Elevundersøkelsen tilsvarer en verdi på 4,60 i denne oppgaven. Dette gjelder ikke verdiene for trivsel. Tabell 9.2 i vedlegget viser deskriptive data for mobbing og trivsel for skolene som har hatt tilsyn i forbindelse med elevenes psykososiale miljø. Dataene er for 7.trinn og 10.trinn for 2009 og 2012.

4.2.2.2 Faktor- og reliabilitetsanalyser av sammensatte mål

I dette delkapitlet vil jeg kort ta for meg faktor- og reliabilitetsanalyser for de sammensatte målene for trivsel og mobbing i Elevundersøkelsen, og argumentere for hvorfor sammensettingen av dem er som de er. Tabeller fra analysene finner du i vedlegget.

For de sammensatte målene jeg har laget fra Elevundersøkelsen har jeg kjørt faktor- og reliabilitetsanalyser for samtlige. Dette er gjort for å måle eventuell flerdimensjonalitet i målene. Til sammen har jeg åtte sammensatte mål. For 7.trinn får vi trivsel_7_09, mobbing_7_09, trivsel_7_12, samt mobbing_7_12. For 10.trinn får vi trivsel_10_09, mobbing_10_09, trivsel_10_12, samt mobbing_10_12. I de eksplorative faktoranalysene har jeg fått indikasjoner på hvordan målene fordeler seg i faktorer (Ringdal 2007). Selv om faktoranalysene ønsker å dele trivsel, på begge trinn begge årene, slik de har blitt delt i Elevundersøkelsen («Sosial trivsel» og «Trivsel med lærer» jf. Wendelborg et al. 2012), har jeg valgt å beholde trivsel som én faktor. Jeg har tatt utgangspunkt i en faktoranalyse der jeg har tvunget analysen til å gi meg resultatet slik det fordeler seg om trivsel kun var én faktor (tabell 9.6 og tabell 9.12 i vedlegg). Jeg anser at faktorladningene for indikatorene er sterke nok til å beholde trivsel som en faktor, og en høy Cronbach's alpha underbygger dette. Når det gjelder mobbing, forteller også faktoranalysen her at dette sammensatte målet kan deles i to dimensjoner, nemlig «Mobbing generelt (mellom elever)» og «Mobbing av voksne». Også her har jeg forsøkt en tvungen faktoranalyse med utgangspunkt i at mobbingen kan være én faktor, og her anser jeg også faktorladningene og resultatene av reliabilitetsanalysen som tilfredsstillende nok til å beholde mobbing som én faktor (tabell 9.8 og tabell 9.3 i vedlegg). Dessuten bør sammensatte mål bestå av minimum tre indikatorer, noe «Mobbing av voksne» ikke gjør. Ofte kan det være en styrke at de sammensatte målene består av flere enn tre indikatorer (Ringdal 2007).

4.2.2.3 Sammenlikning av resultater fra Elevundersøkelsen (T-tester med kontrollgruppe)

T-testene som blir gjort i denne oppgaven ser etter om det er signifikante forskjeller mellom skoler som har hatt tilsyn og skoler som ikke har hatt tilsyn (kontrollgruppe) med elevenes psykososiale miljø hva angår gjennomsnittsskårer for mobbing og trivsel jf.

Elevundersøkelsen (jf. figur 3.1). Videre gjøres tester for om det signifikante forskjeller i gjennomsnittet på disse områdene fra 2009 til 2012. Det bør nevnes at kontrollgruppene er en del større enn utvalget for skolene som har hatt tilsyn. For 7.trinn er kontrollgruppen på 1445 enheter testet mot 252 enheter som har hatt tilsyn. For 10.trinn er på kontrollgruppen 685 enheter testet mot 233 enheter som har hatt tilsyn. Ettersom ingen av utvalgene er spesielt

små, vil ikke dette ha mye å si for testenes resultat (Allison 1999, Ringdal 2007). Skolene med tilsyn og kontrollgruppene utgjør til sammen populasjonen med alle skoler i Norge, med én populasjon for 7.trinn og én for 10.trinn.

Tabell 4.4 T-test trivsel/mobbing 2009/2012 mellom skoler med tilsyn og skoler uten tilsyn (kontrollgruppe) for 7.trinn og 10.trinn. Sammensatte mål.

Sammen satte mål	Skoler med tilsyn				Kontrollgruppe (ikke tilsyn)				Effekt str.	T-test	
	N	Gj.snitt	St.avvik	St.feil gj.snitt	N	Gj.snitt	St.avvik	St.feil gj.snitt		Varia ns	Sig. (P<0.05)
Trivsel _7_09	252	4,1795	.24051	.01515	1445	4,1995	.24625	.00648	0,082	Lik	.232
Mobbing _7_09	252	4,6987	.15485	.00975	1445	4,7219	.16175	.00426	0,144	Lik	.034
Trivsel _7_12	261	4,2602	.23193	.01436	1419	4,2768	.22585	.00600	0,073	Lik	.278
Mobbing _7_12	261	4,7307	.14536	.00900	1419	4,7501	.14981	.00398	0,130	Lik	.054
Trivsel _10_09	220	4,0055	.19042	.01284	685	4,0067	.21772	.00832	0,006	Lik	.939
Mobbing _10_09	220	4,6650	.18048	.01217	685	4,6595	.18434	.00704	0,030	Lik	.697
Trivsel _10_12	233	4,0464	.20841	.01365	692	4,0827	.20667	.00786	0,175	Lik	.021
Mobbing _10_12	233	4,6810	.17497	.01146	692	4,7087	.17289	.00657	0,158	Lik	.035

Vi ser av den første testen (tabell 4.4) at det i tre tilfeller er signifikante forskjeller i gjennomsnitt mellom skolene som har hatt tilsyn og kontrollgruppene som ikke har hatt tilsyn. For 7.trinn finner vi signifikant forskjell i mobbing i 2009, der det er større forekomst av mobbing på skoler som i ettertid fikk gjennomført tilsyn med elevenes psykososiale miljø enn på skolene som ikke fikk gjennomført tilsyn (høy verdi betyr lite mobbing). I 2012 er det nesten på grensen til signifikant forskjell mellom skolene med tilsyn og kontrollgruppen, med et signifikansnivå på 0,054. For 10.trinn finner vi begge de signifikante forskjellene i 2012. Kontrollgruppen skårer et høyere gjennomsnitt både på trivsel og mobbing, noe som tilsier bedre trivsel og mindre mobbing ved disse skolene sammenliknet med skolene der det har vært gjennomført tilsyn. Signifikansnivået ligger på henholdsvis 0,021 for trivsel og 0,035 for mobbing for disse testene. Effektstørrelsene er små.

Tabell 4.5 T-test trivsel/mobbing skoler med tilsyn/skoler uten tilsyn (kontrollgruppe) mellom 2009 og 2012 for 7.trinn og 10.trinn. Sammensatte mål.

	2009				2012				Effektstr	T-test	
	N	Gj.snitt	St.avvik	St.feil gj.snitt	N	Gj.snitt	St.avvik	St.feil gj.snitt		Varians	Sig. (P<0.05)
Sammen satte mål											
Trivsel_7_tilsyn	252	4.1795	.24051	.01515	261	4.2602	.23193	.01436	0,342	Lik	.000
Mobbing_7_tilsyn	252	4.6987	.15485	.00975	261	4.7307	.14536	.00900	0,213	Lik	.016
Trivsel_7_kontrollgr.	1445	4.1995	.24625	.00684	1419	4.2768	.22585	.00600	0,328	Ulik	.000
Mobbing_7_kontrollgr.	1445	4.7219	.16175	.00426	1419	4.7501	.14981	.00398	0,181	Lik	.000
Trivsel_10_tilsyn	220	4.0055	.19042	.01286	233	4.0464	.20841	.01365	0,205	Lik	.030
Mobbing_10_tilsyn	220	4.6650	.18048	.01217	233	4.6810	.17497	.01146	0,090	Lik	.338
Trivsel_10_kontrollgr.	685	4.0067	.21772	.00832	692	4.0827	.20667	.00786	0,358	Lik	.000
Mobbing_10_kontrollgr.	685	4.6595	.18434	.00704	692	4.7087	.17289	.00657	0,275	Lik	.000

For å sjekke om forholdene på områdene trivsel og mobbing har endret seg fra 2009 til 2012, både for skoler med tilsyn og for kontrollgruppene, har jeg gjennomført t-tester for å sammenlikne skårene med hensyn til tiden (tabell 4.5). Gruppene er altså sammenliknet med seg selv på to ulike tidspunkt, en pretest-posttest, med tilsyn som intervensjon for skolene med tilsyn. Vi ser her at samtlige tester, med unntak av mobbing på 10.trinn med skoler som har hatt tilsyn, tilsier at det er signifikante forskjeller mellom 2009 og 2012. Generelt sett har trivselen blitt høyere og omfanget av mobbing har gått ned, men effektstørrelsene er lave.

4.3 Hvilke tiltak har effekt?

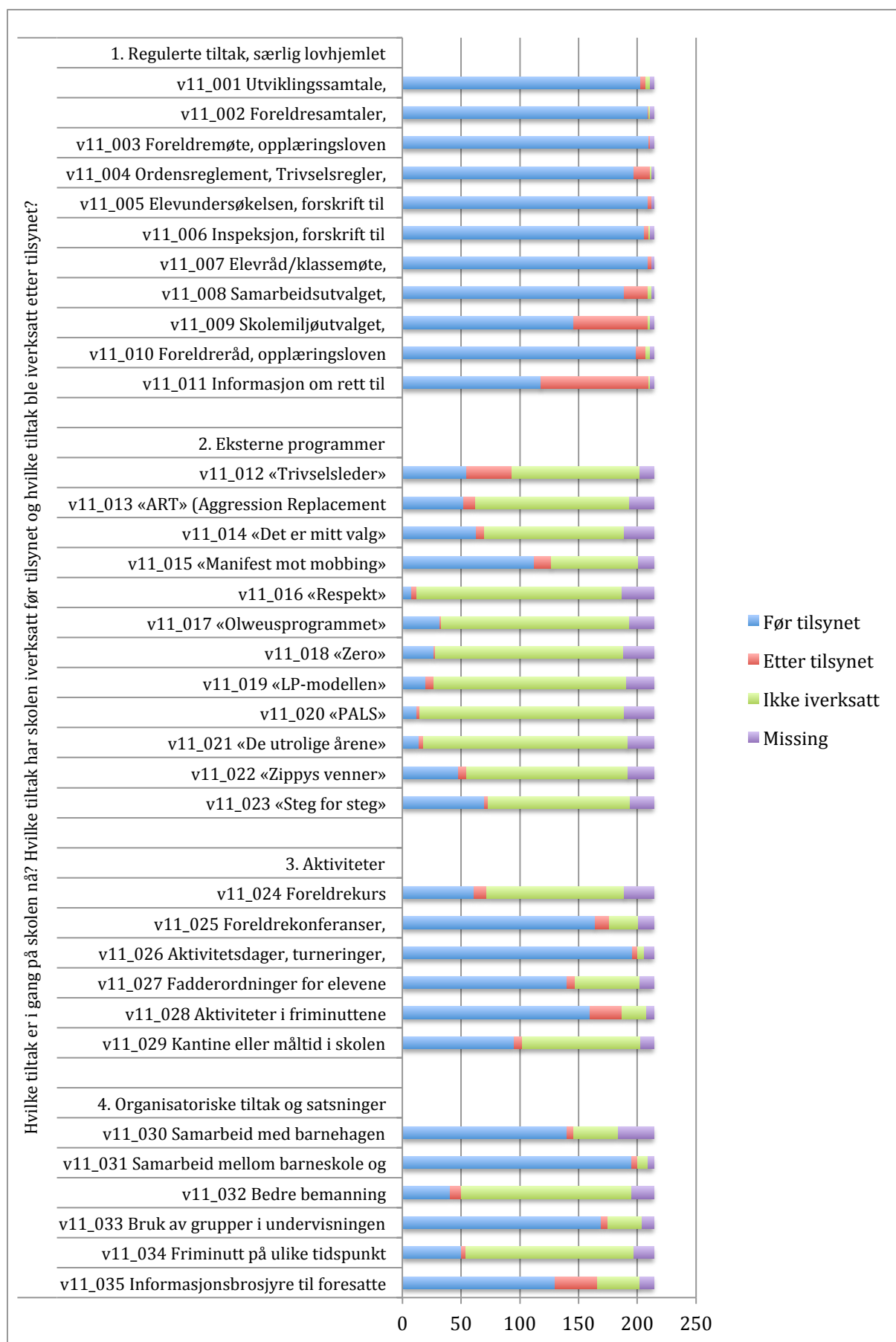
4.3.1 Hvilke tiltak har skolen iverksatt

Variabel 11 fra spørreundersøkelsen min omhandler hvilke tiltak som var iverksatt før tilsynet, etter tilsynet, og hvilke som ikke hadde blitt iverksatt, eventuelt ikke i bruk da

spørreundersøkelsen ble gjennomført. Til sammen ble 35 tiltak satt opp i tillegg til at respondentene fikk muligheten til å tilføye eventuelle andre tiltak i et kommentarfelt. Det var et fåtall av respondentene, 27 stk., som tilføyde andre tiltak, og disse er ikke tatt hensyn til i analysene. For deskriptiv tabell over tiltak se tabell 9.1 i vedlegget. Figur 4.10 viser i hvilken grad respondentene har gjennomført tiltak før eller etter tilsynet eller om de ikke har iverksatt tiltakene i det hele tatt. Respondentene ble bedt om å sette tiltak som har vært iverksatt, men som ikke lenger er i bruk under «ikke iverksatt». Tiltakene er delt opp i fire kategorier: 1. *Regulerte tiltak, særlig lovhjemlet*, 2. *Eksterne programmer*, 3. *Aktiviteter* og 4. *Organisatoriske tiltak og satsninger* (Holm 2013). Vi kan se av tabell 9.1 og figur 4.10 at de aller fleste skolene som har svart på spørreundersøkelsen hadde gjennomført de lovhjemlede, regulerte tiltakene før tilsynet fant sted. Størsteparten av de som ikke hadde iverksatt lovhjemlede, regulerte tiltak før tilsynet, har gjort det i etterkant. Kun et lite fåtall av respondentene svarer at de ikke har iverksatt disse tiltakene.

