

Inger Merete Nerland  
Berit Holte

## Sett, men ikke hørt?

En kvalitativ studie om hvordan skoler jobber  
med læringsmiljø

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse

Veileder: Thomas Dahl

Juni 2022



Inger Merete Nerland  
Berit Holte

## **Sett, men ikke hørt?**

En kvalitativ studie om hvordan skoler jobber med læringsmiljø

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse  
Veileder: Thomas Dahl  
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# SAMMENDRAG

Behovet for et trygt og godt læringsmiljø er en gjenganger i media og samfunnsdiskursen, og ofte er debatten sentrert rundt mangelfull systematikk i skolen, og vonde mobbehistorier. Med vår studie har vi ønsket å finne ut hvordan skolene arbeider med å forbedre læringsmiljøet på skolen. Ved å gjennomføre en kvalitativ studie hvor vi intervjuer 4 lærere med særlig interesse for læringsmiljø, ønsker vi å få en dypere forståelse av hvordan lærerne opplever arbeidet med læringsmiljø. I tillegg har vi gjennomført en dokumentanalyse av sentrale styringsdokumenter for å se hva disse sier om hvordan skolen skal arbeide med læringsmiljø.

Problemstillingen for oppgaven er: Hvordan jobber skolen med å utvikle elevenes læringsmiljø? Vi besvarer problemstillingen gjennom tre forskningsspørsmål: Hva vektlegger lærerne i arbeidet med læringsmiljø? Hvilken rolle spiller verktøyene? Hvilken rolle spiller ledelse og profesjonsfellesskapet.

Våre funn viser at skolene jobber ulikt med læringsmiljø. Begrepet læringsmiljø er et begrep med uklart innhold, men lærerne viser likevel en bred forståelse for begrepet. Lærerne vektlegger styringsdokumentene i liten grad, men de er alle innom samfunnets betydning når det gjelder et godt læringsmiljø. Funn indikerer at lærerne står i et krysspress mellom ønsket om å arbeide med hele klasser i fellesskapet, og individets rettigheter slik det reguleres i opplæringslovens kapittel 9 A. Selv om lærerne ønsker å ha fokus på hele klasser, ser de stort behov for å ha oversikt over den enkelte elev. Lærerne peker på relasjonenes betydning, og hva et godt læringsmiljø har å si for elevenes faglige utvikling. Forhold lærerne vektlegger i sitt arbeid med elevene er sammenfallende med de forhold lærerne vektlegger i samspillet med sine ledere.

Hensikten med Elevundersøkelsen synes klar for skolene, og lærernes forståelse av verktøyene har sammenheng med hva lærerne opplever at verktøyene er til for. Elevundersøkelsens mulighetsrom er i liten grad brukt av skolene for å utvikle elevenes læringsmiljø. Vi aner en dreining fra myndighetene i fokuset fra styring til utvikling, hvor bredere medvirkning fra alle deltakerne og analysestøtte kan være nye skritt på veien. Overordnet del av LK20 viser ledelsens og profesjonsfellesskapets forpliktelser. Våre funn viser at det varierer hvor deltakende og involvert ledelsen er i læringsmiljøarbeidet på skolen. Pandemien har hatt betydning for implementeringen av LK20. Skoleledelsen har mange oppgaver, men må sikre at læringsmiljøarbeidet gjennomføres kontinuerlig og systematisk. Gjennom å legge opp til demokratiske prosesser kan ledelsen legge et godt grunnlag for arbeid i profesjonsfellesskapet. Funn viser at elevens deltakelse og elevens stemme ser ut til å ha liten plass på våre skoler. For å bringe elevens stemme inn i organisasjonsutviklingen, har vi videreutviklet Klev og Levins samskapte læringsmodell (2009, s. 74) så den også rommer elevens stemme. Gjennom vektlegging av elevens stemme og konkret handling i profesjonsfellesskapet, kan handlingsrommet i Elevundersøkelsen utnyttes, og gi et forbedret læringsmiljø for elevene i skolen slik at tilhørighet og felleskap for elever og ansatte fremmes.

# ABSTRACT

The need for a safe and good learning environment is a regular in the media and the public discourse. Often the debate is centered around deficient systematics and hurtful stories of bullying. We have with our research wanted to find out how schools work to improve their learning environment. By executing a qualitative study where we interview 4 teachers with especially strong interest in learning environments, we want to get a deeper understanding of how teachers experience their work with learning environments. Additionally we have executed a document analysis of central governing documents to see what they say about how schools should work with learning environments.

The problem statement for the thesis is: How does the school work to improve the pupil's learning environment? We answer the problem statement through three research questions: What do teachers emphasize in their work with the learning environment? Which role do the tools play? Which role do leadership and professional learning communities play?

Our finds show that the schools work with learning environments in different ways. The term learning environment is not very clearly defined, but teachers do still show a thorough understanding of it. Teachers do not put much weight on the governing documents, but they all emphasize the importance of the society for a good learning environment. Findings indicate that teachers are caught between the desire to work with the full class, and the rights of the individual as they are regulated in the Education Act, chapter 9 A. Even if teachers want to focus on full classes, they see a strong demand towards having an overview of each individual pupil. Teachers point to the importance of relations, and what a good learning environment means for the academic development of the pupils. Conditions the teachers emphasize in their work with pupils, coincides with the conditions teachers emphasize in their interactions with their leaders.

The intention of the Pupil Survey (Elevundersøkelsen) seems unclear for the schools, and the teachers' understanding of the tools does not coincide with what the teachers think the tools are for. The opportunity space of the Pupil Survey is to a little degree used by the schools to develop the pupils' learning environment. We see in the government a movement of focus from management to development, where increased participation from all players and analytical support can be steps on the road. The theme of LK20 is to show the obligations of the leadership and the professional learning communities. Our findings show that it varies how participating and involved the leadership is in the work on the learning environment at the school. The pandemic has had an effect on the implementation of LK20. The school leadership has many duties, but needs to make sure that work on the learning environment is executed continuously and systematically. By providing for democratic processes, the leadership can make a good foundation for work in the professional learning communities. Findings show that the participation of the pupil and the voice of the pupil seems to have little room in our schools. To bring the voice of the pupil into the development of the organization, we have further developed Klev and Levin's co-created learning model (2009, p. 74) such that it also incorporates the voice of the pupil. Through emphasizing the voice of the pupil and concrete action in the professional learning communities, the opportunity space in the Pupil Survey can be exploited and give an improved learning environment in the schools for the pupils where affiliation and community for pupils and employees is promoted.

# FORORD

Med denne oppgaven er vi ved veis ende med studier i skoleledelse. Det har vært tre år med faglig dyktige forelesere og engasjerte medstudenter. Vi har fått ta del i en arena med gode samtaler, diskusjoner og refleksjoner. Det siste året har vi vært en liten gruppe på 5 studenter som har gitt hverandre støtte, oppmuntring og veiledning. Den gruppa har vært fantastisk å ha når motivasjonen har vært dalende. I tillegg vil vi takke vår veileder Thomas Dahl ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU for god, tydelig, motiverende, målrettet og effektiv veiledning som ga oss støtte når det stoppet litt opp.

Det har også vært mye støtte og forståelse å få fra våre kjære menn, Lars Ivar og Stefan, og barna våre. Uten deres støtte, forståelse og tålmodighet er vi usikre på om vi hadde kommet i mål.

Takk til både gode kollegaer i lederteamene vi arbeider sammen med, og takk til de vi er ledere til, for inspirerende og reflekterende samtaler om læringsmiljø.

Takk sendes også til våre fire intervjupersonene som raust delte av sin kunnskap og erfaring, dere ga vår forskning avgjørende og berikende innsikt fra egen arbeidshverdag.

Takk til Marit for korrekturlesning og innspill.

Vi er begge ansvarlige for alt som er skrevet i denne oppgaven. Vi har i fellesskap arbeidet oss gjennom alle kapitler og faser i det å skrive en masteroppgave. Uten hverandre hadde vi ikke vært der vi er i dag. Samarbeid har gitt oss mulighet til faglige diskusjoner i hele masterløpet. Dette er kunnskap vi er redd vi hadde gått glipp av om vi ikke hadde skrevet sammen. Takk for reisen sammen.