Når det gjelder eksterne programmer, er det seks av programmene som er gjennomført på flere enn femti skoler. «Manifest mot mobbing» er det klart mest populære der over halvparten av respondentene har iverksatt det. En årsak til dette kan være at det fremmes av Utdanningsdirektoratet, samt at det tidligere har fått mye mediedekning. I gjennomsnitt har skolene som har svart på undersøkelsen iverksatt tre eksterne programmer. I og med at eksterne programmer ikke er et krav for å bedre elevenes psykososiale miljø, ser vi at programmene i størst grad står oppført som «ikke iverksatt». Det kan være flere årsaker til at eksterne programmer som tiltak varierer. Disse programmene leveres av eksterne aktører i form av en «oppskrift» (Røvik 2007). I noen tilfeller vil oppskriftene oppfylle behov ved skolene, som skolene alene ikke har ressurser til å oppfylle (Holm 2013). De ulike programmene dekker ulike behov, og skolene velger trolig de som passer best til deres egen situasjon og eget behov.

Aktiviteter planlegges ofte i samarbeid med råd og utvalg eller sammen med elevene (Holm 2013) og er tiltak som kan være engangshendelser eller gjentakelser. Av mine data kan vi se at et stort antall av skolene har gjennomført et flertall av de aktivitetene spørreundersøkelsen har tatt for seg.



Figur 4.10 Spørsmål 11: Iverksatte tiltak (Se tabell 9.1 i vedlegget for deskriptive data)

Den siste kategorien av tiltak er organisatoriske tiltak og satsninger. Satsningsområdene kan variere fra kommune til kommune, eller mellom skolene innad i kommuner. Vi ser at flertallet av skolene har iverksatt fire av de tiltakene spørreundersøkelsen spør om. I denne kategorien er det likevel slik at de organisatoriske forutsetningene varierer mellom skolene.

Ungdomsskoler vil for eksempel i svært liten grad ha samarbeid med barnehager.

Økonomiske ressurser vil kunne påvirke skolens muligheter for bedre bemanning.

I analysene som følger har tiltakene blitt samlet i sine respektive kategorier. I tillegg har jeg valgt å gjøre de kategoriske variablene «iverksatt før tilsynet», «iverksatt etter tilsynet» og «ikke iverksatt» til dikotome variabler. De dikotome variablene blir dermed «iverksatt» med verdien 1 og «ikke iverksatt» med verdien 0. På denne måten kan jeg lage sammensatte mål med «dummy»-variabler med de fire tiltakskategoriene som utgangspunkt. Om en skole har iverksatt ni av de elleve lovhjemlede, regulerte tiltakene, vil det sammensatte målet i denne kategorien for den gitte skolen måle verdien 9. Med «dummy»-variabler i de fire tiltakskategoriene, vil det bli mulig å gjøre analyser der en kan se etter sammenhenger mellom antallet gjennomførte tiltak og trivsel på skolene i etterkant av tilsynet.

Tabell 4.6 Spørsmål 11: Kategorier av iverksatte tiltak

Samlekategori	Antall tiltak	N	Min.	Max.	Gj.snitt /median /modus	St.avvik
1. Regulerte tiltak, særlig lovhjemlet (v11_001-v11_011)	11	214	0	11	10.79 /11.00 /11	1.101
2. Eksterne programmer (v11_012-v11_023)	12	203	1	8	3.02 /3.00 /3	1.407
3. Aktiviteter (v11_024-v11_029)	6	214	0	6	4.13 /4.00 /4	1.183
4. Organisatoriske tiltak og satsinger (v11_030-v11_035)	6	214	0	6	3.70 /4.00 /4	1.277

4.3.2 Korrelasjonsanalyser

Ved hjelp av bivariate PM-korrelasjonsanalyser ser jeg etter sammenhenger mellom variablene i mitt spørreskjema og Elevundersøkelsen. Korrelasjonsanalysene vil danne grunnlaget for regresjonsanalysene som følger, og fungerer som kontroll for ekstrem eller nær

ekstrem multikollinearitet. Multikollinearitet dreier seg om perfekt eller nær perfekt korrelasjon mellom to antatt uavhengige variabler som brukes i regresjonsanalyser. Allison (1999) mener at grensen for multikollinearitet går ved en korrelasjon mellom uavhengige variabler på 0,8, mens Ringdal (2007) mener grenser går ved 0,9. De antatte avhengige variablene er plassert nederst i korrelasjonstabellene og markert med grå farge. Foruten at «Eksterne programmer» får mellom svak positiv korrelasjon med trivsel og mobbing på 7.trinn i 2012, og «Aktiviteter», samt «Organisatoriske tiltak og satsninger» får mellom svak negativ korrelasjon med trivsel og mobbing på 10.trinn i 2012, virker det ikke å være sterke sammenhenger mellom de antatt avhengige og uavhengige variablene (tabell 9.19 i vedlegg).

4.3.3 Regresjonsanalyser

Regresjonsanalysene tar for seg om trivsel og mobbing på 7.trinn og 10.trinn, jf.

Elevundersøkelsen 2012, ved skoler som har hatt tilsyn kan ha blitt påvirket av iverksatte tiltak. Regresjonsanalysene er gjort med utgangspunkt i skolene som har hatt avvik. Årsaken til dette er at om en skal kunne si at tilsynet med elevenes psykososiale miljø skal ha hatt effekt, vil det i all hovedsak være hos de skolene som har måttet iverksette tiltak og andre prosesser for å lukke avvik. Skoler uten avvik har potensielt ikke foretatt seg noe som påvirker elevenes psykososiale miljø i etterkant av tilsynet. I regresjonsanalysene har jeg testet fire avhengige variabler (Y) mot en gruppe av uavhengige variabler (X). De avhengige variablene er «Trivsel_7_12», «Mobbing_7_12», «Trivsel_10_12» og «Mobbing_10_12». De uavhengige variablene består av de sammensatte målene i gruppen «Iverksatte tiltak».

Tabell 4.7 Regresjonsanalyse trivsel 7.trinn 2012 ved skoler som har hatt tilsyn avhengig av tiltak

Avhengig variabel (Y): Trivsel_7_12					
Uavhengig variabel (X):	B	St.feil	Beta	t	Sig.
(Konstant)	3.439	.836		4.115	.000
Regulerte tiltak, særlig lovhjemlet (v11_001-v11_011)	.074	.076	.0101	.974	.333
Eksterne programmer (v11_012-v11_023)	.024	.019	.132	1.249	.215
Aktiviteter (v11_024-v11_029)	-.014	.025	-.059	-.549	.584
Organisatoriske tiltak og satsninger (v11_030-v11_035)	-.002	.024	-.007	-.065	.948
R²	.032				

I analysen som tar for seg grad av trivsel på 7.trinn i 2012 ved skoler som har hatt tilsyn, forklarer de uavhengige variablene, tiltakene, 3,2 % av variansen i trivsel. Vi finner ingen signifikante funn. *Eksterne programmer* har laveste signifikansnivå på 0,215 og en beta på 0,132. Det kan tyde på at det er en svak positiv tendens som tilsier at trivselen på 7.trinn øker litt i takt med antallet eksterne programmer, men funnet er, som sagt, ikke signifikant.

Tabell 4.8 Regresjonsanalyse mobbing 7.trinn 2012 ved skoler som har hatt tilsyn avhengig av tiltak

Avhengig variabel (Y): Mobbing_7_12					
Uavhengig variabel (X):	B	St.feil	Beta	t	Sig.
(Konstant)	4.961	.537		9.233	.000
Regulerte tiltak, særlig lovhjemlet (v11_001-v11_011)	-.019	.049	-.039	-.383	.703
Eksterne programmer (v11_012-v11_023)	.023	.012	.193	1.851	.067
Aktiviteter (v11_024-v11_029)	-.022	.016	-.143	-1.333	.186
Organisatoriske tiltak og satsninger (v11_030-v11_035)	-.003	.016	-.021	.201	.841
R²	.048				

Hva angår mobbing på 7.trinn jf. Elevundersøkelsen 2012 ved skoler som har hatt tilsyn, forklarer de uavhengige variablene tiltak 4,8 % av variansen. Her er *eksterne programmer* den kategorien som er nærmest signifikant resultat, med signifikansnivå på 0,067 og en beta på 0,193. Dette tyder på en tendens til at jo flere eksterne programmer som er iverksatt, jo mindre mobbing forekommer på 7.trinn ved skolene som har hatt tilsyn, men resultatet er altså ikke signifikant.

Vi finner heller ingen signifikante resultater i regresjonsanalysen der trivsel på 10.trinn jf. Elevundersøkelsen 2012 blir testet mot de uavhengige tiltakene. Her er de *regulerte lovhjemlede tiltakene* som er nærmest signifikant resultat, med et signifikansnivå på 0,065 og en beta på 0,204. Dette kan tyde på at det er en positiv tendens som tilsier at trivselen øker jo flere regulerte lovhjemlede tiltak som er iverksatt. De uavhengige variablene forklarer 10,3 % av variansen i trivsel på 10.trinn i Elevundersøkelsen 2012.

Tabell 4.9 Regresjonsanalyse trivsel 10.trinn 2012 ved skoler som har hatt tilsyn avhengig av tiltak

Avhengig variabel (Y): Trivsel_10_12					
Uavhengig variabel (X):	B	St.feil	Beta	t	Sig.
(Konstant)	2.990	.666		4.492	.000
Regulerte tiltak, særlig lovhjemlet (v11_001-v11_011)	.114	.061	.204	1.869	.065
Eksterne programmer (v11_012-v11_023)	-.001	.017	-.004	-.033	.974
Aktiviteter (v11_024-v11_029)	-.025	.021	-.143	-1.218	.227
Organisatoriske tiltak og satsninger (v11_030-v11_035)	-.027	.019	-.170	-1.421	.160
R²	.103				

I analysen som sjekker i hvilken grad forekomsten av mobbing på 10.trinn i Elevundersøkelsen 2012 kan være avhengig av iverksatte tiltak, finner vi det første og eneste signifikante resultatet. Med et signifikansnivå på 0,032 og en beta på -0,260, ser det ut til at jo flere *aktiviteter* skolene har iverksatt, jo større er forekomsten av mobbing. De uavhengige variablene har en multipel korrelasjonskoeffisient (R^2) på 7,4 %.

Tabell 4.10 Regresjonsanalyse mobbing 10.trinn 2012 ved skoler som har hatt tilsyn avhengig av tiltak

Avhengig variabel (Y): Mobbing_10_12					
Uavhengig variabel (X):	B	St.feil	Beta	t	Sig.
(Konstant)	4.945	.582		8.502	.000
Regulerte tiltak, særlig lovhjemlet (v11_001-v11_011)	-.010	.053	-.021	-.187	.852
Eksterne programmer (v11_012-v11_023)	.011	.015	.084	.719	.474
Aktiviteter (v11_024-v11_029)	-.040	.018	-.260	-2.184	.032
Organisatoriske tiltak og satsninger (v11_030-v11_035)	-.006	.017	-.042	-.346	.730
R²	.074				

4.4 Oppsummering av resultater og analyser

Respondentene ser ut til å ha en god opplevelse av selve tilsynsprosessen. Samtlige indikatorer som tar for seg informasjonen i forkant av tilsynet, ligger på omkring verdien 5. Hele 74,3 % av respondentene mener fylkesmannens tilsynsrapport stemte med virkeligheten, mens 19,2 % mente den stemte delvis. Kun 3,7 % mente den ikke stemte. Respondentene er i stor grad enige i at kommunene gjør det de kan for å lukke avvik. Imidlertid mener respondentene at fylkesmannens lovforståelse er noe rigid. Likevel har de tillit til fylkesmannen og anser tilsynsarbeidet som viktig. Arbeid med tilsynsprosessen og iverksettelse av tiltak er både nyttig og relevant, men går i noen grad ut over andre viktige oppgaver. Samarbeid mellom respondentenes skoler og andre aktører i forbindelse med tilsyn ser ut være forholdsvis god. Det hører derimot til sjeldenhetene at respondentene ber fylkesmannen om veiledning, selv om over halvparten av respondentene mener veiledning er fylkesmannens viktigste funksjon.

Hva angår respondentenes subjektive oppfatning av tilsynets effekter ser det i stor grad ut til at det er rutineene som er forbedret. Det ser ikke ut til at områdene som gjelder elevenes psykososiale miljø, herunder krenkende adferd, trivsel, ensomhet, uro og elevmedvirkning, er forbedret nevneverdig ifølge respondentene. Det er ingen av alternativene i spørreundersøkelsen som gir store utslag hva gjelder årsaker til avvik hos respondentene av spørreundersøkelsen. Rigid og uhensiktsmessig regelverk skårer høyes, men har likevel en skåre under middels. Antakeligvis er det andre årsaker til avvik som kan ha spilt større roller. Fra resultatene av Elevundersøkelsen ser det ut til at det er statistisk signifikant positiv effekt for både for 7. og 10.trinn i tilsyns- og kontrollgruppene på områdene trivsel og mobbing mellom 2009 og 2012. Det eneste unntaket er mobbing på 10.trinn i tilsynsgruppen, som ikke har signifikant resultat. Det bør nevnes at effektstørrelsene er små, så den praktiske signifikansen av resultatene kan diskuteres.

Hvilke tiltak har effekt? De uavhengige eksterne programmene er nær ved å ha statistisk signifikant resultat på den avhengige variabelen mobbing på 7.trinn jf. Elevundersøkelsen 2012. Likeså er de uavhengige regulerte tiltakene nær ved å ha statistisk signifikant resultat på trivsel på 10.trinn jf. Elevundersøkelsen 2012. Det er kun ett resultat i regresjonsanalysene som er statistisk signifikant og dette resultatet viser en negativ sammenheng mellom antallet iverksatte aktiviteter (uavhengig) og mobbing (avhengig) på 10.trinn jf. Elevundersøkelsen 2012. Dette tilsier at jo flere iverksatte tiltak, jo mer mobbing ved disse skolene.

5. Konklusjoner og drøfting

I problemstillingen tok jeg for meg fire områder som jeg i denne oppgaven ønsket å finne svar på: (1) «I hvilken grad har felles nasjonalt tilsyn med elevenes psykososiale miljø hatt effekt på skolenivå? (2) Hvordan kan dette ha påvirket resultatene av Elevundersøkelsen i etterkant av tilsynet?» (3) «Hvilken oppfatning har rektorene og de tillitsvalgte av dette tilsynet? (4) Hvilke tiltak har skolene satt i verk?» Jeg vil i det følgende drøfte disse spørsmålene i lys av relevant teori og empiri i form av datainnsamlingen min og resultatene fra Elevundersøkelsen. Jeg tar utgangspunkt i teoridelens strukturelle oppsett, og begynner med å se på rektors rolle og oppfatning av tilsynet (3), samt iverksetting av tiltak (4). Deretter vil jeg ta for meg tilsynets og tiltakenes potensielle effekter, før jeg ser på i hvilken grad reguleringen kan tilskrives æren for de potensielle effektene (1 og 2). Avslutningsvis trekker jeg frem ulike forbehold og svakheter ved oppgaven.

5.1 Rektors rolle og oppfatning av tilsynet

Akkurat slik som læreren spiller en viktig rolle i elevens læring, spiller rektor en viktig rolle i forhold til hvordan forholdene ved skolen er. Rektor er den formelle leder ved den enkelte skole og står dermed med ansvaret for å kontrollere forhold innad i skolen, følge opp om forholdene ikke er tilfredsstillende, samt evaluere oppfølgingen. Sammen med kommunen må rektor iverksette tiltak dersom forhold avviker med hva som ansees å være tilfredsstillende. Skoler reguleres ikke av tilsyn ofte. Om skoler skal bli regulert baseres på risikovurderinger eller at fylkesmannen har mottatt en bekymringsmelding, og tilsynet omhandler som regel kun ett tema. Dette at skolen ikke reguleres mye og ofte gjør at rektor må sørge for at de forhold som ikke kontrolleres må styres både legalt og legitimt. Den normative og kulturelt-kognitive styringen av skolen er ikke aktivt koordinert på samme måte som den regulative, og blir trolig i stor grad påvirket av utenforstående faktorer når de først får innvirkning på skolen. Den regulative styringen av skolen er godt representert gjennom lover og forskrifter og blir grundig kontrollert gjennom fylkesmennes arbeid.

Rektors legale ledelse av skolen ser ut fra mine undersøkelser til å være forholdsvis god. Av de lovhjemlede tiltakene er hvert enkelt tiltak totalt sett gjennomført hos nesten 97% av respondentene i etterkant av tilsynet. Skoler som ikke hadde iverksatt lovhjemlede tiltak før tilsynet, har i stor grad gjennomført disse i etterkant. Om disse tiltakene ikke blir iverksatt er det, som nevnt tidligere, snakk om lovbrudd. Den som forsettlig eller hensynsløst bryter opplæringslovens § 9a kan straffes med bøter eller fengsel inntil tre måneder, eller begge

delers (oppl. § 9a-7). Rektor er ansvarlig for den daglige driften av skolen og ansvarliggjøring er trolig en god motivasjon for å rette opp i avvik, samtidig som rektor retter opp i sin legale ledelse og opprettholder sin legitime ledelse. Likevel mener så mange som 30 respondenter at de ville fått avvik på tilsynsområdet elevenes psykososiale miljø ved et oppfølgingstilsyn. Spørsmålet jeg så stiller meg er hvorfor de mener de ville fått avvik. Er det på grunn av de lovhemlede kravene, er det på grunn av manglende kvalitet, eller kommer det av andre årsaker? Dette er noe vi ikke vil få svar på i denne omgang.

Rektors legitime ledelse går mer igjen i de tiltakene som ikke er lovhemlet. Disse tiltakene dreier seg om «eksterne programmer», «aktiviteter» og «organisatoriske tiltak og satsninger». Hva gjelder eksterne programmer tror jeg prinsippet om kvalitet fremfor kvantitet gjelder. Om skolene skulle innført et stort antall eksterne programmer, ville trolig ingen blitt godt nok implementert og institusjonalisert (Fullan 2007). Gjennomsnittlig antall iverksatte eksterne programmer er tre. Om tre er et magisk tall i dette tilfellet, er vanskelig å si, men i et institusjonaliseringsperspektiv er det essensielt å få innarbeidet rutiner og holdninger rundt et program før en beveger seg mot et nytt. Når det gjelder aktiviteter og organisatoriske tiltak, varierer disse. Her er noen tiltak populære og iverksatt hos mange av respondentene, mens andre ikke er det. Å ha iverksatt noen eksterne programmer, aktiviteter og organisatoriske tiltak styrker trolig rektors legitimitet. Disse tiltakene kan synes godt i nærmiljøet, og viser lærere, foresatte og andre at sosiale tiltak også er viktige aspekter i skolemiljøet. Så lenge omgivelsene er tilfredse med hvordan skolen synes utad, vil de kulturelt-kognitive og normative reguleringsmekanismene ikke påvirke skolen i like stor grad som om de oppfattet at det var problemer i skolene.

Rektors oppgave som translatør av lovtekst og oppskrifter på tiltak virker ifølge mine respondenter i liten grad å være årsak til avvik. Uklart regelverk og ulik lovforståelse hos fylkesmannen og kommunen i noe mindre grad årsak til avvik, begge med gjennomsnittsskåre på 2,84. Regelverket virker i større grad å være tydelig enn uklart. Den årsaken til avvik som skårer høyest er at regelverket er rigid og uhensiktsmessig sett i forhold til skolens daglige drift, med en gjennomsnittsskåre på 3,29. Dette betyr ikke at regelverket er uklart, men peker kanskje mer mot at regelverket ikke passer skolekonteksten på alle områder. Hvilken modus rektorene opererer i, er fra min undersøkelse vanskelig å avgjøre. Det er ikke umulig å anta at den radikale modus er utelukket da rektor ikke kan tolke lovteksten slik han/hun selv ønsker. Trolig befinner rektorene seg et sted mellom den reproduserende og modifierende modus.

Her kunne det vært interessant å se hvordan rektorer som ikke har fått avvik har tolket lovteksten. Kanskje kan det være slik at de som reproduserer, uten å modifisere i noen form, unngår avvik, mens de som modifiserer og tilpasser etter lokale forhold får situasjoner som kan gi avvik. Jeg har intet grunnlag for å påstå at dette stemmer, men det kunne vært interessant å undersøke nærmere ved en senere anledning.

I forkant av datainnsamlingen, antok jeg at rektorene var negativt innstilt til fylkesmannens tilsyn og at de følte at arbeid med tilsyn og tiltak var i noen grad unødvendig ekstraarbeid. Etter å ha gått igjennom datamaterialet, synes jeg ikke disse antakelsene ser ut til å stemme. Med unntak av noen enkeltspørsmål, måler storparten av spørsmålene respondentene har besvart mot den positive enden av graderingsskalaen. Så mange som $\frac{3}{4}$ av respondentene var helt enige i fylkesmannens tilsynsrapport, mens i underkant av 20 % var delvis enige. Om jeg skal trekke frem funn som kan sies å være av negativ art, må det være at arbeid med tilsynsprosessen i noen grad går ut over andre viktige oppgaver, samt at arbeid med tilsynsprosessen og arbeid med å iverksette tiltak i noen grad oppleves som krevende. Når det er sagt, opplever respondentene at arbeid med tilsynsprosessen og arbeid med tiltak er både nyttig og relevant.

5.2 Tilsynets og tiltakenes potensielle effekter

Kan tilsynet sies å ha effekt på elevenes psykososiale miljø på skolenivå? Ifølge respondentene av min spørreundersøkelse, har tilsynet forbedret rutinene som avdekker krenkende atferd. Hva gjelder tilstanden på områdene mobbing, trivsel, ensomhet, uro og elevmedvirkning, ser det ut til at rektorene mener tilsynet har påvirket i mindre grad. Fylkesmennenes dokumentasjonskrav og fokus på systemet, setter elevenes psykososiale miljø i skyggen. Dette forbedrer formelle krav ved rutinene, men ikke nødvendigvis skolemiljøet til elevene.

Mine analyser med hensyn til effekter i resultatene av Elevundersøkelsen viser at samtlige t-tester gir signifikante forskjeller på områdene trivsel og mobbing på 7.trinn og 10.trinn, både for skoler som har hatt tilsyn og kontrollgruppene, mellom 2009 og 2012. Det eneste unntaket er mobbing på 10.trinn ved skolene som har hatt tilsyn. Noen av effektstørrelsene her er små mens andre er mellom liten og moderat, noe som kan bety at funnene ikke nødvendigvis er viktige. Hva gjelder forskjeller mellom skolene som har hatt tilsyn og kontrollgruppene, fikk jeg signifikante forskjeller på området mobbing på 7.trinn i 2009, samt trivsel og mobbing på

10.trinn i 2012. Dette tilsier at det er forskjeller mellom gruppene på noen av områdene som sammenliknes, og gjør dermed sammenlikningsgrunnlaget dårlig. Her er effektstørrelsene jevnt over små. Selv om jeg ikke har funnet signifikante forskjeller i alle testene, betyr det ikke i disse tilfellene at nullhypotesen er bevist. Det betyr bare at jeg ikke har grunnlag for å forkaste nullhypotesen. Jeg må altså være forsiktig med å konkludere med at noe ikke er signifikant, selv om det kan se slik ut. Likeså må jeg være forsiktig med å generalisere mine funn ettersom gruppene ser ut til å være delvis ulike. Det er likevel ikke umulig å tenke seg at den signifikante forskjellen mellom tilsyns- og kontrollgruppen som gjelder mobbing jf. Elevundersøkelsen 2009 kan ha vært med i fylkesmannens betraktninger da de valgte tilsynsskoler. Vi ser uansett at tendensen, både for skolene som har hatt tilsyn og for kontrollgruppene, er at mellom 2009 og 2012 så går trivselsgjennomsnittet opp, mens det blir mindre mobbing.

Kan tilsynet med påfølgende tiltak forklare kausale sammenhenger med tanke på trivsel og mobbing i etterkant av tilsynet? I regresjonsanalysene fikk jeg ett statistisk signifikant funn. Mobbing på 10.trinn i 2012 viste tendenser til å kunne ha blitt negativt påvirket av antallet aktiviteter iverksatt ved skolene. Den multiple korrelasjonskoeffisienten (R^2) er derimot lav, noe som tilsier at de uavhengige variablene i analysen har lav forklaringskraft for den avhengige variabelen mobbing. Dette gjelder for øvrig også for de resterende regresjonsanalysene for 7. og 10.trinn. Vi ser også at de aller fleste tiltak har blitt iverksatt *før* tilsynet, eller ikke iverksatt i det hele tatt. Kun en liten del av tiltakene har blitt iverksatt *i etterkant* av tilsynet. Det er generelt gjort lite etter tilsynet.

Noen av de eksterne programmene i skolen har såkalt *dokumentert effekt*. Det vil si at gjennomførte undersøkelser beviser programmenes påvirkning på området det søker å påvirke. Blant de forskjellige antimobbeprogrammene som kan vise til suksess, finner vi Olweusprogrammet, Zero og Respekt. Olweusprogrammet kan vise til 50-70% nedgang i mobbing etter en periode på åtte måneder eller mer (Olweus 1997, s. 495). Zero har rundt 25% nedgang på en tilsvarende periode (Roland, Bru, Midthassel og Vaaland 2010, s. 51). Virkningene av Respekt er funnet å være «*fra svake til moderate*», og vil dermed ligge opp mot resultatene til Zero (UDIR 2012b, s. 22). Målingene er gjort ved hjelp av undersøkelser, oftest i regi av programarrangøren selv, som måler elevenes subjektive oppfatning av mobbing. Alle disse tre programmene har vist å ha en positiv virkning på mobbingen. Olweusprogrammet er internasjonal anerkjent med dokumentert effekt, mens Respekt og Zero

også har blitt mer populære med tiden. Utdanningsdirektoratet påpeker at en av svakhetene til Respekt og Zero er at det ikke foreligger uavhengige evalueringer av programmene (UDIR 2012b). Tallene på mobbing og trivsel i Elevundersøkelsen har vært stabile de siste årene, selv om fokuset på elevenes skolemiljø har vært høyt. Det er ikke godt å si hvorfor skoler som har gjennomført eksterne programmer med dokumentert effekt ikke gir større utslag i Elevundersøkelsen, men det kan kanskje komme av at tiden det tar å implementere og institusjonalisere disse programmene ikke har vart lenge nok.