Til slutt vil vi sende en stor takk til alle de elevene vi får jobbe med hver eneste dag. Hva er en lærer og leder uten engasjementet, samtalene og innspillene som elevene kommer med? Elevene er fremtiden, og de har tanker og meninger om hvordan deres skolehverdag er, og hvordan den kan forbedres. Vi er ydmyke for den tillit vi har blitt gitt, med å legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø i skolen, i interaksjon med ansatte og elever.

Trondheim, juni 2022.

Inger Merete Nerland  
Berit Holte





# INNHold

SAMMENDRAG .....	v
ABSTRACT .....	vi
FORORD .....	vii
FIGURER .....	xii
KAPITTEL 1: INNLEDNING .....	13
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	14
1.2 Tidligere forskning.....	14
1.3 Valg av problemstilling og forskningsspørsmål .....	15
1.4 Oppbygging av oppgaven .....	16
KAPITTEL 2: TEORETISK RAMMEVERK.....	17
2.1 Læringsmiljø.....	17
2.1.1 Måling av læringsmiljø .....	18
2.1.2 Elevundersøkelsen .....	19
2.1.3 Klassetrivsel .....	19
2.2 Ledelsesteori .....	20
2.2.1 Elevsentrert skoleledelse .....	20
2.2.2 Lærende ledelse .....	21
2.2.3 Dybdeledelse .....	22
2.2.4 Verdsettende ledelse.....	22
2.2.5 Endringsledelse .....	23
2.3 Profesjonsteori.....	24
2.3.1 Samarbeidsbasert kultur.....	24
2.3.2 Profesjonsfellesskapet .....	25
2.3.3 Enkelt og dobbeltkretslæring.....	25
2.4 Oppsummering .....	26
KAPITTEL 3: METODE.....	27
3.1 Design .....	27
3.1.1 Kvalitativ metode .....	27
3.1.2 Fenomenologisk studie .....	28
3.1.3 Intervjustudier .....	29
3.1.4 Dokumentanalyse som supplement til intervju .....	29
3.1.5 Analyse i kvalitative studier .....	30
3.2 Forskningsprosessen .....	30
3.2.1 Planlegging .....	30
3.2.2 Utvalg av forskningsdeltakerne.....	31
3.2.3 Intervjuguiden .....	32
3.2.4 Gjennomføring av intervju .....	32

3.2.5	Transkribering .....	33
3.2.6	Analyse .....	34
3.2.7	Fordeling av arbeidet .....	34
3.3	Kvaliteten.....	35
3.4	Etiske betraktninger .....	36
3.4.1	Forskningsetikk og personopplysninger .....	36
3.4.2	Egen forskerroller .....	38
3.5	Oppsummering .....	38
KAPITTEL 4:	STYRINGSDOKUMENTENE .....	39
4.1	Barnekonvensjonen .....	39
4.2	NOU 2015: 2, Å høre til .....	40
4.3	Opplæringsloven kapittel 9 A .....	41
4.4	Overordnet del av læreplanverket .....	42
4.5	Oppsummering .....	43
KAPITTEL 5:	EMPIRI .....	44
5.1.	Formålet med elevenes læringsmiljø.....	44
5.1.1	Elevers læringsmiljø.....	44
5.1.2	Å bli sett av lærer og medelever .....	46
5.1.3	Skolen som motkultur .....	47
5.2	Undersøkellesverktøy - veien til elevens stemme .....	47
5.2.1	Utfordringer og muligheter.....	48
5.2.2	Behandling av resultater.....	49
5.2.3	Bruken av undersøkelsesverktøy .....	50
5.2.4	Flere veier til elevens stemme .....	51
5.2.5	Styring og utvikling.....	52
5.3	Profesjonsfelleskapets arbeid med læringsmiljø .....	52
5.3.1	Å bli sett av lederen sin .....	52
5.3.2	"Det er en ball man må spille med de som styrer" .....	52
5.3.3	Kontinuerlig arbeid .....	54
5.3.4	Satt i system .....	54
5.3.5	Profesjonsfelleskapets kollektive innsats for læringsmiljø .....	55
5.4	Oppsummering .....	56
KAPITTEL 6:	DRØFTING .....	57
6.1	Hva vektlegger lærerne i arbeidet med læringsmiljø?.....	57
6.2	Hvilken rolle spiller verktøyene?.....	61
6.3	Hvilken rolle spiller ledelse og samarbeid? .....	66
6.4	Oppsummering .....	71
KAPITTEL 7:	KONKLUSJON .....	72

7.1 Hvordan arbeider skolen med å utvikle elevenes læringsmiljø? .....	72
7.2 Kritiske refleksjoner til egen forskning .....	74
7.3 Hvordan kan skolen jobbe videre med å utvikle elevenes læringsmiljø?.....	75
Litteraturliste .....	78
Vedlegg .....	84
Vedlegg 1: Svarbrev fra NSD .....	84
Vedlegg 2: Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet .....	86
Vedlegg 3: Samtykkeskjema .....	88
Vedlegg 4: Intervjuguide .....	89
Vedlegg 5: Eksempler fra arbeidet med koding av empiri.....	91

# FIGURER

<b>Figur 1:</b> Modell av den samskapte læringsmodellen til Klev og Levin (2009, s. 74).....	70
<b>Figur 2:</b> Den samskapte læringsmodellen inkludert elevens stemme, basert på Klev og Levins samskapte læringsmodell (2009, s. 74). .....	76

# KAPITTEL 1: INNLEDNING

Behovet for et trygt og godt læringsmiljø er en gjenganger i media og samfunnsdiskursen, og ofte er debatten sentrert rundt mangelfull systematikk i skolen, og vonde mobbehistorier. Høye mobbetall i Elevundersøkelsen slås stort opp i media når årets tall publiseres, som i Adresseavisen i februar 2022, hvor det refereres til at 9,4 % av elevene på 7. trinn i Trondheim har blitt mobbet av medelever, ansatte eller de har opplevd mobbing på internettet (Bergesen, 2022b). Dette er en samfunnsutfordring som både lokale politikere og folkevalgte på Stortinget vil snu. Interessen for tallene som kommer frem i Elevundersøkelsen er stor, og Trondheims politikere og Kommunedirektørens fagstab, som skal følge opp og legge til rette for realisering av politiske mål og vedtak, liker ikke de negative tallene de ser for elevene i Trondheim.

Et godt læringsmiljø handler om mer enn fravær av mobbing. Kompleksiteten i å utvikle et godt læringsmiljø, er det lett å skjønne omfanget av når vi gjennom media ser og hører om mange unge som kjenner på følelsen av utenforskap og mangelen på tilhørighet. Tilhørighet kan sies å være et grunnleggende behov for mennesket. Tilhørighet i skolen har sammenheng med tilhørighet utenfor skolen (Caspersen & Wendelborg, 2019, s. 10). En del av Pisarapporten fra 2015 omtaler elevers tilhørighet til skolen. I rapporten vises det til Federici og Skaalvik (2013) som sier at tilhørighet er en forutsetning for å trives på skolen. Også her er det negative tall å lese. Fra 2003 til 2015 har andelen som rapporterer at de føler seg annerledes og at de ikke passer inn i skolen, økt fra 9 til 17 prosent. De elevene som føler seg ensomme har økt fra 6 og 7 prosent i 2003 til 12 og 14 prosent i 2015 (Kjærnsli & Jensen, 2016, s. 180). Pisarapporten fra 2015 viser at mobbetallene har gått noe ned (Kjærnsli & Jensen, 2016, s.186), noe som er gledelig lesing. Likevel er det behov for å ha fokus på de økende utfordringene knyttet til barn og ungdoms psykisk helse og den stigende andelen av utenforskap. For Pisaundersøkelsen fra 2018 viser at disse tallene fortsetter i negativ retning, én av fem elever svarer at de føler seg utenfor og annerledes (Jensen et al., 2019).