En kan se på mine analyseresultatene på to måter. Den ene måten tilsier at tilsynet har hatt effekt, men da også for skoler som ikke har hatt tilsyn. At tilsynet skal bidra til «langsiktig læring og kvalitetsforbedring både for kommunen som får tilsyn og andre» er et av målene til fylkesmennene (UDIR 2013b, s. 6). I dette tilfellet blir tilsynet en slags tredjevariabel som også påvirker skolene som ikke har hatt tilsyn på området. Her kan kanskje informasjonsskriv og informasjonsmøter om tilsynet, og muligens medieoppmerksomhet og andre strømninger i samfunnet ha påvirket disse skolene. Den andre måten å tolke resultatene på, tilsier at tilsynet har hatt liten til ingen effekt. Tilfellet her vil kunne tilsi at forhold utenfor tilsynet, såkalte tredjevariabler, har påvirket skolene. Dette kan for eksempel være at rektorene, lærere, foresatte, andre eller strømninger i samfunnet har bidratt til positiv utvikling med tanke på trivsel og mobbing. Sammenliknet med mitt mål på rektorenes subjektive oppfatning av effekt, som viser en tendens mot at tilsynet har hatt litt under middels effekt, gjør at jeg nå vil gjøre et forsøk på å konkludere mot verken det ene eller det andre. Det området som måler effekt av tilsynet som ga høyest skåre omhandler rutiner i forhold til krenkende adferd, og her ser det ut som at respondentene mener tilsynet har hatt effekt. Jeg må likevel ta selvkritikk på at mitt mål på rektorenes subjektive oppfatning av tilsynets effekt er noe snevert og burde tatt for seg flere aspekter ved tilsynet enn hva det gjorde. I forhold til mål på elevenes psykososiale miljø i Elevundersøkelsen, ser vi en liten forbedring. Likevel karakteriseres tilstanden på områdene trivsel og mobbing som stabile gjennom de siste årene (Wendelborg et al. 2012).

Det systembaserte felles nasjonale tilsynet med saksfeltet elevenes psykososiale miljø har stort fokus på dokumentasjon, og det er på dette området at flest avvik forekommer (Hall 2013). At Welstad og Warp (2011) har funnet at situasjonen ved skolene i Oslo er motsatt, er interessant. Mine respondenter fikk mulighet til å forklare med egne ord om hvilke områder de fikk avvik på, og omkring halvparten av de 49 som benyttet muligheten å utdype hva avviket bestod i, beskrev at dokumentasjonskravet var årsaken. Welstad og Warp (2011, s. 1)

beskriver også at operasjonalisering, altså forståelse og translasjon, av lovtekst er en av de store kildene til «problemer i praksis». Sammenliknet med resultatene av min undersøkelse kan det se ut som at respondentene til en viss grad er uenig i dette. Det kan være at situasjonen i osloskolen er noe annerledes enn resten av landet, men dette kan jeg ikke si med sikkerhet. Å gå dypere inn i årsakene til avvik og hvordan rektorer forholder seg til fylkesmannens påpekninger kan være interessant å se på i fremtiden.

5.3 Reguleringen – en utslagsgivende faktor?

Opprinnelig ønsket jeg, hvis utvalget tillot det, å se om det var forskjellige erfaringer med tilsyn mellom skoleledelsen, representert ved rektorene, og de som daglig jobber med elevene, representert med tillitsvalgte lærere. I og med at antallet tillitsvalgte lærere som har besvart spørreundersøkelsen min er under tjue, har jeg ansett at en sammenlikning mellom disse to gruppene var lite hensiktsmessig. Der jeg hadde to respondenter fra samme skole, valgte jeg å fjerne de tillitsvalgtes besvarelser. Skolene der jeg kun har fått respons fra en tillitsvalgt har blitt inkludert i det totale utvalget. I og med at jeg fikk så få besvarelser fra tillitsvalgte, har jeg heller valgt å fokusere mer på likheter og forskjeller mellom skoler med og uten tilsyn, og i noen grad på skoler med og uten avvik. Det er trolig slik at det er skolene med avvik som har hatt størst *effekt* av tilsynet ettersom de har måttet iverksette tiltak på avviksområdene.

På spørsmål om hva som er tilsynets viktigste funksjon svarer over halvparten av mine respondenter at de mener veiledning er viktigst. Vi så tidligere at tilsyn med veiledningsfunksjon kan være komplisert. Tilsynet er en hierarkisk myndighetsutøvelse der veiledningen kan opptre som skjult indirekte kontroll (NOU 2004: 17). Ifølge Dahler-Larsen (2006) har evaluering, som tilsyn må sies å kunne være, to overordnede funksjoner. Den første er kontroll, noe som tilsynet i stor grad gjør. Det er bemerkelsesverdig at kun 6,5 % av mine respondenter mener dette er tilsynets viktigste funksjon. Den andre overordnede funksjonen er læring, noe som henger tett sammen med veiledning. Tilsynet skal bidra til langsiktig læring (UDIR 2013b), men i hvor stor grad gjør det det? Aaslandutvalget (NOU 2004: 17) kom frem til at veiledning ikke burde være en del av tilsynet på det grunnlag at veiledningen kunne fungere som skjult kontroll, samt at det kunne bidra til ulik tilsynspraksis. Fylkesmennene vektlegger at veiledning er et viktig redskap i den langsiktig læringen og kvalitetsforbedringen (UDIR 2013b). Det er likevel svært få av respondentene som har søkt veiledning fra fylkesmannen i etterkant av tilsynet, kun 15,4 %. Kanskje er det slik at

respondentene ønsker at tilsynet skal bære mer preg av veiledning fremfor kontroll, ettersom de sjelden oppsøker veiledningen selv.

Bidrar tilsynet til kvalitetsforbedring i settingen denne oppgaven tar for seg? Det felles nasjonale tilsynet med saksområdet elevenes psykososiale miljø har systemrevisjonen som metode. Systemrevisjonen har både fordeler og ulemper ved seg. Engebretsen og Heggen (2012) påpeker at det høye fokuset på systemene neglisjerer tilsynsobjektets fokus på kvalitet. Med dette blir kvalitet og kvalitetssikring kun tatt hensyn til om det bryter med en minimumsstandard. Det er denne minimumsstandard som er grensen mellom avvik og tilstrekkelig regeletterlevelse og kvalitet. Et spørsmål jeg da stiller meg selv er om respondentene mine vurderer tilstanden ved egen skole i forhold til minimumsstandard eller er det i forhold til egne preferanser. Måler respondentene kvalitet på tilsynsområdet i forhold til fylkesmennes minimumsstandard? Det var dette som ifølge Engebretsen og Heggen (2012) ville bli normen ved systembasert tilsyn. Om respondentene gjør det, er vanskelig å si. Antakeligvis gjør noen det, mens andre ser det fra et normativt, kulturelt-kognitivt perspektiv eller ut fra en egen standard.

Selv om kvalitetsaspektet er en av systemrevisjonens store svakheter, har systemrevisjonen også klare fordeler. Den er tids- og ressurseffektiv, noe som er et av målene med tilsynet (UDIR 2013b). Den tar for seg systemer av planer og rutiner og sørger for at disse er dokumenterte i tilstrekkelig grad, samtidig som ansvarsfordelingen skal være klargjort. På spørsmål jeg har stilt som angår rutiner, skårer respondentene forholdsvis høyt på samtlige. Respondentene er relativt fornøyde med rutinene som kom som følge av tilsynet og mener disse fungerer relativt godt (jf. v26_001 og v27_001). Om rutinene er initiert og etter hvert blir implementert og til slutt institusjonalisert (Fullan 2007) vil kvaliteten trolig ikke bli dårligere enn minimumsstandard.

5.4 Forbehold

Med utgangspunkt i problemstillingen (1) «I hvilken grad har felles nasjonalt tilsyn med elevenes psykososiale miljø hatt effekt på skolenivå? (2) Hvordan kan dette ha påvirket resultatene av Elevundersøkelsen i etterkant av tilsynet?», har jeg tatt for meg et komplekst tema som ikke kort og enkelt lar seg besvare. Effektspørsmålet er trolig påvirket av mange flere faktorer enn hva som har blitt tatt opp i denne masteravhandlingen. Disse tredjevariablene kan om mulig finnes ved hjelp av flere grundigere undersøkelser. Det var

likevel ikke min intensjon å kartlegge og teste alle potensielle variabler som kan påvirke effekt av tilsyn. Jeg ønsket å se om effektene i noen grad kunne spores til resultatene av Elevundersøkelsen, og om resultatene for skoler med tilsyn var annerledes fra skoler som ikke har hatt tilsyn.

Underveis har jeg beveget meg innom noen ulike teoretiske retninger. Rektors rolle i tilsynsarbeidet har mye å si for hvordan skolene håndterer arbeidet omkring tilsynet og saksområdet som kontrolleres. Dette kommer også frem i underproblemstillingen der jeg spør om (3) «Hvilken oppfatning har rektorene og de tillitsvalgte av dette tilsynet? (4) Hvilke tiltak skolene har satt i verk?» Rektor har ansvaret for skolens daglige drift, og blir med dette et naturlig fokusområde i en oppgave som denne. Videre har jeg tatt for meg ulike reguleringsmetoder, og sett spesielt på metoden som ble benyttet i det felles nasjonale tilsynet med elevenes psykososiale miljø, nemlig systemrevisjonen. Alt dette har jeg forsøkt å se i et institusjonelt regulerings- og evalueringsperspektiv, der et endelig mål vil være kontroll for å få et utbytte, en effekt.

Av de deskriptive resultatene fra Elevundersøkelsen er det positivt å se at tallene på både trivsel og mobbing har blitt noe bedre med årene. Likevel er det vanskelig å tillegge tilsynet all æren for denne utviklingen. I et helhetsperspektiv vil tilsynet trolig stå for noe av effekten, direkte eller indirekte, men det vil være vanskelig å avgjøre i hvilken grad. Sammenliknet med rektorenes subjektive oppfatning av tilsynets effekt, har tilsynet liten til noen grads innvirkning på mobbing og elevenes trivsel ved skolene. Det tilsynet, den regulative pilaren, derimot virker å kunne ha stor effekt på er den kulturelt-kognitive pilaren, som omhandler initiering av rutiner. Om disse blir ordentlig innarbeidet i skolekulturen ved de enkelte skolene, vil det antakelig virke preventivt for en negativ utvikling på elevenes psykososiale miljø ved skolene.

De kvantitative analysene av mine data tilsier at antallet iverksatte tiltak i liten grad påvirker og forklarer trivsel og mobbing ved skolene som har hatt tilsyn. Antallet aktiviteter virker å kunne henge sammen med skårene på mobbing på 10.trinn ifølge Elevundersøkelsen 2012. Jeg skal likevel ikke konkludere at andre tiltak spiller mindre roller, men mine analyser ga ikke andre signifikante funn der trivsel og mobbing var avhengig av antall tiltak.

Denne oppgaven har tatt utgangspunkt i data som er på skolenivå. Det ville blitt svært omfattende arbeid om jeg skulle gå dypere inn i skoleorganisasjonene og arbeidet med data på individnivå. Data på individnivå ville muligens kunne gi andre resultater. Etersom jeg fikk tilgang på data fra Elevundersøkelsen på skolenivå, var det like greit å forholde resterende undersøkelser på skolenivå også. Respondentene av min spørreundersøkelse representerer dermed sin skole.

Det er størst antall barneskoler som har besvart spørreundersøkelsen min. Deretter følger barne- og ungdomsskoler og færrest er ungdomsskolene. Det er også et flertall av skolene som har hatt avvik, totalt 167 (78%), mot 44 (20,6%) som ikke hadde avvik. I oppsummeringen av fylkesmennes tilsyn med elevenes psykososiale miljø står det at 85% av skolene som har blitt kontrollerte, har fått påvist avvik i perioden mellom 2010 og 2012 (UDIR 2013a). Sammenliknet med dette, er det da i min undersøkelse en liten overvekt av skoler som ikke hadde avvik, på omkring 5%. Dette kan ha påvirket datamaterialet noe. Et annet viktig spørsmål å stille seg er om det er spesielle grupper av potensielle respondenter som *ikke* har besvart spørreundersøkelsen min. I forkant av datainnsamlingen så jeg for meg at respondentene ville være mye mer kritiske til tilsynet, men dette syns jeg ikke kommer frem av datamateriale slik det foreligger nå. Kanskje har disse kritiske røstene valgt å ikke besvare min henvendelse, eller kanskje jeg hadde gjort en feilaktig antakelse.