Opplevelsen av tilhørighet, vennskap og det å ha positive sosiale relasjoner er av stor betydning for utviklingen av en god psykisk helse (Uthus, 2017). Å skape trygge og inkluderende miljø blir derfor en sentral rolle for skolen, og noe som opptar oss som forskere. For å skape inkluderende miljø trenger elevene både emosjonell og instrumentell støtte av læreren sin, elevene må føle seg sett, og inkluderende fellesskap må utvikles i klassene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 238-243). Det er mange oppgaver som skolen dekker, for den skal romme så mye mer enn å sikre et målbart læringsutbytte. "Skolen er en sentral møteplass der mennesker skal leve sammen og utvikle seg" (Bjørkelo et al., 2022, s. 11). For å legge til rette for samfunnsdeltagelse er det nødvendig å lære seg samspill med andre, og skape gode relasjoner med andre. Interaksjon med andre vil gjøre elevene mer robuste, og de blir kjent med ulike mennesketyper. Dette kan være en suksessfaktor for å oppnå det opplæringsloven sier om § 9 A-2: "Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Opplæringsloven, 1998). Overordnet del av læreplanverket peker også på viktigheten av et inkluderende fellesskap, og viser til skolens samfunnsmandat når det gjelder å fremme helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Å sikre et trygt og godt skolemiljø, krever god ledelse og et godt samarbeid i profesjonsfellesskapet. Arbeid i profesjonsfellesskapet blir ledet av ledelsen på skolen. LK20, Overordnet del, presiserer ledelsens rolle:

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Dette sitatet viser betydningen av ledelse, og at det er ledelsens rolle å legge til rette for å utvikle en organisasjon i et fellesskap. Sitatet viser også at ledelsen har ansvaret for utvikling av gode relasjoner både lærerne i mellom og mellom lærere og ledelse.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vi som er forskere i denne masteroppgaven, jobber begge to som avdelingsledere på store skoler i Trondheim. I vårt daglige arbeid er læringsmiljø et tema vi jobber mye med, og som vi derfor fant det naturlig å forske på. Det økende fokuset på elever sitt utenforskap, og opplæringslovens krav om et skolemiljø som skal fremme helse, trivsel og læring kan oppleves krevende for skoleledere som ønsker og ser viktigheten av en trygg og god skolehverdag. Dette fordi det har verdi for elevene både i nåtid og fremtid. Å trives på skolen legger grunnlaget for faglig og sosial læring, og bidrar til at elevene skal bli aktive og deltakende samfunnsborgere i fremtiden slik formålsparagrafen beskriver (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

Tidlig i masterløpet var vi inne på at vi ville skrive vår masteroppgave om temaet læringsmiljø. Vi bestemte oss for å studere hvordan Trondheimsskolen jobber med læringsmiljø for å utvikle elevenes læringsmiljø. Høsten 2021 kom det en henvendelse til masterkullet vårt, fra Thomas Dahl som er en av foreleserne våre. Henvendelsen gikk ut på om noen av oss studentene var interesserte i å skrive oppgave knyttet til hans prosjekt om Elevundersøkelsen? Dette fant vi spennende, og vi spurte oss selv hvordan kunne vi inkludere Elevundersøkelsen inn i vår planlagte studie om læringsmiljø? Vi kom fram til at en del av oppgaven kunne omhandle bruken av Elevundersøkelsen som verktøy i arbeidet med læringsmiljø.

Et annet område som vi finner interessant, er det vi opplever som en stadig sterkere vektlegging av elevens stemme. Det er flere nasjonale styringsdokument som viser til dette, som ny læreplan, LK20, og den nye opplæringsloven som er under arbeid. Den nasjonale Elevundersøkelsen som brukes i både grunnskole og videregående skole er under revidering, og her er Utdanningsdirektoratet på søken etter hvordan *elevens stemme* kan få en tydeligere plass.

Ettersom dette er en mastergrad i skoleledelse, har det vært naturlig å se hvilken rolle ledelse har i arbeidet med læringsmiljø. Hvilken lederteori kan få frem det beste hos ledelse for å skape et godt profesjonsfellesskap som forbedrer en organisasjon?

## 1.2 Tidligere forskning

I en analyserapport publisert av NTNU samfunnsforskning, kommer det frem at skolen ikke har oppdaget hele 35% av elevene som har vært utsatt for mobbing. Denne rapporten henter tallene sine fra Elevundersøkelsen fra skoleårene 2019 og 2020 (Wendelborg, 2020, s. 14). Det betyr at skolene ikke har registrert  $\frac{1}{3}$  av all mobbing som

skjer, og det er et svært høyt tall. Når skolen ikke vet om mobbingen, blir det utfordrende å sikre et trygt og godt skolemiljø for alle elevene. I Dahl og Utmo (2022) sin rapport; *kunnskap om elevar sitt læringsmiljø* gjør de rede for hvordan andre land kartlegger læringsmiljø, og hvilket fokus det er i spørsmålene i de undersøkelsene som blir gjennomført. Dahl og Utmo har også sett på hvordan før- og etterarbeidet i de ulike landenes undersøkelser gjennomføres.

Flere masteroppgaver er skrevet de siste årene om temaet læringsmiljø, de fleste av dem innenfor retninger som pedagogikk og spesialpedagogikk. Disse oppgavene retter seg i stor grad mot enkeltlærerens arbeid med sine elever. Eksempler på dette er Henriksen-Larsen og Solhaug (2021) sin oppgave om inkluderende klassemiljø og klasseledelse, og Tamnes (2021) sin oppgave om læringsmiljøet i fådelte skoler. Vi har også sett på Haldorsen og Aspli (2021) sin oppgave om relasjoner i skolen, og betydningen av relasjoner mellom ledere og lærere. Masteroppgaven til Vestgøte (2019) har supplert oss om forskning på ledelse av lærernes læring og samarbeid. Vestgøte har forsket på hvilke styrker som ligger i det å gjennomføre utviklingsarbeid i fellesskap og i et samspill. Østbys oppgave fra 2009 om hvordan rektor kan bruke resultatene fra Elevundersøkelsen for å utvikle skolens pedagogiske praksis, er en oppgave som har noe av det samme fokuset som oss. Likevel så har den oppgaven mer fokus på skoleutvikling enn læringsmiljø. Østbys oppgave skiller seg også fra vår ved at hun intervjuer skoleledere og ikke lærere, slik vi gjør. Vi har vært på jakt etter *hvordan* skolene utvikler læringsmiljø, og derfor ble det sentralt å få tak i læreres erfaring og kunnskap på dette feltet. I tillegg har vi vært interessert i hvilken rolle ledelse og profesjonsfellesskapet har i arbeidet med læringsmiljø. En slik vinkling som vi har gjort, finner vi lite av i tidligere forskning.

### 1.3 Valg av problemstilling og forskningsspørsmål

Tema for vår oppgave har gjennom hele prosessen vært læringsmiljø. Etterhvert som vi fikk fordypet oss stadig mer i empirien, fanget nye ting vår oppmerksomhet, og derfor var vi glade for at oppgavens fenomenologiske tilnærming og fleksible design ga oss muligheten til å justere både problemstilling og forskningsspørsmål. Vi kom frem til at vi ønsket å finne ut hvordan ulike Trondheimsskoler arbeider med læringsmiljøet. Tema har som tidligere nevnt vært det samme hele dette året med masteroppgaven, men ordlyd og begrepsbruk har vært justert flere ganger underveis i forskningsarbeidet. Det har vært en møysommelig prosess å lande endelig og presis nok problemstilling. Underveis har det blitt tydelig for oss at desto mer teori vi leste parallelt med nye kodinger og søken i empiri, jo mer endret og finpusset vi på problemstillingen. Ny kunnskap har gitt oss et nytt syn på hva det er vi har gjort av funn. Vår endelige problemstilling er:

#### **Hvordan arbeider skolen med å utvikle elevenes læringsmiljø?**

Vi har vært opptatte av hvilke faktorer lærerne opplever som sentrale i arbeidet med læringsmiljø, og hvilken relevans Elevundersøkelsen har for skolens arbeid med læringsmiljø. Da problemstillingen handler om hvordan skolen arbeider, var vi også interessert i hvilken betydning ledelse og samarbeid i profesjonsfellesskapet har for utviklingen av læringsmiljøet. Grunnet oppgavens omfang har vi ikke kunnet gå inn i alle deler av læringsmiljøarbeidet på skolene, men har valgt å fokusere på det lærerne i vår studie trekker frem som betydningsfullt for dem. Oppgaven er derfor ikke en metodisk oppgave om hvordan en skal jobbe med læringsmiljøet i skolen. Forskningen vår kan likevel gi innspill til hva skoleledelsen bør vektlegge i arbeidet med læringsmiljø, for å få til et helhetlig resultat for hele organisasjonen. Oppgaven gir også et innblikk i hvordan fire skoler jobber med å utvikle elevenes læringsmiljø, lærernes erfaringer med Elevundersøkelsen, og hvilken betydning ledelse har for disse lærerne. I vår konklusjon

indikerer vi hvordan våre funn kan brukes inn i andre skoler, og veien videre i utviklingen av læringsmiljøet.