Bruk av Elevundersøkelsen for å finne effekt av tilsynet fremstod for meg som en spennende idé. Det er likevel noen klare svakheter med denne koblingen i oppgaven her. Tilsynet fokuserer i større grad på systemet for kvalitetssikring enn på de elementene som jeg har trukket ut fra Elevundersøkelsen. Dessuten er målet mobbing kun én del av det som inngår i den krenkende adferden tilsynet tar for seg. Som jeg har nevnt tidligere i oppgaven er det heller ikke de samme elevgruppene som måles i 2009 og 2012. Her må jeg bare håpe på at situasjonene ved skolene er like nok til at en kan sammenlikne disse gruppene før og etter tilsynet, men dette er det ingen garanti for. T-testene for trivsel og mobbing mellom 2009 og 2012 viser signifikante forskjeller på samtlige områder, med unntak av mobbing på 10.trinn ved skoler som har hatt tilsyn. Det er mulig at dette er et resultat av utvalgsstørrelsene, og det er mulig at denne utviklingen ikke har noe med tilsynet å gjøre.

At jeg har gjennomført en tverrsnittsundersøkelse om et tilsyn som ble gjennomført relativt langt tilbake i tid er heller ikke uproblematisk. Jeg har fått respons fra et lite antall rektorer

som har forklart at de ikke har nok kjennskap til tilsynet med elevenes psykososiale miljø ved sin skole ettersom de selv ble tilsatt ved skolene på et senere tidspunkt. Dermed har noen respondenter falt fra grunnet dette. Et annet problem er at undersøkelsen spør om hendelser som skjedde en tid tilbake. Respondentenes erindringer kan ha endret seg i tiden etter tilsynet, slik at jeg kunne fått andre resultater om undersøkelsen ble sendt ut nær gjennomføringen av tilsynet.

Jeg håper likevel at det til tross for disse usikkerhetsmomentene vil være mulig å bruke denne oppgaven som grunnlag til refleksjon, både rundt tilsyns- og tiltaksarbeidet. Jeg fikk den gleden av å være med på informasjonsmøte i Trondheim om det neste felles nasjonale tilsynet, og fikk der inntrykk av fylkesmannen i Sør-Trøndelag var opptatt av å få innspill fra de potensielle tilsynsobjektene. Dialog med tilsynsobjektene kan bidra til forbedring av tilsynet slik at tilsynet kan bidra til en bedre kvalitetsforbedring av skolene. I slutfasen av arbeidet med denne oppgaven, sitter jeg igjen med spørsmål som min forskning ikke kunne besvare. Jeg har tatt opp noen av disse underveis, og de kan kanskje være et relevant utgangspunkt for videre forskning på området tilsyn med grunnskolene.

6. Avsluttende kommentarer

Jeg ønsker med mine avsluttende kommentarer og tanker å returnere til utgangspunktet for denne studien, *evalueringens tidsalder*. Ifølge Dahler-Larsen (2006) er hensikten med evaluering forbedring. Jeg har flere ganger gjennom arbeids- og skriveprosessen stilt meg spørsmål om fylkesmannens tilsyn bidrar til forbedring. Til syvende og sist koker det ned til at det blir et definisjonsspørsmål om hva forbedring er. For meg er forbedring kvalitet, og ikke bare et minimum av kvalitet, men kvalitet som følges opp og utvikles videre. Temaet kvalitet har jeg vært innom noen ganger i løpet av denne studien. Vi har sett at tilsynsmetoden som ble benyttet i tilsynet som tok for seg elevenes psykososiale miljø sikrer et minimum av kvalitet. Det bidrar nødvendigvis ikke til kvalitetsforbedring. Formålet med tilsynet er, som nevnt, «å finne ut om skolene kan dokumentere at de har planer for å sikre elevene et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, og at de systematisk følger opp disse planene slik at målene kan nås» (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 27). Det er i større grad lagt vekt på kontrolldelen av evalueringen tilsynet bedriver, fremfor utvikling, læring og forbedring. Fokuset på dokumentasjon i forbindelse med tilsynet, bidrar i større grad til å forbedre rutinene som angår selve dokumentasjonen av hva som er gjort og hva som skal gjøres. Den praktiske virkeligheten forsvinner litt ut av fylkesmennes fokus, noe som elevene til syvende og sist taper på.

I tilfellet med det systembaserte tilsynet med elevenes psykososiale miljø, tror jeg tilsynsmetoden er et begrensende element. Jeg betviler ikke fylkesmennes ønske om å bidra til forbedring. Mitt inntrykk er at de er genuint interesserte i elevenes og skolens beste. Når tilsynsmetoden i all hovedsak fokuserer på kravet om dokumentasjon av rutiner og systemer, samt dokumentasjon av hvordan disse følges opp, er det derimot vanskelig å si hvor gode disse rutinene er i praksis. Det er kanskje her fokuset burde vært. Om fylkesmennes hadde hatt mulighet til å observere og veilede praksis, ser jeg ikke bort ifra at tilsynet ville hatt enda større effekt på elevenes psykososiale miljø enn hva det potensielt har hatt. Resultatene av min undersøkelse viste at rektorene mente, eller kanskje også ønsket, at veiledning var tilsynets viktigste funksjon. Som utdannet lærer, har jeg lært at et godt eksempel ofte fungerer bedre enn det som kan oppleves som straff.

Har vi behov for evaluering av og i skolene? Helt klart. Jeg tror det alltid er rom for forbedring. Det handler bare om å vite hvordan en kan forbedre seg. At en ekstern oppsynsmann blir hentet inn for å evaluere skolene er heller ingen uting. Det er, som nevnt, visse utfordringer ved å bedrive egenvurdering og egenutvikling (Dahler-Larsen 2006). Fylkesmennene er eksperter på loven og kan dermed bidra til at skolene kan utnytte det spillerommet loven tillater.

7. Litteraturliste

- [L93] (1993). *Den generelle delen av læreplanen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Allison, P. D. (1999). *Multiple regression – a primer*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press
- Bukve, O. (2012). *Lokal og regional styring. Eit institusjonelt perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin Company.
- Dahl-Øen, S. (2013, 30. august). *Høyre vil gi lærerne rett og plikt til etter og videreutdanning*. Hentet 12. mars 2014 fra http://www.hoyre.no/www/aktuelt/nyheter_fra_hoyre/Høyre+vil+gi+lærerne+rett+og+plikt+til+etter+og+videreutdanning.d25-T2tbOWA.ips
- Dahler-Larsen, P. (2006). Skolen i evalueringens tidsalder. I B. G. Hansen, og A. Tams (red.), *Allmen didaktikk. Relationer mellom undervisning og læring* (s. 353-368). Værløse: Billesø & Baltzer.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: NESH.
- Engebretsen, E. & Heggen, K. (red.) (2012). *Makt på nye måter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erdis, M. & Bjerke A. K. (2009). *Juss for pedagoger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frølund Thomsen, J. P. (2005). *Magt: En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Hall, J. B. (2013). Felles nasjonalt tilsyn – valget mellom kontroll og hjelp til selvhjelp. *Bedre skole*, 2013(4), 17-21.
- Helgøy, I. & Serigstad, S. (2004). *Tilsyn som styringsform i forholdet mellom staten og kommunene*. Bergen: Universitetsforskning Bergen.
- Holm, V. N. (2013). *Tilsyn – Et bidrag til utvikling?* (Masteravhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO). Oslo: UiO.
- Jelstad, J. & Vedvik, K. O. (2014). Lærerne som nektet. *Bladet Utdanning*, 2014(4), 14-19.

- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (red.) (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Veileder til opplæringsloven kapittel 9a – elevenes skolemiljø*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet – strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lofthus, R. E. (2012). *Hvilken rolle spiller nasjonalt tilsyn i skoleutvikling? En sammenliknende case-studie av to skoler i to kommuner* (Masteravhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO). Oslo: UiO.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- May, P. J. (2007). Regulatory regimes and accountability. *Regulation & Governance, 1 (1)*, 8-26.
- Møller, J. (1996). *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- NOU 2004: 17 (2004). *Statlig tilsyn med kommunesektoren*. Oslo: Det kongelige kommunal- og regionaldepartement.
- OECD. (2004). *National review of educational R&D: Examiner's report*. Paris: OECD.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12/97(4)*, 495-510.
- Oxford Research AS. (2009). *Elevene svarer! Analyse av Elevundersøkelsen 2009*. Kristiansand: Oxford Research AS.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (2. utgave) Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utgave) Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Roland, E., Bru, E., Midhassel, U. V., & Vaaland, G. S. (2010, mars). The Zero programme against bullying: effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education, 13/09(1)*, 41-55.
doi: 10.1007/s11218-009-9096-0
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations. Ideas and interests*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- St.meld. nr. 37 (1990-91). (1991). *Om styring og organisering i utdanningssektoren*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- St.meld. nr. 16 (2006-07). (2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 31 (2007-08). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Veileder om kravet til skoleeiers «forsvarlige system» i henhold til opplæringsloven § 13-10*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Oppsummering. Tilsyn med elevenes psykososiale skolemiljø, opplæringsloven kapittel 9a*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Vurdering av støtte til antimobbeprogram og læringsmiljøprogram*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Oppsummering av Fylkesmennenes tilsyn i 2012*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Metode for tilsyn – en håndbok i metode for tilsyn etter barnehageloven og opplæringsloven*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Utdanningsforbundet. (2008). *Evidens og evidensdebattens betydning for utdanningssystemet*. Temanotat 6/2008. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Valås, H. (2006). *Elementær statistikk*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Welstad, T & Warp, S. (2011). *Realisering av elevenes rett til et godt psykososialt miljø i skolen og et elevombuds rolle* (Utredning, Det juridiske fakultet, UiO). Oslo: UiO.
- Wendelborg, C. (2011). *Når tilsynet drar hjem. Hvordan lukker skoleeier avvik?* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Wendelborg, C. (2012). *Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.

Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M. & Skaalvik, E. (2012). *Elevundersøkelsen 2012. Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.

8. Tabell- og figurliste

Tabeller

- Tabell 4.1 Spørsmål 14: Stemte fylkesmannens rapport fra tilsynet ved din skole og eventuelle påpekninger av avvik med skolens forståelse av virkeligheten?
- Tabell 4.2 Spørsmål 20: Om skolen har bedt om veiledning fra fylkesmannen i ettertid av tilsynet
- Tabell 4.3 Spørsmål 30: Respondentenes mening om hva som er tilsynets viktigste funksjon
- Tabell 4.4 T-test trivsel/mobbing 2009/2012 mellom skoler med tilsyn og skoler uten tilsyn (kontrollgruppe) for 7.trinn og 10.trinn
- Tabell 4.5 T-test trivsel/mobbing skoler med tilsyn/skoler uten tilsyn (kontrollgruppe) mellom 2009 og 2012 for 7.trinn og 10.trinn
- Tabell 4.6 Spørsmål 11: Kategorier av iverksatte tiltak
- Tabell 4.7 Regresjonsanalyse trivsel 7.trinn 2012 ved skoler som har hatt tilsyn avhengig av tiltak
- Tabell 4.8 Regresjonsanalyse mobbing 7.trinn 2012 ved skoler som har hatt tilsyn avhengig av tiltak
- Tabell 4.9 Regresjonsanalyse trivsel 10.trinn 2012 ved skoler som har hatt tilsyn avhengig av tiltak
- Tabell 4.10 Regresjonsanalyse mobbing 10.trinn 2012 ved skoler som har hatt tilsyn avhengig av tiltak
- Tabell 9.1 Iverksatte tiltak
- Tabell 9.2 Trivsel og mobbing, Elevundersøkelsen 7. og 10.trinn 2009 og 2012, for skoler med tilsyn
- Tabell 9.3 Faktor- og reliabilitetsanalyser av sammensatte mål, Elevundersøkelsen
- Tabell 9.4 Subjektiv oppfatning av effekter av tilsynet (kun skoler med avvik)
- Tabell 9.5 Faktoranalyse trivsel (Varimax) 7.trinn
- Tabell 9.6 Faktoranalyse trivsel, tvungen til én faktor
- Tabell 9.7 Faktoranalyse mobbing (Varimax) 7.trinn
- Tabell 9.8 Faktoranalyse mobbing, tvungen til én faktor
- Tabell 9.9 Reliabilitetsanalyse Trivsel, 7.trinn
- Tabell 9.10 Reliabilitetsanalyse Mobbing 7.trinn
- Tabell 9.11 Faktoranalyse trivsel (Varimax) 10.trinn
- Tabell 9.12 Faktoranalyse trivsel, Tvungen til én faktor
- Tabell 9.13 Faktoranalyse mobbing (Varimax) 10.trinn
- Tabell 9.14 Reliabilitetsanalyse Trivsel, 10.trinn
- Tabell 9.15 Reliabilitetsanalyse Mobbing, 10.trinn
- Tabell 9.16 Faktor- og reliabilitetsanalyse, Subjektiv effekt (kun skoler med avvik)
- Tabell 9.17 Faktoranalyse Subjektive mål på Effekt av tilsyn (Varimax), kun skoler med avvik
- Tabell 9.18 Reliabilitet Subjektiv mål på effekt
- Tabell 9.19 PM-korrelasjon mellom iverksatte tiltak og trivsel og mobbing på 7. og 10.trinn i 2012
- Tabell 9.20 ANOVA: Type skole mot subjektiv effekt (Post Hoc, Scheffe)
- Tabell 9.21 ANOVA: År tilsyn mot subjektiv effekt (Post Hoc, Scheffe)
- Tabell 9.22 Spørsmål 8 sett opp mot Spørsmål 28: Kjikvadrattest for skoler med og uten avvik mot forventning om avvik ved oppfølgingstilsyn

Figurer

Figur 3.1 Sammenlikning av data fra Elevundersøkelsen 2009 og Elevundersøkelsen 2012

Figur 3.2 The separate-sample pretest-posttest control group design (Campbell & Stanley 1963, s. 55)

Figur 3.3 Tiltakenes effekt på trivsel og mobbing

Figur 3.4 Oversikt over utvelgning og generalisering (Lund & Haugen 2006, s.103).

Figur 4.1 Spørsmål 13: Opplevelse av informasjon i forkant av tilsynet

Figur 4.2 Spørsmål 16: Om fylkesmannens tilsynsrolle

Figur 4.3 Spørsmål 17: Arbeid med tilsynsprosessen og Spørsmål 18: Arbeid med å iverksette tiltak

Figur 4.4 Spørsmål 19: Samarbeid i forbindelse med tilsyn

Figur 4.5 Spørsmål 25 Subjektiv oppfatning av effekt av tilsynet (kun skoler med avvik)

Figur 4.6 Spørsmål 26 og Spørsmål 27: Nye rutiner som resultat av tilsynet (kun skoler med avvik)

Figur 4.7 Spørsmål 29: Årsaker til avvik (kun skoler med avvik)

Figur 4.8 Trivsel, Elevundersøkelsen 7. og 10.trinn 2009 og 2012, for skoler med tilsyn

Figur 4.9 Mobbing, Elevundersøkelsen 7. og 10.trinn 2009 og 2012, for skoler med tilsyn

Figur 4.10 Spørsmål 11: Iverksatte tiltak

9. Vedlegg

9.1 Vedlegg 1 – Spørreskjema

Til skoler som har hatt tilsyn om elevenes psykososiale miljø:

Formålet med denne spørreundersøkelsen er å se etter resultater av fylkesmannens tilsyn i forbindelse med felles nasjonalt tilsyn om elevenes psykososiale miljø (Opplæringslova § 9a-3 jf. § 9a-1). Spørreundersøkelsen fungerer som et subjektivt mål på erfaringer med tilsynet på grunnlag av rektors og tillitsvalgtes respons. I stedet for rektor kan eventuelt assisterende rektor eller inspektør ved skolen besvare spørreundersøkelsen. Vennligst ikke send spørreskjemaet til andre skoler, da din skole er valgt ut til denne undersøkelsen på grunnlag av at felles nasjonalt tilsyn om elevenes psykososiale miljø ble gjennomført hos nettopp dere. Vi håper rektor, eller eventuelt assisterende rektor eller inspektør, kan videresende denne undersøkelsen til skolens tillitsvalgt(e). Undersøkelsen tar omkring 15 minutter.

Resultatene vil bli brukt i undertegnede mastergradsprosjekt ved Pedagogisk institutt ved NTNU. Dataene fra spørreundersøkelsen vil bli koblet sammen med resultater fra Elevundersøkelsen på skolenivå.

Det er frivillig å delta, og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt, senest ved utgangen av 2015. Du samtykker i å delta i undersøkelsen ved å svare på spørsmålene i spørreskjemaet og sende dem inn ved å klikke på «Ferdig» på siste side.

Vennligst besvar alle spørsmålene i én økt. Bryter du av underveis, må du starte på nytt.

Dersom du har spørsmål, ta kontakt med Tor-Inge N. Eriksen på e-post (toringe.eriksen@outlook.com) eller telefon (99225487). Veileder Gunn Imsen kan kontaktes på e-post (gunn.imsen@svt.ntnu.no) eller telefon (73598201).

Takk for at du er villig til å delta i undersøkelsen!

Vennlig hilsen
Tor-Inge N. Eriksen

Rolle

1. Hvilken rolle har du ved skolen din?

- Rektor
- Assisterende rektor
- Inspektør
- Tillitsvalgt
- Annen

Kommune og skole

Dataene du skriver her vil kobles opp mot resultater fra Elevundersøkelsen. All informasjon vil bli anonymisert når dataene har blitt koblet sammen. Noen skoler innad i samme kommune har samme organisasjonsnummer og skilles dermed ved hjelp av bedriftsnummer. Hvis skolen din har eget organisasjonsnummer, svarer du kun på denne. Om skolen bruker bedriftsnummer, svarer du også på denne.

Alle tilsynsrapporter med skolens navn og deltakere i tilsynet er for øvrig offentlig tilgjengelige.

2. Hvilken kommune jobber du i?

3. Hva heter skolen du jobber ved?

4. Hvilken type skole jobber du ved?

- Barneskole
 Ungdomsskole
 Barne- og ungdomsskole
 Annet

5. Hvis du har det tilgjengelig, hva er skolens organisasjonsnummer?

6. Hvis du har det tilgjengelig, hva er skolens bedriftsnummer?

Tidspunkt for tilsynet

7. Hvilket år ble felles nasjonalt tilsyn om elevenes psykososiale miljø (Opplæringslova § 9a-3 jf. § 9a-1) gjennomført ved din skole?

- 2010
 2011
 2012

8. Fant fylkesmannen avvik i forbindelse med tilsynet ved din skole?

- Ja
 Nei

Avvik

9. Har skolen din gjennomført tiltak som følge av avvik i forbindelse med tilsynet?

- Ja
 Nei

10. Er avviket/avvikene lukket/avsluttet?

- Ja
 Nei

Tiltak

11. Hvilke tiltak er i gang på skolen nå?

Hvilke tiltak har skolen iverksatt før tilsynet og hvilke tiltak ble iverksatt etter tilsynet?

Om dere har benyttet noen av tiltakene tidligere, men sluttet med dem, krysser du av for "Ikke iverksatt". Sett ett kryss for hvert alternativ.

	Iverksatt før tilsynet	Iverksatt etter tilsynet	Ikke iverksatt
Utviklingsamtale, opplæringsloven § 3-11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldresamtaler, opplæringsloven § 20-3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldremøte, opplæringsloven § 20-3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ordensreglement, Trivselsregler, opplæringsloven § 2-9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevundersøkelsen, forskrift til opplæringsloven § 2-3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inspeksjon, forskrift til opplæringsloven § 12-1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevråd/klasse møte, opplæringsloven § 9a-6, § 9a-5, § 11-2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeidsutvalget, opplæringsloven § 9a-6, § 11-1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolemiljøutvalget, opplæringsloven § 9a-6, § 11-1a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldreråd, opplæringsloven § 9a-6, § 11-4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informasjon om rett til enkeltvedtak, opplæringsloven § 9a-4, 9a-3 andre og tredje ledd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
«Trivselsleder»	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
«ART» (Aggression Replacement Training)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
«Det er mitt valg»	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
«Manifest mot mobbing»	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
«Respekt»	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
«Olweusprogrammet»	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
«Zero»	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
«LP-modellen»	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
«PALS»	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
«De utrolige årene»	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
«Zippys venner»	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
«Steg for steg»	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldrekurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldrekonferanser, foreldrekvelder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktivitetsdager, turneringer, kampanjer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fadderordning for elevene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aktiviteter i friminuttene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kantine eller måltid i skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeid med barnehagen (kun for barneskoler og barne- og ungdomsskoler)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samarbeid mellom barneskole og ungdomsskole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bedre bemanning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bruk av grupper i undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Friminutt på ulike tidspunkt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informasjonsbrosjyre til foresatte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Annet:

Tilsynsprosessen

13. Åpning av tilsynet

På skalaen fra 1 til 6, hvordan opplevde du informasjonen i forkant av tilsynet?
Sett ett kryss for hvert alternativ.

	Svært dårlig 1	2	3	4	5	Svært bra 6
Informasjon om at tilsynet var igangsatt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informasjon om hvilke tema tilsynet skulle kontrollere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informasjon om formålet med tilsynet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informasjon om praktiske forhold i tilsynet, f.eks. fylkesmannens kontaktperson for tilsynet mv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informasjon om forventninger til skolen, f.eks. hvilken informasjon skolen skulle sende inn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informasjon om forventet tidsplan for tilsynet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informasjon om frist for innsendelse av dokumentasjon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Stemte fylkesmannens rapport fra tilsynet ved din skole og eventuelle påpekninger av avvik med skolens forståelse av virkeligheten?

- Ja
 Delvis
 Nei

15. Du svarte at fylkesmannens rapport ikke stemte eller bare delvis stemte med skolens virkelighetsforståelse. Hva besto uenigheten i?

16. Om fylkesmannens tilsynsrolle:

Nedenfor finner du noen utsagn om tilsynet. På skalaen fra 1 til 6, i hvilken grad passer utsagnene for deg og din **kommune**.
Sett ett kryss for hvert utsagn.

	Svært dårlig 1	2	3	4	5	Svært godt 6
Vår kommune har et meget bra samarbeid med fylkesmannen på opplæringsområdet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fylkesmannens tilsynsarbeid er viktig for kvalitetssikring av grunnopplæringa i denne kommunen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kvaliteten i den opplæringen som barna i denne kommunen får er blitt bedre på grunn av fylkesmannens tilsyn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fylkesmannens forståelse av lovverket er for firkanta og stemmer ikke med hva som skjer i den daglige driften i skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fylkesmannen har god kjennskap til grunnskolesektoren i min kommune	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har stor tillit til fylkesmannens utførelse av tilsyn på opplæringsområdet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dersom fylkesmannen påpeker avvik på opplæringsområdet vil min kommune gjøre alt for å lukke det avviket	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. I hvilken grad passer følgende utsagn?

Sett ett kryss for hvert utsagn.

	Svært dårlig 1	2	3	4	5	Svært godt 6
Arbeid med tilsynsprosessen går ut over andre viktige oppgaver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeid med tilsynsprosessen er krevende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeid med tilsynsprosessen er nyttig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeid med tilsynsprosessen er relevant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. I hvilken grad stemmer følgende utsagn?

Sett ett kryss for hvert utsagn.

	Svært dårlig 1	2	3	4	5	Svært godt 6
Arbeid med å iverksette tiltak går ut over andre viktige oppgaver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeid med å iverksette tiltak er krevende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeid med å iverksette tiltak er nyttig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeid med å iverksette tiltak er relevant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Om samarbeid i forbindelse med tilsyn:

Hvordan fungerer samarbeidet mellom din skole og

	Svært dårlig 1	2	3	4	5	Svært godt 6
Kommunen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andre skoler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fylkesmannen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Har skolen din bedt om veiledning fra fylkesmannen i ettertid av tilsynet?

Nei

Hvis ja, vennligst spesifiser i hvilken forbindelse

Skolens arbeid med opplæringslovens § 9a-3 jf. § 9a-1 om elevenes rett til godt psykososialt miljø.

21. Forebyggende arbeid:
I hvilken grad

	I svært liten grad	1	2	3	4	5	I svært stor grad
kan skolen dokumentere hvordan de jobber med det forebyggende arbeidet (eks. planer og rutiner)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
har skolen satt seg mål for skolemiljøet og skolemiljøarbeidet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kan skolen dokumentere hvordan de evaluerer det arbeidet de gjør med skolemiljøet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kan skolen dokumentere hvordan de skaffer seg kjennskap til den enkelte elevs opplevelse av skolemiljøet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kan skolen dokumentere hvordan de følger opp de observasjonene de har gjort gjennom kartlegging/observasjon/samtaler?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
er det klart hvem som har ansvaret for å gjennomføre tiltakene knyttet til det forebyggende arbeidet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
er skoleledelsen involvert i den daglige gjennomføringen av det systematiske arbeidet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
har skoleledelsen definert hva de anser som krenkende atferd (eks i ordensreglementet)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kan skolen dokumentere hvordan de ansatte, elevene, og foreldrene gjøres kjent med hva skolen anser som krenkende atferd (eks innholdet i ordenreglementet)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
er det dokumentert at planene og rutinene etterleves i praksis?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
er det dokumentert at planene og rutinene evalueres av skolen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Skolens individuelt rettede arbeid jfr. opplæringsloven § 9a-3 andre ledd:
I hvilken grad

	I svært liten grad	1	2	3	4	5	I svært stor grad
er de ansatte blitt gjort kjent med sin handlingsplikt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
undersøker de ansatte krenkende atferd når de har mistanke eller kunnskap?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kjenner de ansatte til innholdet i handlingsplikten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
har skolen rutiner for hva de skal gjøre når de har mistanke eller kunnskap om at en elev blir utsatt for krenkende ord eller handlinger?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
griper de ansatte inn overfor krenkende atferd når de har mistanke eller kunnskap?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
har skolen rutiner for varsling til skoleledelsen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
har skolens ledelse rutiner for hvordan varsling skal følges opp?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
varsler de ansatte skoleledelsen når de får kjennskap/mistanke om krenkende atferd?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
har skolens ansatte en felles forståelse av hva det skal varsles om?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
har skolen rutiner for å fatte enkeltvedtak når de iverksetter tiltak som er av inngripende karakter og bestemmende for elevenes rettigheter og plikter?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Skolens individuelt rettede arbeid jfr. opplæringsloven § 9a-3 tredje ledd:
I hvilken grad

	I svært liten grad	1	2	3	4	5	I svært stor grad
fattes det enkeltvedtak ved skolen dersom foreldre/elever ber om tiltak knyttet til skolemiljøet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
håndteres henstillinger snarest mulig etter at de har kommet inn i skolen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
informeres foreldre/elev om sin rett til å få enkeltvedtak når de gjør en henstilling til skolen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
treffer skolen enkeltvedtak for alle henstillinger de får?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tar skolen i vedtakene stilling til den enkelte elevs rett etter § 9a-1?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
er det skissert tiltak i vedtakene?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
blir det opplyst om forvaltningslovens klageregler i vedtakene?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Brukermedvirkning:
I hvilken grad

	I svært liten grad	1	2	3	4	5	I svært stor grad
har skolen rutiner for å involvere elevene i skolemiljøet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
har skolen rutiner for å holde råd/utvalg orientert om forhold som har vesentlig betydning for skolemiljøet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
er det opprettet et skolemiljøutvalg med lovmessig sammensetning som fungerer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
er det opprettet et samarbeidsutvalg med lovmessig sammensetning som fungerer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
er det opprettet elevråd som fungerer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
er det opprettet foreldreråd (FUG) som fungerer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
avholdes det jevnlig møter i de respektive brukerorganer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
blir saker om skolemiljø tatt opp i de respektive råd/utvalg?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
opplever rådene og utvalgene at de får en reell mulighet til å uttale seg i saker de blir forelagt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Resultater av tilsynet

25. Nedenfor er noen utsagn om resultater av tilsyn.
På skalaen fra 1 til 6, i hvilken grad stemmer de for din skole?
Sett ett kryss for hvert utsagn.