For å kunne svare på problemstillingen har vi laget tre forskningsspørsmål. Det vil si, forskningsspørsmålene kom på plass før problemstillingen. Det ble nemlig tidlig klart for oss at i det første forskningsspørsmålet, så ble verbet *vektlegger* essensielt.

Første forskningsspørsmål:

*Hva vektlegger lærerne i arbeidet med læringsmiljø?*

I de to neste forskningsspørsmålene som omtaler verktøyene, og ledelse og samarbeid, falt ordvalget på *hvilken rolle*. Det tenkte vi ville gi oss kunnskap om verktøyenes og ledelsens posisjon når det gjelder å utvikle elevens læringsmiljø.

Andre forskningsspørsmål:

Hvilken rolle spiller verktøyene?

Tredje forskningsspørsmål:

Hvilken rolle spiller ledelse og samarbeid?

## 1.4 Oppbygging av oppgaven

Opgaven består av 7 kapitler. I kapittel 1 begrunner vi valg for tema og viser til tidligere forskning på feltet, og presenterer problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 gjør vi rede for oppgavens teoretiske rammeverk. Kapitlet er delt i tre deler; læringsmiljø og presentasjon av verktøyene Elevundersøkelsen og Klassetrivsel, ledelsesteori og profesjonsteori. Kapittel 3 (metode) er kapitlet hvor vi gjør rede for oppgavens design, samt vår forskningsprosess. Kvaliteten i studien og etiske betraktninger tas også opp i dette kapitlet. I kapittel 4 analyserer vi hva sentrale styringsdokument sier om hvordan skolen skal jobbe med læringsmiljø. Styringsdokumentene vi presenterer er NOU 2015: 2, *Å høre til*, opplæringslovens kapittel 9 A, barnekonvensjonen og overordnet del av LK20. Empirien presenteres i kapittel 5. I Kapittel 6 drøfter vi funnene fra empirien opp mot det teoretiske rammeverket og styringsdokumentene. Drøftingen er delt i tre delkapitler hvor hver av dem tar opp hvert sitt forskningsspørsmål. Svar på problemstillingen, tanker om forbedring av egen forskning, våre avsluttende refleksjoner og tanker om veien videre, kommer i siste kapittel, kapittel 7. I kapitlet presenterer vi også en modell vi har videreutviklet fra Klev og Levins samskapte læringsmodell (2009, s. 74), hvor vi ønsker å få frem elevens stemme i samspillet med de ansatte, for å oppnå forbedring av arbeidet med læringsmiljø på skolen.

Gjennom besvarelsen omtaler og refererer vi til lærerne vi har intervjuet. Vi varierer mellom å benevne dem som intervjupersonene, lærerne og lærerne våre. Dette for å variere språket. Skolene som lærere våre jobber på blir noen ganger omtalt som *skolene våre* eller bare *skolene*. Hvis vi mener skoler generelt, blir det tydeliggjort.



## KAPITTEL 2: TEORETISK RAMMEVERK

Det å studere og få tak i hvordan ulike skoler jobber med læringsmiljø, åpner opp for flere teoretiske innfallsvinkler. I dette kapitlet vil vi presentere det teoretiske rammeverket vi vil bruke for å få kunnskap om det som er problemstillingen vår; *hvordan skolen arbeider med å utvikle elevenes læringsmiljø*. Teorikapitlet er delt i tre deler: læringsmiljø, ledelsesteori og profesjonsteori. I første delkapittel som omhandler læringsmiljø, gir vi betydningen av relasjoner og tilhørighet en sentral plass, da dette er avgjørende for å lykkes med læringsmiljøarbeidet. I dette delkapitlet gir vi også plass til *måling av læringsmiljø*, og presenterer to verktøy som bidrar til at vi kan få tak i elevens stemme plass; Elevundersøkelsen og Klassestrivsel.

Deretter går vi i dybden på ledelsesteorier som vi finner naturlig å benytte for ledere, i arbeidet med å skape forbedring i en organisasjon. Vi har valgt ledelsesteorier som setter eleven i sentrum (Robinson, 2014; Robinson 2018; Fullan, 2017), og som omtaler begrep som tillit og relasjoner (Emstad & Birkeland, 2020; Robinson, 2020; Skrøvset & Tiller, 2015) og endringsledelse gjennom læring og utvikling (Klev & Levin, 2009). Dette er ledelsesteorier som vi har blitt kjent med gjennom studiet, og teori som vi har fått kjennskap til gjennom ledelsesnettverk i egen kommune hvor lærende ledelse er tatt i bruk som en del av samarbeidet. Vektleggingen av samarbeid i profesjonsfelleskapet i overordnet del av LK20, gjør at vi i tredje delkapittel presenterer profesjonsteori som omtaler samarbeidsbasert kultur (Hargreaves & Fullan, 2016), profesjonsfelleskap (Utdanningsdirektoratet, 2020a; Emstad & Birkeland, 2020) og Argyris og Schön sin modell om enkelt- og dobbeltkretslæring (Irgens, 2011, s. 122-123).

### 2.1 Læringsmiljø

Læringsmiljø har blitt gitt stor oppmerksomhet de siste 15 årene, men likevel har ikke begrepet fått et klart definert innhold (Dahl & Utmo, 2022, s. 1), og brukes med ulikt meningsinnhold. Begrep som *læringsmiljø*, *skolemiljø* og *psykososialt miljø* brukes både om hverandre og litt i motsetning til hverandre, for eksempel er det ulik begrepsbruk i styringsdokumentene, noe vi kommer nærmere inn på i kapittel 4 som omhandler disse. Opplæringsloven bruker i sin definisjon ordet skolemiljø når det kobles opp mot lovverket i kapittel 9 A; "Et trygt og godt skolemiljø som skal fremme elevens helse, trivsel og læring, er en rettighet elevene har..." (Opplæringsloven 1998, § 9 A-2). Mens evalueringen av Utdanningsdirektoratets storsatsning *Bedre læringsmiljø*, bruker begrepet læringsmiljøarbeid. Evalueringen viser at oppmerksomhet, innsats og systematikk knyttet til læringsmiljøarbeid har økt både hos skoleeiere og de enkelte skolene (Helgøy & Homme, 2015).

Utdanningsdirektoratet definerer læringsmiljø som "de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel" (2018). Utdanningsdirektoratet peker på flere faktorer som har stor betydning for læringsmiljøarbeidet ved skolen: "en ledelse som kontinuerlig arbeider med forbedring av læringsmiljøet og som har gode rutiner for arbeid med mobbing, god klasseledelse, gode relasjoner mellom lærer - elev og elev - elev, et godt skole-hjem-samarbeid, og kultur for læring" (2018). Skaalvik og Skaalvik definerer begrepet bredere: "læringsmiljø er alt som har betydning for elevenes opplevelse på skolen og for deres læring i skolen" (2021, s. 206). Vi forskere vil i oppgaven bruke Skaalvik og Skaalviks definisjon. Dette er en bredere definisjon enn Utdanningsdirektoratet bruker, da de primært peker på forhold på skolen, mens Skaalvik og Skaalviks definisjon rommer "...alt som har betydning..." (2021,

s. 206). Gjennom å bruke denne definisjonen ser vi læringsmiljø som noe som påvirkes av forhold både i (skoleinterne forhold) og utenfor skolen (eksternale forhold).

Skaalvik og Skaalvik fremhever styringsdokumentene som særlig viktige utenforliggende forhold (2021, s. 206). Disse vil vi som nevnt i innledningen komme inn på i kapittel 4. Skaalvik og Skaalvik sier skoleinterne forhold handler om mer enn hva den enkelte lærer gjør. De interne forholdene omfatter også skolens økonomi, lærerressurser og kompetanse, fysisk utforming, læremidler, organisering av undervisningen, arbeids- og undervisningsformer, vurdering, tilpassing av undervisning, elevens medbestemmelse, støtte og veiledning til elevene, elevrelasjoner og elev-lærerrelasjoner. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 207) sorterer de nevnte forholdene i to grupper; rammekriterier og prosesskriterier. Rammekriterier handler om vilkårene lærerne arbeider under, og prosesskriterier, som går direkte på lærernes arbeid for elevens læringsmiljø. De ulike kriteriene virker sammen og inn på hverandre. Av oppgavens omfang har vi ikke anledning til å gå nærmere inn på alle faktorene her, men vil vektlegge den faktoren lærerne i vår studie trekker frem i størst grad; relasjoner.

Haldorsen og Aspli (2021) har i sin masteroppgave sett på betydningen av relasjoner mellom lærere og ledere, og på hvordan en god relasjon til leder kan påvirke lærerne til å utøve samfunnsoppdraget på en god måte. De sier i sin oppgave at gode relasjoner mellom ledere og lærere også kan bidra til å styrke relasjonen mellom lærer og elev. Utdanningsdirektoratet skriver at "lærere som er respektfulle og inkluderende i sin omgang med elevene, vil legge et godt grunnlag for positivt samspill også elevene imellom" (2016). Det vises også til at elever som lærerne har dårlig relasjon til, har også de andre elevene en dårlig relasjon til. "Lærere etablerer en sosial atmosfære i klassen ved sin væremåte overfor elevene, både individuelt og på gruppenivå. I tillegg har læreren mulighet til å legge til rette for positiv sosial omgang elevene imellom, blant annet gjennom klasseledelse og ved å jobbe bevisst med å fremme elevenes sosiale ferdigheter" (Farmer et al., 2011, referert i Utdanningsdirektoratet, 2016). Klasseledelse er også Skaalvik og Skaalvik inne på. De sier at en bred forståelse av klasseledelse innebærer "både den faglige undervisningen og utviklingen av læringsmiljøet ved skolen eller i klassen" (2021, s. 264). Skaalvik og Skaalvik omtaler etablering av gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene, som ett av flere sentrale prinsipp for å oppnå skolens her og nå-perspektiv og det langsiktige perspektivet (2021, s. 238-243). Ivaretagning av disse prinsippene skjer i lærerens klasseledelse. "Det er gjennom klasseledelse læreren kan øve innflytelse på elevenes læringsmiljø" (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 264). Schein og Schein har gått i dybden på hvilke forhold som kan bygge trygge og gode relasjoner. De peker på at ansattes engasjement, nyskaping, og endringsvilje får gode vilkår hvis forholdet mellom leder og lærere er preget av samarbeid og at partene er personlige (2018). Andre som er innom betydningen av relasjoner er Drugli (2012). Hun henviser til forskningsmateriale som sier at elevens utvikling på skolen ses i sammenheng med hvordan eleven opplever relasjonen til læreren sin. God relasjon til lærer gir økt mulighet for høy oppnåelse av læring, engasjement på skolen og godt samspill med andre elever. Dette finner vi også støtte i hos Marzano og Pickering (2010). Viktigheten av relasjoner kommer vi også inn på i delkapittelet som heter ledelsesteori (delkapittel 2.2).

### 2.1.1 Måling av læringsmiljø

Elevenes læringsmiljø kan kartlegges på ulike måter, for eksempel gjennom observasjon, samtaler og bruk av ulike kartleggingsverktøy. I vår studie har vi valgt å se nærmere på to kartleggingsverktøy, Elevundersøkelsen og Klassetrivsel. Elevundersøkelsen fordi dette er en obligatorisk undersøkelse, og Klassetrivsel fordi denne blir brukt i Trondheimsskolen, og er et verktøy flere av våre intervjupersoner er godt kjent med og bruker jevnlig. Dahl og Utmo (2022) har i rapporten *Kunnskap om elevane sitt læringsmiljø* gjennomgått undersøkelser som omhandler elevs læringsmiljø både i Norge og utlandet. Her går det frem at ingen av de andre undersøkelsene i Norge

undersøker læringsmiljø i en slik grad som Elevundersøkelsen gjør. Vi synes det er interessant å se på en anonym måling (Elevundersøkelsen) og en hvor elevens identiteten er kjent fordi elevens svar kobles opp mot navn (Klassetrivsel).

Hvilke muligheter det ligger i læringsmiljøundersøkelser er flere. Innsamling av data slik det gjøres i Elevundersøkelsen kan sies å ha to ulike formål. Det ene formålet er mål- og resultatstyring, det andre tanken om jevnlig forbedring av praksis gjennom at skolen får innblikk i elevens behov og forutsetninger. Resultatene i Elevundersøkelsen kan altså brukes både som grunnlag for rapportering og grunnlag for læring (Røe et al., 2019). I vår forskning legger vi mest vekt på Elevundersøkelsen som grunnlag for læring og forbedring av den enkelte skolens praksis, men vi finner det likevel interessant å gjøre kort rede for begge formålene.

### 2.1.2 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen er en nasjonal anonym måling, som skolene tilbyr alle elever mellom 5. trinn og Vg3 å delta i. Undersøkelsen er obligatorisk på 7. trinn, 10. trinn og Vg3. I Elevundersøkelsen kan elevene anonymt, gjennom et digitalt spørreskjema, si sin mening om læring og trivsel i skolen. Undersøkelsen består av temaene trivsel, motivasjon, arbeidsforhold og læring, skole-hjem-samarbeid, støtte fra lærer, vurdering for læring, medvirkning, regler på skolen, trygt miljø og rådgiving. I tillegg kan skolene legge til noen spørsmål ut fra egne behov. Resultatene av Elevundersøkelsen brukes av den enkelte skole, kommune og staten, med formål om å gjøre skolen bedre (Utdanningsdirektoratet, 2022a). NTNU samfunnsforskning utarbeider årlig analyserapporter for Elevundersøkelsen. Rapporten for 2021 viser at 5,9 % av elevene oppgir at de blir mobbet av medelever, ansatte eller på nett. Tallene har de siste årene vært stabile (Wendelborg, 2022, s. ix).

Elevundersøkelsen er i skrivende stund under revidering. Hensikten med dette er å sikre at undersøkelsen også i fremtiden skal være et relevant og nyttig verktøy for å forbedre skole- og læringsmiljø. I 2016 ble spørsmål om mobbing lagt til undersøkelsen, men den har ellers ikke vært revidert siden 2013. Undersøkelsen skal revideres for å være i tråd med dagens kapittel 9 A og ny læreplan, LK20. I tillegg er det ønskelig at undersøkelsen skal bli bedre tilpasset elevene, og bli lettere for skolene å administrere og gjennomføre undersøkelsen og etterarbeidet. Den oppdaterte versjonen av elevundersøkelsen skal kunne tas i bruk skoleåret 2024/25 (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dahl og Utmo har studert hvordan læringsmiljø blir kartlagt i flere land, og finner funn at andre lands undersøkelser går dypere til verks. Vi leser med interesse at ved gjennomføring av læringsmiljøundersøkelser i Berlin, tilbys det støtte og hjelp til analyse av resultatene. Denne støtten gjennomføres i et samarbeid med interne og eksterne aktører. Rapportens anbefaling peker på at Elevundersøkelsen i større grad må tilstrebe å få tak i vilkårene for elevene sin læring og utvikling (Dahl & Utmo, 2022, s. ix). Dahl og Utmo sier i sin rapport at Elevundersøkelsen slik den fremstår i dag, har en smal forståelse av hva læringsmiljø er. "Han undersøker i liten grad opplevinga til elevane av kva skulen gjer, bortsett frå når det er spørsmål om sjølve undervisninga og i forbindelse med mobbing" (2022, s. 29). Det innebærer at det er fokus på mobbing, og hva som gjøres når det skjer. Det er utelatt å få tak i det forebyggende arbeidet som gjøres for å unngå at mobbing skjer. Dahl og Utmo (2022, s. 33) konkluderer i sin rapport med at Elevundersøkelsen er unik når det gjelder å få tak i nasjonale tall, og at tallene blir offentliggjort.

### 2.1.3 Klassetrivsel

Fra skoleåret 2021/22 har Trondheim kommune valgt å kjøpe lisens på Klassetrivsel til alle grunnskolene. Dette som en erstatning til det tidligere brukte verktøyet Spekter, som kom i medias søkelys for noen år siden fordi Datatilsynet mente undersøkelsen var i strid

med krav til personvern da elevene i undersøkelsen blant annet ble bedt om å navngi elever som mobbet andre (Bøe, 2019).