	Svært dårlig	1	2	3	4	5	Svært godt
Skolen har fått bedre rutiner på å avdekke krenkende ord og handlinger etter tilsynet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det har blitt mindre omfang av krenkende ord og handlinger ved skolen vår etter tilsynet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redusert omfang av krenkende ord og handlinger er et direkte resultat av iverksatte tiltak etter tilsynet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene trives bedre ved skolen etter tilsynet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Økt trivsel er et direkte resultat av iverksatte tiltak etter tilsynet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene er i mindre grad ensomme etter tilsynet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det har blitt roligere i klassene etter tilsynet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevene kan i større grad påvirke sin egen skolehverdag (elevmedvirkning) etter tilsynet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Ta stilling til følgende spørsmål:

	Svært dårlig 1	2	3	4	5	Svært bra 6
Hvordan fungerer rutinene, som kom som et resultat av tilsynet, i dag?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Ta stilling til følgende påstand:

	Svært dårlig fornøyd 1	2	3	4	5	Svært godt fornøyd 6
Jeg er fornøyd med hvordan rutinene, som kom som et resultat av tilsynet, fungerer i dag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Dersom fylkesmannen hadde kommet for å gjennomføre et oppfølgingstilsyn om elevenes psykososiale miljø, ville de ha funnet avvik?

- Ja
 Nei

Årsaker til avvik

29. I hvilken grad tror du at følgende årsaker er grunnen til avvik ved din skole?

	I svært liten grad 1	2	3	4	5	I svært stor grad 6
Uklart regelverk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kompetanse hos kommunen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kompetanse hos skoleleder/rektor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dårlig samarbeid mellom kommune og skolenivå	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rigid og uhensiktsmessig regelverk sett i forhold til den daglige driften i skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ulik lovforståelse hos fylkesmann og kommune	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ressursmangel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tilsynets funksjon

30. Hva er etter din mening tilsynets viktigste funksjon?

- Veiledning
 Kontroll
 Passe på at loven følges
 Annet, vennligst spesifiser

9.2 Vedlegg 2 – Godkjenning av prosjektet fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hovst 106fagrs gate 29
N-5007 Breien
Norsay
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 16 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 985 321 884

Gunn Imsen
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 30.01.2014

Vår ref: 37122 / 2 / HBT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37122	<i>Effekt av fylkesmannens tilsyn i grunnskolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gunn Imsen</i>
Student	<i>Tor-Inge Eriksen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tor-Inge Eriksen toringe.eriksen@outlook.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorene / District Offices

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 02. kjenn@svs.uib.no
TRONDHEIM NSD: SIF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@uht.no



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Offentlig tilgjengelige resultater av Elevundersøkelsen uthentes på skolenivå og vil ikke være personidentifiserende. Denne delen av prosjektet faller dermed utenfor meldeplikten etter personopplysningsloven.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2015 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

9.3 Vedlegg 3 – Tabeller fra analysedelen

Tabell 9.1 Iverksatte tiltak

Hvilke tiltak er i gang på skolen nå? Hvilke tiltak har skolen iverksatt før tilsynet og hvilke tiltak ble iverksatt etter tilsynet?					
	Før tilsynet	Etter tilsynet	Ikke iverksatt	Missing	N
Regulerte tiltak, særlig lovhjemlet					
v11_001 Utviklingssamtale, opplæringsloven §3-11	203	4	4	3	214
v11_002 Foreldresamtaler, opplæringsloven §20-3	209	1	1	3	214
v11_003 Foreldremøte, opplæringsloven §20-3	210	1	0	3	214
v11_004 Ordensreglement, Trivselsregler, opplæringsloven §2-9	197	14	1	2	214
v11_005 Elevundersøkelsen, forskrift til opplæringsloven §2-3	209	3	0	2	214
v11_006 Inspeksjon, forskrift til opplæringsloven §12-1	206	4	1	3	214
v11_007 Elevråd/klasse møte, opplæringsloven §9a-6, §9a-5, §11-2	209	3	0	2	214
v11_008 Samarbeidsutvalget, opplæringsloven §9a-6, §11-1	189	20	3	2	214
v11_009 Skolemiljøutvalget, opplæringsloven §9a-6, 11-1a	146	63	2	3	214
v11_010 Foreldreråd, opplæringsloven §9a-6, §11-4	199	8	4	3	214
v11_011 Informasjon om rett til enkeltvedtak, opplæringsloven §9a-4, §9a-3 andre og tredje ledd	118	92	1	3	214
Eksterne programmer					
v11_012 «Trivselsleder»	55	38	109	12	214
v11_013 «ART» (Aggression Replacement)	52	10	131	21	214

Training)					
v11_014 «Det er mitt valg»	63	7	119	25	214
v11_015 «Manifest mot mobbing»	112	15	74	13	214
v11_016 «Respekt»	8	4	175	27	214
v11_017 «Olweusprogrammet»	32	1	160	21	214
v11_018 «Zero»	27	1	160	26	214
v11_019 «LP-modellen»	20	7	164	23	214
v11_020 «PALS»	12	3	174	25	214
v11_021 «De utrolige årene»	14	4	174	22	214
v11_022 «Zippys venner»	48	7	137	22	214
v11_023 «Steg for steg»	70	3	121	20	214
Aktiviteter					
v11_024 Foreldrekurs	61	11	117	25	214
v11_025 Foreldrekonferanser, foreldrekvelder	164	12	25	13	214
v11_026 Aktivitetsdager, turneringer, kampanjer	196	4	6	8	214
v11_027 Fadderordninger for elevene	140	7	55	12	214
v11_028 Aktiviteter i friminuttene	160	27	21	6	214
v11_029 Kantine eller måltid i skolen	95	7	101	11	214
Organisatoriske tiltak og satsninger					
v11_030 Samarbeid med barnehagen	140	6	38	30	214
v11_031 Samarbeid mellom barneskole og ungdomsskole	195	5	9	5	214
v11_032 Bedre bemanning	41	9	145	19	214
v11_033 Bruk av grupper i undervisningen	169	6	29	10	214
v11_034 Friminutt på ulike tidspunkt	50	4	143	17	214
v11_035 Informasjonsbrosjyre til foresatte	130	36	36	12	214
v12 Annet		27			

Tabell 9.2 Trivsel og mobbing, Elevundersøkelsen 7. og 10.trinn 2009 og 2012, for skoler med tilsyn

Trivsel: 1 = «Trives ikke i det hele tatt»/«Ikke i noen fag»/«Aldri», 5 = «Trives svært godt»/«I alle eller de fleste fag»/«Svært ofte eller alltid». **Mobbing:** 1 = «Flere ganger i uken», 5 = «Ikke i det hele tatt»

Samlekategori	Antall indikatorer	N	Min.	Max.	Gj.snitt	St.avvik	Cronbach's alpha
Trivsel_7_09	7	252	3.29	4.81	4.1795	.24051	.915
Mobbing_7_09	6	252	4.03	4.96	4.6987	.15485	.838
Trivsel_7_12	7	261	3.40	4.84	4.2602	.23193	.908
Mobbing_7_12	6	261	4.16	5.00	4.7307	.14536	.846
Trivsel_10_09	7	220	3.52	4.54	4.0055	.19042	.893
Mobbing_10_09	6	220	3.76	4.97	4.6650	.18048	.939
Trivsel_10_12	7	233	3.28	4.55	4.0464	.20841	.909
Mobbing_10_12	6	233	3.74	4.98	4.6810	.17497	.936

Tabell 9.3 Faktor- og reliabilitetsanalyser av sammensatte mål, Elevundersøkelsen

Samlekategori	Cronbach's alpha	Nye mål	Cronbah's alpha	Indikatorer
Trivsel_7_09	.915	Sosial trivsel	.842	Q307, Q308, Q309
		Trivsel med lærer	.933	Q310, Q323, Q469, Q470
Mobbing_7_09	.838	Mobbing generelt	.867	Q479, Q483, Q484, Q488
		Mobbing av voksne	.880	Q485, Q486
Trivsel_7_12	.908	Sosial trivsel	.858	Q307, Q308, Q309
		Trivsel med lærer	.922	Q310, Q323, Q469, Q470
Mobbing_7_12	.846	Mobbing generelt	.881	Q479, Q483, Q484, Q488
		Mobbing av voksne	.834	Q485, Q486
Trivsel_10_09	.893	Sosial trivsel	.851	Q307, Q308, Q309
		Trivsel med lærer	.897	Q310, Q323, Q469, Q470
Mobbing_10_09	.939	Mobbing generelt	.911	Q479, Q483, Q484, Q488
		Mobbing av voksne	.916	Q485, Q486
Trivsel_10_12	.909	Sosial trivsel	.860	Q307, Q308, Q309
		Trivsel med lærer	.915	Q310, Q323, Q469, Q470
Mobbing_10_12	.936	Mobbing generelt	.920	Q479, Q483, Q484, Q488
		Mobbing av voksne	.917	Q485, Q486

Tabell 9.4 Subjektiv oppfatning av effekter av tilsynet (kun skoler med avvik)

1 = «Stemmer svært dårlig», 5 = «Stemmer svært godt»

Sammensatt mål	Antall indikatorer	N	Min.	Max.	Gj.snitt	St.avvik	Cronbach's alpha
Subjektiv effekt (v25_001-v25_008)	8	169	1,00	5,88	3,2132	1,01599	.944

Tabell 9.5 Faktoranalyse trivsel (Varimax) 7.trinn

Lager faktorer fritt:

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Q470_mean Er lærerne dine hyggelige mot deg?	.910	
Q310_mean Trives du sammen med lærerne dine?	.893	
Q323_mean Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?	.853	
Q469_mean Er du hyggelig mot lærerne dine?	.852	
Q309_mean Trives du i friminuttene/fritimene?		.892
Q308_mean Trives du sammen med elevene i gruppa/klassen din?		.861
Q307_mean Trives du godt på skolen?	.592	.680

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Tilsier at vi har to forskjellige faktorer mht. trivsel. $Q310 + Q323 + Q470 =$ Trivsel med lærerne (Wendelborg m.fl. 2012). $Q307 + Q308 + Q309 =$ Sosial trivsel (ibid.).

Tabell 9.6 Faktoranalyse trivsel, tvungen til én faktor:**Component Matrix^a**

	Component
	1
Q310_mean Trives du sammen med lærerne dine?	.891
Q470_mean Er lærerne dine hyggelige mot deg?	.879
Q307_mean Trives du godt på skolen?	.873
Q323_mean Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?	.865
Q469_mean Er du hyggelig mot lærerne dine?	.821
Q308_mean Trives du sammen med elevene i gruppa/klassen din?	.693
Q309_mean Trives du i friminuttene/fritimene?	.643

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Tabell 9.7 Faktoranalyse mobbing (Varimax) 7.trinn

Lager faktorer fritt:

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Q479_mean Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?	.917	
Q483_mean Blir du mobbet av... elever i gruppa/klassen?	.880	
Q484_mean Blir du mobbet av... andre elever på skolen?	.766	
Q488_mean Har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene?	.747	
Q489_mean Pleier elevene å si fra til lærerne hvis noen blir mobbet?	.403	
Q486_mean Blir du mobbet av... andre voksne på skolen?		.920
Q485_mean Blir du mobbet av... en eller flere lærere?		.915

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Tilsier at vi har to forskjellige faktorer mht. mobbing. Q485 + Q486 = Mobbing av voksne. Q479 + Q482 + Q484 + Q488 (+ Q489) = Blir mobbet/mobber selv.

Tabell 9.8 Faktoranalyse mobbing, tvungen til én faktor:

Component Matrix^a

	Component
	1
Q479_mean Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?	.881
Q483_mean Blir du mobbet av... elever i gruppa/klassen?	.840
Q484_mean Blir du mobbet av... andre elever på skolen?	.781
Q488_mean Har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene?	.686
Q485_mean Blir du mobbet av... en eller flere lærere?	.621
Q486_mean Blir du mobbet av... andre voksne på skolen?	.616
Q489_mean Pleier elevene å si fra til lærerne hvis noen blir mobbet?	.485

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Tabell 9.9 Reliabilitetsanalyse Trivsel, 7.trinn

Reliability Statistics					
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items			
.912	.913	7			

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q307_mean Trives du godt på skolen?	25.3740	2.072	.811	.712	.891
Q308_mean Trives du sammen med elevene i gruppa/klassen din?	25.1581	2.341	.596	.545	.912
Q309_mean Trives du i friminuttene/fritimene?	25.0800	2.374	.540	.517	.917
Q310_mean Trives du sammen med lærerne dine?	25.4559	1.871	.846	.803	.886
Q323_mean Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?	25.8458	1.830	.808	.715	.893
Q469_mean Er du hyggelig mot lærerne dine?	25.1326	2.182	.754	.647	.898
Q470_mean Er lærerne dine hyggelige mot deg?	25.2165	1.983	.831	.799	.888

Høy reliabilitet med Cronbachs alfa på 0.898. Ikke mye å hente på å fjerne variabler.