Klassetrivsel er et digitalt pedagogisk kartleggingsverktøy hvor en kan gjennomføre trivselsundersøkelser. Alle elever svarer med navn, slik at det blir kjent hvem som svarer hva. Verktøyet har forslag til spørsmål, men skolen kan også velge å lage sine egne spørsmål ut ifra de behov skolen har. Resultatene av spørsmålene kan legges frem i ulike grafer, målinger som f.eks. sosiogram, alt etter hva som er egnet for det spesifikke spørsmålet. Utviklerne av Klassetrivsel argumenterer for å bruke dette verktøyet slik at alle elever blir sett og hørt. Samtidig vil resultatene kunne bekrefte bekymringer, mistanker, og det skolen måtte håpe og tro er et godt læringsmiljø. I tillegg kan verktøyet bidra til å avdekke situasjoner og hendelser som skolens ansatte ikke har fått med seg, og slik føre til at skolen får et bredere overblikk over læringsmiljøet i klassen eller på skolen (Klassetrivsel, 2019; Klassetrivsel, 2022). Dahl og Utmo har gått i dybden på Klassetrivsel, og sier at den generelt ser ut til å "vilja gi informasjon om korleis skulen fungerer og ser ut som et sosialt system" (2022, s. 18). Videre sier de at de er noe kritisk til Klassetrivsel når de poengterer at det ligger ingen kriterier om hvilke spørsmål som skal stilles, og at det ser ut til å være utfordrende å komme nok ned i dybden, for å få tak i læringsmiljøet. For Dahl og Utmo (2022, s. 18) ser det ut for at Klassetrivsel har lite kobling til politikk og forskning.

## 2.2 Ledelsesteori

Flere stortingsmeldinger omtaler ledelse i skolen, og behovet for en tydelig ledelse. I disse stortingsmeldingene vektlegges det at ledelsen skal lede læreres læring, og hvordan skolene skal utvikle seg til å være lærende skoler i utvikling. I innledningen viste vi til presiseringen som står i Overordnet del angående ledelsens rolle. I dette delkapittelet kommer vi inn på ledelsesteorier vi anser som viktige og sentrale for å skape disse lærende organisasjonene i arbeidet med læringsmiljø. Hvorfor vi skal ha lærende fellesskap begrunnes hos Utdanningsdirektoratet: "Ansatte som i profesjonelle læringsfellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av pedagogiske opplegg, utvikler en rikere forståelse av god praksis, utvikler en rikere forståelse av god praksis" (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Valgene leder gjør er relevant for hvordan skolen jobber med læringsmiljø for elevene.

### 2.2.1 Elevsentrert skoleledelse

Elevsentrert skoleledelse handler om hvordan skoleledelsen gjennom sine prioriteringer og handlinger indirekte kan forbedre elevenes læring. Vektleggingen av ledelsens betydning for elevens læring finner vi igjen i overordnet del. Robinsons gjorde i sin forskning analyse av store mengder utdanningsforskning, men fant at bare rundt 30 av dem omhandlet ledelsens påvirkning på elevenes skolerresultater. Ut fra sitt arbeid sorterte Robinson ledelsespraksis inn i fem dimensjoner: etablering av mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, å lede lærernes læring og utvikling samt å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø. De fem dimensjonene står i relasjon til hverandre, og virker sammen med tre ledelsesferdigheter det Robinson understreker er viktig at skoleledelsen besitter: det å kunne anvende relevant kunnskap, kunne løse komplekse problemer, og kunne bygge tillitsrelasjoner (Robinson, 2014, s. 20-28).

De fem ledelsesdimensjonene virker inn på hverandre, men i vår oppgave om hvordan skolen arbeider med å utvikle læringsmiljø, er det særlig to dimensjoner vi ser på som sentrale, og som vi ønsker å komme nærmere inn på. Dette er dimensjonene *å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø* og *å lede lærernes læring og utvikling*. Å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø er dimensjonen Robinsons forskning viser har minst effekt for elevens læring. Likevel understreker Robinson at denne dimensjonen er

grunnleggende for arbeidet i skolen. Denne dimensjonen kan ikke alene gi et godt læringsmiljø i skolen, men er ikke elever og lærere trygge og strukturene i orden, er det vanskelig å lykkes med forbedring av undervisning og læring (Robinson, 2014, s. 119). Robinson sier at formålet med dimensjonen i et elevsentrert perspektiv er å øke elevenes engasjement i egen læring. Robinson legger størst vekt på læringsmiljøets betydning for elevens faglige utvikling. Andre effekter et godt læringsmiljø kan ha for eleven kommer ikke like tydelig fram.

Den andre dimensjonen vi vil trekke frem er å lede lærernes læring og utvikling. Denne dimensjonen er den Robinson sier har størst betydning for elevens læring og trivsel. Ledere må da tilstrebe å legge til rette for å delta i læringen og utviklingen som skjer blant lærerne. Da er det behov for at ledere involverer seg aktivt, i både formelle og mer uformelle læringssituasjoner. Ved å interagere sammen får ledelse og lærere et felles språk, og ved å være der utfordringene for lærerne kan være, er det lettere å se hva de trenger for å lykkes.

### 2.2.2 Lærende ledelse

Teorien om lærende ledelse bygger på Argyris, Schön og Robinsons mangeårige forskning, og fokus på elevsentrert ledelse og ledelse som er åpen for egen og andre sin læring. Lærende ledelse er en modell for å tolke lærende samtaler med lærere. "For å forbedre kvaliteten på disse samtalene må ledere være dyktige i å utfordre læreres antakelser og bruke relevant data for både å evaluere og bidra til forbedring av undervisningen på en god måte" (Timperley, 2015, referert i Emstad & Birkeland, 2020, s. 144). Dette viser nødvendigheten av en leder som er tett på, og som driver nærledelse. "Skolelederen som selv er lærende og samtidig leder læringen ved skolen, har en viktig rolle som relasjonsbygger ved å bidra til at kulturen er preget av tillit og åpenhet" (Bryk & Schneider, 2002, referert i Emstad & Birkeland, 2020, s. 15). Robinson fremhever viktigheten av at skoleledelse må fokusere på å forbedre undervisningen og læringen, når det sentrale er gode resultater og trivsel (2020, s. 175-209). Det innebærer hvordan ledelsen utøver sitt lederskap blant personalet, for å oppnå forbedring av hverdagen til elevene, som er nøkkelen til god trivsel og gode resultater. Med vekt på *hvordan det utøves*. For å få til en god utøvelse er det også sentralt å ha gode relasjoner til de ansatte, og relasjonene må bearbeides og holdes ved like. Samtidig skal forbedring av organisasjonen være et mål, og denne tosidige målsettingen, oppgir Robinson (2020, s. 25-51), kan være en utfordring for ledere. For å få tak på denne utfordringen, sier Robinson videre at som leder er det nødvendig å endre tenkningen om at denne tosidigheten er vanskelig. Det lykkes man med ved å være åpen for læring. Emstad og Birkeland (2020) viser til i sin bok, *Lærende ledelse*, at skolelederen sin bruksteori ofte er "lukket for læring". Det gjelder spesielt om ledere er usikre på hvordan situasjonen er for den de skal lede. Kanskje er lederen også selv sårbar og føler seg truet i situasjonen (Robinson, 2020, s. 32-36). Det innebærer at en rekke følelser kan legges en skygge over leders dømmekraft, og som igjen kan stoppe opp et effektivt utviklingsarbeid.

Lærende ledelse har tre hovedverdier; leder må øke informasjonens gyldighet, leder må huske å fokusere på respekten til de andre, og sist men ikke minst, tilstrebe at de du arbeider med får økt sin indre forpliktelse til det som skal gjøres. Selve kjernen av de tre verdiene, er å øke gyldigheten av det en som leder vil ha frem til personalet. Grunnleggende ferdighetene er da å være åpen om egne synspunkter og si at de er hypoteser, ikke den fulle sannhet. Gi gjerne eksempler og forklaringer på det du står for selv. I tillegg er det behov for å søke tilbakemeldinger fra personalet, også eventuelle motsigelser. Ved å øke respekten, opplever de ansatte seg som likeverdige partnere inn i utviklingsarbeidet. Da er det behov for å lytte godt til det andre har å si, og at man deler kontrollen i samtalen, som f.eks. arbeid i fellestid på enheten. Har man som leder lyktes med de to første verdiene, legger de et godt grunnlag for å øke den indre forpliktelsen, dvs. at hele personalet deler problemet og prosessen for å løse problemet. Det blir et

eierskap for alle parter, og det oppleves naturlig å bli tatt med på et medansvar før en beslutning tas (Robinson, 2020, s. 175-209). For å komme i gang med utøvelse av lærende ledelse, så er den viktigste faktoren motivasjon (Robinson, s. 51). En motivert leder som øver seg, og ønsker å mestre ledelsesformen, har gode muligheter til å klare det. Emstad og Birkeland (2020) sier at en god relasjon til de ansatte vil gi grunnlag for skoleutvikling.

### 2.2.3 Dybdeledelse

Verden er i dag full av overflatiske ting (Fullan, 2017, s.16). Fullan sier at det da er et paradoks at verden er opptatt av dybde. Fokuset på dybde kommer også tydelig frem i LK20 hvor ordet dybdelæring er viet stor oppmerksomhet. Fullan beskriver seks sterke spenningsfelt som er sentrale for en leder når det gjelder å håndtere dybdeledelse. Alle seks jobbes det med parallelt, og en av de er det "å se elever som endringsagenter og protesjeer" (2017, s. 20). Fullan har gjennom sin teori og arbeid med dybdeledelse gjort overraskende, uventede og kraftfullt funn. De viser "at elever i alle aldre er en bortgjemt kilde til endringslederskap" (Fullan, 2017, s. 22). Videre sier Fullan (2017, s. 22) at elever og lærere som jobber tett sammen, klarer å endre skolen sine undervisningsopplegg og metoder på et dypere nivå. Det tar tid, men kvaliteten på skolen blir da på et helt annet nivå.

Fullan (2017, s. 20) har utarbeidet en modell som inneholder seks sterke spenningsfelt, og hvor alle henger sammen. Det er:

- å bryte gjennom moralsk imperativ og oppløftende lederskap
- å mestre innhold og prosess
- å lede og lære i like stort omfang
- å se elever som endringsagenter og protesjeer
- å mate og bli matet av systemet
- å være både en viktig og en uunnværlig aktør

Selv om alle delene henger sammen, konsentrerer vi oss om fire av punktene. Det å se elever som endringsagenter og protesjeer, ser vi i sammenheng med elevens stemme. I tillegg til den, så er punktene å lede og lære, og moralsk imperativ og oppløftende lederskap aktuelle for å oppnå et arbeid i profesjonsfellesskapet når det gjelder å utvikle elevenes læringsmiljø. Det fjerde punktet vi vil innom er å være både en viktig og en uunnværlig aktør. Vi tenker at dette punktet kan sees i sammenheng med det å være motivert for jobben din, og du får anerkjennelse for jobben du utfører (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 15-22).

Fullan er inne på noen utfordringer med dette sitatet: "Dybdearbeid vil kreve en reduksjon av distraherende elementer og en mobilisering av gruppens konsentrasjon om den moralske oppgaven man står ovenfor" (2017, s. 28). Når lærere kommer til fellestid, har de vært ute i felten med elevene. Noen lærere kan ønske at fellestid er tid de skal bli "underholdt" og at det er ledelsen som er aktiv i den avsatte tiden. Derfor krever det klokskap for å ta bort distraherende elementer for lærerne, og heller skape en tid hvor lærere er fremoverlent og deltagende. Dette stiller krav til god ledelse som evner å skape en arena hvor lærerne ønsker å være lærende. Det kan vi få til sier Fullan med det han omtaler som sosial kapital; "det å jobbe sammen på fokuserte, spesifikke måter for å lære av andre å oppnå noe verdifullt - tiltrekker og fremmer menneskelig kapital som deretter videreutvikler gruppen" (2017, s. 58).

### 2.2.4 Verdsettende ledelse

Skrøvset og Tiller (2015, s. 5) sier at verdsettende ledelse er et begrep i vekst. De siste årene har kritikken mot New Public Management økt, og flere har fått øynene opp for verdistyring. Skrøvset og Tiller sier: "Å verdsette kommer fra ordet verdi og handler om

å gi verdi, men ikke i betydningen evaluere eller kontrollere" (2015, s. 11). Begrepet verdsettende, sier Skrøvset og Tiller, "handler om å vise takknemlighet for at den andre finnes" (2015, s. 5). Denne takknemlighetene er det ikke nok å uttrykke, den må også vises i praksis. Å lede verdsettende handler om å lede ut fra et empowermentperspektiv, hvor en stimulerer lærings- og hverdagskraft. Videre er verdsettende ledelse nær knyttet til demokratisk ledelse, en kan si de forutsetter hverandre. Gjennom å vise til John Deweys arbeid, fremhever Skrøvset og Tiller at om elevene skal lære om demokrati, må også voksenfellesskapet på skolen preges av og praktisere demokrati. Møller (2004, referert i Skrøvset & Tiller, 2015, s. 12) sier at ledelsens suksess avhenger av hvordan samarbeidet på skolen er, både i ledelsen, og med lærere, elever og foresatte og med overordnet nivå.

### 2.2.5 Endringsledelse

Klev og Levin (2009) sier at endringsledelse er "ferdigheter i å utvikle endringskapasitet i organisasjoner samt å kunne lede utviklingsprosesser" (s. 70). De sier videre at utvikling skjer gjennom medvirkning, men at det i praksis er sjeldent å se det bli gjennomført. Begrunnelsen for hvorfor medvirkning er så viktig er at hvis vi ønsker å oppnå kollektive refleksjonsprosesser som gir en felles forståelse, er det behov for å innom en medvirkningsprosess som er både verdibasert og demokratisk (Klev & Levin, 2009; s. 70-88; s. 161- 169). Det presiseres at det er nødvendig at ledelse er deltager i den samme kunnskapsutviklingen. Før kunnskapsutviklingen starter må det avklares hvordan lærere og lederes skal samspille i prosessen.

Systematikk og struktur omtaler Klev og Levin som nødvendig (2009, s. 70-88). Da blir ledelsens oppgave å lede gjennom praktiske aktiviteter og legge til rette for gode læringsmuligheter. Først da kan de ansattes læring og utvikling skje. Prosessen vil gi de ansatte mulighet til å ta gode beslutninger og i tillegg få bygd en tydeligere kapasitet i egen organisasjon. Det er leder som må finne et godt tidspunkt for prosessen, leder må tilstrebe å få tak i når det passer (Klev & Levin, 2009, s. 82-88). Det samme er Halvorsen et al. inne på når de sier "In our findings we see how aspects of instructional leadership have colored our participants' conceptions of their own role as leaders and prompted them to move their leadership closer to the classroom" (2016, s. 198). Halvorsen et al. viser til funn som sier at god ledelse er en blanding av teoretisk forankring og øvelser og deltagelse sammen med lærerne.

En modell vi vil bruke i arbeidet rundt forbedring av læringsmiljø, er den samskapte læringsmodellen til Klev og Levin (2009, s. 72-75). "Det grunnleggende i vår tilnærming til endring er at det handler om å systematisere og strukturere læringsprosesser" (Klev & Levin, 2009, s. 72). Modellen viser altså hvordan man kan få til den systematikken som det er behov for, og som bidrar slik at utviklingsarbeidet forhåpentligvis blir strukturert. Klev og Levin viser til at det sentrale i modellen er læringsløypene, dvs. å ha fokus på å reflektere når en handling eller problemløsning har vært gjennomført. Refleksjon kan bidra til større forståelse inn i nytt arbeid.

"Målet er utvikling av løsninger på konkrete organisasjonsmessige utfordringer (Klev & Levin, 2009, s. 73). Som ledere ønsker vi at ansatte skal ende opp med å få arbeidet med læringsmiljø mer "under huden", slik at de ansatte har fokuset på læringsmiljø i fingerspissene, og at de skal vurdere om aktiviteter som settes i gang er vurdert ut ifra et trygt og godt skolemiljø. Er det noe vi har oversett? Har vi tenkt på alle elevs sine behov? Hva med de særskilt sårbare elevene?"