Tabell 9.10 Reliabilitetsanalyse Mobbing 7.trinn

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.802	.831	7

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q479_mean Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?	27.2493	.767	.777	.817	.725
Q483_mean Blir du mobbet av... elever i gruppa/klassen?	27.1721	.810	.733	.752	.737
Q484_mean Blir du mobbet av... andre elever på skolen?	27.0992	.873	.631	.546	.759
Q485_mean Blir du mobbet av... en eller flere lærere?	26.9130	1.019	.459	.600	.792
Q486_mean Blir du mobbet av... andre voksne på skolen?	26.8789	1.046	.470	.601	.795
Q488_mean Har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene?	27.0962	.927	.567	.358	.773
Q489_mean Pleier elevene å si fra til lærerne hvis noen blir mobbet?	28.2900	.819	.369	.156	.843

Høy reliabilitet med Cronbachs alfa på 0.802. Kan fjerne Q489 for å øke CA ytterligere.

Tabell 9.11 Faktoranalyse trivsel (Varimax) 10.trinn
Lager faktorer fritt:

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Q310_mean Trives du sammen med lærerne dine?	.905	
Q470_mean Er lærerne dine hyggelige mot deg?	.899	
Q323_mean Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?	.832	
Q469_mean Er du hyggelig mot lærerne dine?	.776	
Q309_mean Trives du i friminuttene/fritimene?		.894
Q308_mean Trives du sammen med elevene i gruppa/klassen din?		.845
Q307_mean Trives du godt på skolen?	.537	.722

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

To faktorer.

Tabell 9.12 Faktoranalyse trivsel, Tvungen til én faktor:

Component Matrix^a

	Component
	1
Q310_mean Trives du sammen med lærerne dine?	.878
Q470_mean Er lærerne dine hyggelige mot deg?	.861
Q307_mean Trives du godt på skolen?	.858
Q323_mean Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?	.841
Q469_mean Er du hyggelig mot lærerne dine?	.747
Q308_mean Trives du sammen med elevene i gruppa/klassen din?	.724
Q309_mean Trives du i friminuttene/fritimene?	.617

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Tabell 9.13 Faktoranalyse mobbing (Varimax) 10.trinn

Lager faktorer fritt:

Component Matrix^a

	Component
	1
Q479_mean Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?	.921
Q484_mean Blir du mobbet av... andre elever på skolen?	.915
Q483_mean Blir du mobbet av... elever i gruppa/klassen?	.901
Q486_mean Blir du mobbet av... andre voksne på skolen?	.879
Q485_mean Blir du mobbet av... en eller flere lærere?	.869
Q488_mean Har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene?	.737
Q489_mean Pleier elevene å si fra til lærerne hvis noen blir mobbet?	.347

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Én faktor.

Tabell 9.14 Reliabilitetsanalyse Trivsel, 10.trinn

Reliability Statistics					
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items			
.900	.900	7			

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q307_mean Trives du godt på skolen?	24.1437	1.420	.789	.697	.876
Q308_mean Trives du sammen med elevene i gruppa/klassen din?	23.9106	1.597	.631	.571	.894
Q309_mean Trives du i friminuttene/fritimene?	23.8515	1.644	.511	.484	.905
Q310_mean Trives du sammen med lærerne dine?	24.3914	1.301	.818	.810	.873
Q323_mean Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?	24.9304	1.350	.774	.689	.878
Q469_mean Er du hyggelig mot lærerne dine?	23.7904	1.598	.656	.494	.892
Q470_mean Er lærerne dine hyggelige mot deg?	24.0957	1.409	.799	.763	.875

Høy reliabilitet.

Tabell 9.15 Reliabilitetsanalyse Mobbing, 10.trinn

Reliability Statistics					
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items			
.880	.906	7			

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q479_mean Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?	26.3441	.970	.853	.	.837
Q483_mean Blir du mobbet av... elever i gruppa/klassen?	26.2846	1.034	.821	.	.844
Q484_mean Blir du mobbet av... andre elever på skolen?	26.2322	1.061	.834	.	.845
Q485_mean Blir du mobbet av... en eller flere lærere?	26.2123	1.050	.764	.	.851
Q486_mean Blir du mobbet av... andre voksne på skolen?	26.1246	1.093	.783	.	.852
Q488_mean Har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene?	26.2517	1.155	.651	.	.867
Q489_mean Pleier elevene å si fra til lærerne hvis noen blir mobbet?	28.0393	1.136	.281	.	.937

Høy reliabilitet.

Tabell 9.16 Faktor- og reliabilitetsanalyse, Subjektiv effekt (kun skoler med avvik)

Sammensatt mål	Cronbach's alpha	Indikatorer
Subjektiv effekt (v25_001- v25_008)	.945	v25_001, v25_002, v25_003, v25_004, v25_005, v25_006, v25_007, v25_008

Kommentar: Høy CA og faktoranalyse viser at de indikatorene i stor grad lader til samme faktor. **Kun skoler med avvik.**

Tabell 9.17 Faktoranalyse Subjektive mål på Effekt av tilsyn (Varimax), kun skoler med avvik

Component Matrix^a

	Component
	1
v25_005 Utsagn om resultater av tilsyn: – Økt trivsel er et direkte resultat av iverksatte tiltak etter tilsynet	.917
v25_004 Utsagn om resultater av tilsyn: – Elevene trives bedre ved skolen etter tilsynet	.907
v25_006 Utsagn om resultater av tilsyn: – Elevene er i mindre grad ensomme etter tilsynet	.906
v25_007 Utsagn om resultater av tilsyn: – Det har blitt roligere i klassene etter tilsynet	.889
v25_008 Utsagn om resultater av tilsyn: – Elevene kan i større grad påvirke sin egen skolehverdag (elevmedvirkning) etter tilsynet	.886
v25_003 Utsagn om resultater av tilsyn: – Redusert omfang av krenkende ord og handlinger er et direkte resultat av iverksatte tiltak etter tilsynet	.827
v25_002 Utsagn om resultater av tilsyn: – Det har blitt mindre omfang av krenkende ord og handlinger ved skolen vår etter tilsynet	.817
v25_001 Utsagn om resultater av tilsyn: – Skolen har fått bedre rutiner på å avdekke krenkende ord og handlinger etter tilsynet	.669

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Kun én faktor, selv uten tvang

Tabell 9.18 Reliabilitet Subjektiv mål på effekt
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.945	.947	8

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item–Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
v25_001 Utsagn om resultater av tilsyn: – Skolen har fått bedre rutiner på å avdekke krenkende ord og handlinger etter tilsynet	21.22	53.303	.600	.381	.953
v25_002 Utsagn om resultater av tilsyn: – Det har blitt mindre omfang av krenkende ord og handlinger ved skolen vår etter tilsynet	22.36	50.994	.767	.661	.941
v25_003 Utsagn om resultater av tilsyn: – Redusert omfang av krenkende ord og handlinger er et direkte resultat av iverksatte tiltak etter tilsynet	22.80	51.587	.789	.695	.939
v25_004 Utsagn om resultater av tilsyn: – Elevene trives bedre ved skolen etter tilsynet	22.67	49.673	.868	.802	.933
v25_005 Utsagn om resultater av tilsyn: – Økt trivsel er et direkte resultat av iverksatte tiltak etter tilsynet	22.85	50.639	.880	.828	.933
v25_006 Utsagn om resultater av tilsyn: – Elevene er i mindre grad ensomme etter tilsynet	22.95	50.598	.858	.833	.934
v25_007 Utsagn om resultater av tilsyn: – Det har blitt roligere i klassene etter tilsynet	22.96	51.754	.844	.811	.936
v25_008 Utsagn om resultater av tilsyn: – Elevene kan i større grad påvirke sin egen skolehverdag (elevmedvirkning) etter tilsynet	22.82	51.448	.841	.748	.936

Tabell 9.19 PM-korrelasjon mellom iverksatte tiltak og trivsel og mobbing på 7. og 10.trinn i 2012 OK

	Regulerte tiltak, særlig lovhjemlet	Eksterne programmer	Aktiviteter	Organisatoriske tiltak og satsninger	Trivsel _7_12	Mobbing _7_12	Trivsel _10_12	Mobbing _10_12
Regulerte tiltak, særlig lovhjemlet (v11_001-v11_011)	1							
Eksterne programmer (v11_012-v11_023)	.015	1						
Aktiviteter (v11_024-v11_029)	.342**	.261**	1					
Organisatoriske tiltak og satsninger (v11_030-v11_035)	.287**	.302**	.384**	1				
Trivsel _7_12	-.009	.174	-.003	-.026	1			
Mobbing _7_12	.067	.182	-.034	-.015	x	1		
Trivsel _10_12	-.100	-.168	-.214*	-.238*	x	x	1	
Mobbing _10_12	-.105	-.076	-.231*	-.128	x	x	x	1

** = signifikant på 0.01-nivå

* = signifikant på 0.05-nivå

Tabell 9.20 ANOVA: Type skole mot subjektiv effekt (Post Hoc, Scheffe)

Avhengig variabel: Subjektiv effekt (v25_001-v25_008)				p = .05	F = .598
(I) Hvilken type skole jobber du ved?	(J) Hvilken type skole jobber du ved?	Forskjell gj.snitt (I-J)	St.avvik	Sig.	
1 Barneskole	2 Ungdomsskole	.06510	.19394	.945	
	3 Barne- og ungdomsskole	-.11296	.18258	.826	
2 Ungdomsskole	1 Barneskole	-.06510	.19394	.945	
	3 Barne- og ungdomsskole	-.17806	.20473	.686	
3 Barne- og ungdomsskole	1 Barneskole	.11296	.18258	.826	
	2 Ungdomsskole	.17806	.20473	.686	

Tabell 9.21 ANOVA: År tilsyn mot subjektiv effekt (Post Hoc, Scheffe)

Avhengig variabel: Subjektiv effekt (v25_001-v25_008)				p = .05	F = .299
(I) Hvilket år ble felles nasjonalt tilsyn om elevenes psykososiale miljø (Opplæringslova §9a-3 jf. §9a-1) gjennomført ved din skole?	(J) Hvilket år ble felles nasjonalt tilsyn om elevenes psykososiale miljø (Opplæringslova §9a-3 jf. §9a-1) gjennomført ved din skole?	Forskjell gj.snitt (I-J)	St.avvik	Sig.	
1 2010	2 2011	.07837	.22071	.939	
	3 2012	.21462	.21532	.609	
2 2011	1 2010	-.07837	.22071	.939	
	3 2012	.13626	.17746	.745	
3 2012	1 2010	-.21462	.21532	.609	
	2 2011	-.13626	.17746	.745	

Kommentar til tabell 9.22 og tabell 9.23:

Nullhypotesen som sier at det ikke er sammenheng mellom om skoler har hatt avvik og om de tror de ville fått avvik ved et oppfølgingstilsyn faller i og med at $\chi^2_{krit} = 3,841$ er mindre enn $\chi^2_{obs} = 6,424$. Det ser altså ut som at det kan være signifikant på 0.02-nivå sammenheng mellom om skoler har hatt avvik og om de tror de ville fått avvik på nytt. Utrekningen av X^2 vises i tabell 9.23.

Tabell 9.22 Spørsmål 8 sett opp mot Spørsmål 28: Kjikvadrattest for skoler med og uten avvik mot forventning om avvik ved oppfølgingstilsyn

			Dersom fylkesmannen hadde kommet for å gjennomføre et oppfølgingstilsyn om elevenes psykososiale miljø, ville de ha funnet avvik?		Total
			Ja	Nei	
Fant fylkesmannen avvik i forbindelse med tilsynet ved din skole?	Ja	Observervert verdi	29	136	165
		Forventet verdi	23.8	141.2	
		Std. Residualer	1.1	-.4	
	Nei	Observervert verdi	1	42	44
		Forventet verdi	6.2	36.8	
		Std. Residualer	-2.1	.9	
Total		Observervert verdi	30	178	208
		Forventet verdi	30.0	178.0	208.0

Det er en større andel av skoler som hadde avvik og som tror de ville fått avvik ved et oppfølgingstilsyn enn forventet fra nullhypotesen ($R = 1,1$), og vi finner en lavere andel enn forventet av skoler som ikke hadde avvik som tror de ville fått avvik ($R = -2,1$). Valås (2006) skriver at minimum 80 % av cellene bør ha en forventet frekvens på 5 eller mer for å unngå type I- og type II-feil. Vi ser at cellen «Ikke avvik/forventer avvik» har en forventet verdi på 6,2 og er dermed nær denne grensen. Av hensyn til dette må jeg være forsiktig med å trekke slutninger ut fra resultatene av kjikvadrattesten.

Tabell 9.23 Utregning av X^2

Celle	O	E	O – E	$(O - E)^2$	$(O - E)^2 / E$
Avvik/ forventer avvik	29	23,8	5,2	27,04	1,136
Avvik/ forventer ikke avvik	136	141,2	-5,2	27,04	0,192
Ikke avvik/ forventer avvik	1	6,2	-5,2	27,04	4,361
Ikke avvik/ forventer ikke avvik	42	36,8	5,6	27,04	0,735
$p = .05$					$X^2 = 6,424$