Klev og Levin (2009, s. 60; s. 85; s. 87-88) poengterer videre at en forutsetning for å komme i mål er at alle involverte eier utfordringen. Først da kan vi få det engasjementet og motivasjonen som er viktig for å utvikle en hel organisasjon. Den samskapte læringsmodellen viser at arbeidet som skal til deles i tre hoveddeler. Klev og Levin sier vi må dvele og lytte ut de ansatte i fasen som heter problemavklaring. De ulike

synspunktene må frem før vi går videre. "I en prosess for endring som tenkes drevet frem av deltakernes aktive engasjement, er det en forutsetning at målene er akseptable og legitime. Hvis de ikke er det, er det en fiksjon å snakke om en medvirkningsbasert endringsprosess" (Klev & Levin, 2009, s. 76). Det betyr at hvis vi skal ha med oss de ansatte, slik at de opplever at de er med og vil bli med, er det en forutsetning at ledelsen tar signalene. Det kan også innebære at man venter, til man ser at forutsetningene for å ønske å bli med er tilstede. Den neste fasen skal "planlegging og forming av arenaer for felles refleksjon og læring" (Klev & Levin, 2009, s. 77) etableres, og den kan bidra til en langsiktig læringsprosess. Klev og Levin uttrykker "planlegging er i vår tilnærming knyttet til å forme læringsarenaer for kommunikasjon med sikte på å fremme felles læring" (2009, s. 78). Disse omtalte arenaene kan være på ulike måter. Det kan være et alt fra et møte med enveiskommunikasjon til et møte med gruppebaserte aktiviteter. Hva som er det mest ideelle kommer alt an på konteksten. Her må ledelsen velge seg en metode som passer til akkurat det bestemte arbeidet. Den siste delen er hvor problemløsning og refleksjon skal skje. Klev og Levin sier at i denne prosessen kommer ny innsikt til å skje. Refleksjon kan bidra til at ved neste utfordring har det blitt en nyetablert kompetanse som gir muligheten til å løse problemet på en smartere, mer effektiv og kompetent måte (2009, s. 77-80).

## 2.3 Profesjonsteori

I et profesjonsfellesskap er det nødvendig å gi rom for både samarbeid og autonomi. En skolekultur trenger å være i utvikling og bevegelse, og kvaliteten på samhandlingen har betydning for resultatet av prosessen de ansatte er i. Samtidig er det viktig at ledelsen tar seg tid med utviklingsarbeidet, slik at det blir jobbet godt med forutsetningene for utfordringen som skal løses. Først da blir holdninger og verdier endret, og organisasjonen kan få en varig endring- Nedenfor presenterer vi teorier som verdsetter samarbeidsbasert kultur, profesjonsfellesskapet og effekten av dobbeltkretslæring.

### 2.3.1 Samarbeidsbasert kultur

Hargreaves og Fullan (2016) omtaler samarbeidsbaserte kulturer i et kollegie. De baserer seg på Susan Rosenholtz (1989) som har satt søkelyset på to typer skolekultur, den fastlåste og den som er i bevegelse. Rosenholtz fant ut at på skoler som var i bevegelse så spurte lærerne ofte om hjelp, og de fortsatte å lære. Den støtten som kollegiet fikk i hverandre, ga grunnlag for en bedre selvtillit og trygghet. Rosenholtz forskning var nyskapende, og den har blitt bekreftet av flere studier, hvor alle peker på at samarbeidsbaserte skoler ender opp med bedre resultat enn de som er individualistiske (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 131) Den samarbeidsformen som er mest effektiv er den som gjøres felles, dvs. der hvor lærere underviser, når de drøfter og utfordrer egen praksis og i planleggingsfasen. Hargreaves og Fullan er tydelig på at samarbeidet må være uformelt; "Samarbeidsbaserte kulturer både kan og må alltid være uformelle, fordi uten investering i underliggende relasjoner vil samarbeid være kunstig, påtatt og til og med ødeleggende (2016, s. 133). Men de antyder også at det er en fare med det uformelle, og at ledelsen må da være bevisst på og legge til rette for både det uformelle og formelle samarbeidet, slik at man oppnår en kombinasjon. Hargreaves og Fullan påpeker videre at i samarbeidsbaserte kulturer så blir fiasko og usikkerhet i et kollegium synliggjort slik at man finner ut av det sammen, og det blir samtidig lagt til rette for å være individuell. For å utnytte potensiale i en samarbeidende skole, så er behovet for å legge til rette for gode relasjoner og tillit mellom lærere og ikke minst med ledelse sterkt. Det understrekes i dette sitatet; "Å skape atferd som demonstrerer tillit, og å bygge nye normer basert på tillit, er kanskje den beste måten å øke tilliten på - gitt at større tillit virkelig er en av intensjonene" (2016, s. 132). Et annet sitat vi ser i sammenheng med det å finne potensialet i et kollegium, er "samarbeidsbaserte kulturer bygger opp sosial kapital og derfor også profesjonell kapital i skolesamfunnet" (Hargreaves & Fullan, 2016,



s. 133). Det innebærer at det er rom for sårbarhet, og kollegaer som gjør hverandre gode i et fruktbart samspill.

Hargreaves og Fullan (2016, s. 125-126) deler samarbeid inn i fire forskjellige former, og profesjonelle læringsfellesskap er en av dem. Vi har valgt å se det *profesjonelle læringsfellesskap* i sammenheng med det neste delkapitlet vi har kalt *profesjonsfellesskapet*.

### 2.3.2 Profesjonsfellesskapet

På 1990-tallet oppstod begrep som profesjonelle fellesskap, læringsfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 145). Disse ordene har fått stor plass i styrende dokument for skole. I Overordnet del av LK20 defineres profesjonsfellesskapet som "et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Begrepet "profesjonelle læringsfellesskap" er godt kjent og brukes ofte. I følge Emstad og Birkeland (2020, s. 137-138) finnes det ingen universell og allmenn forståelse av ordet. Det gjør det utfordrende når det finnes flere antagelser og meninger om hva som er dekkende og ligger bak ordets betydning. Emstad og Birkeland påpeker at ordet blir brukt "ukritisk om alle lærerfellesskap, også der fellesskapene hverken er lærende eller profesjonelle" (2020, s. 137). For at det skal skje en endring i fellesskapet er det behov for at de ansatte evner å rette blikket innover, for å finne de årsakene som ligger til grunn for utfordringene. Det er nødvendig å være åpen for læring og å stille reflekterende og gode spørsmål til egen praksis, for å kunne omtale et skole som et profesjonelt læringsfellesskap (Emstad & Birkeland, 2020, s. 137-148). Emstad og Birkeland begrunner sine meninger ved bl.a. Elmore (2000) som peker på nødvendigheten av å skape en undersøkelsesorientert praksis hvor ledelsen legger til rette for ulike muligheter der lærerne får interagere sammen. "Konseptet kan beskrives som en kultur som har fokus på å bygge kapasitet for kontinuerlig forbedring, og at dette er en måte å arbeide og lære på" (Emstad & Birkeland, 2020, s. 139). Det betyr at i arbeidet med å skape det profesjonelt læringsfellesskap er det sentralt med en ledelse som er tilstede og nær, sterk, støttende og ikke minst kulturskapende. Fallgruven her er å bli alt for tett på, og at ledelsen tar over arbeidet, og går for fort frem (Hargreaves & Fullan, 2012, referert i Emstad & Birkeland, 2020, s. 143).

For å få til en organisasjon som er kunnskapsutviklende, er kvaliteten på samarbeidet av stor betydning. Vi har sett på Vescio et al. (2007), Stoll (2013) og Hargreaves og Fullan (2016) sine kriterier for å lykkes med å danne profesjonelle læringsfellesskap. De peker på viktigheten av å ha felles verdier og en tydelig visjon, konsentrere seg om elevens læring, god dialog og delingskultur. I samarbeidet er det behov for å jobbe mot et felles mål, men Stoll og Hargreaves og Fullan mener også at det er gunstig med motstand og uenigheter.

### 2.3.3 Enkelt og dobbeltekretslering

Argyris og Schön introduserte i 1978 en modell for enkelt- og dobbeltekretslering. Begrepene i modellen kan brukes når vi skal se på hvordan menneskene i en organisasjon skal se på løsninger på ulike utfordringer de står ovenfor. Trenger vi bare å justere kursen litt på arbeidet vi gjør i organisasjonen for å fortsette i samme retning, kan enkeltkretslering være tilstrekkelig. Utfordringer kan oppstå når vi trenger en forbedring i organisasjonen, og vi fortsetter med samme tankegang om at dette kan løses ved enkeltkretslering. Da skjer det gjerne ingen forbedring, men handlingene vi gjør kan heller bære preg av det Irgens (2011, s. 122-123) beskriver som symptombehandling, utfordringene vil blusse opp igjen fordi årsakene til utfordringene ikke tatt tilstrekkelig tak i.

Å greie å forhindre at utfordringene oppstår på nytt, krever dobbeltkretslæring. Vi må analysere utfordringene og tørre å stille spørsmål ved de styrende faktorene. Disse kan ligge til hinder for utvikling og forbedring i organisasjonen, og gjennom å ta tak i disse kan læring skje (Irgens, 2011, s. 122-123).

## 2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi pekt på ulike ledelsesteorier som vi mener kan være nyttige i utviklingen av en lærende organisasjon. I tillegg har vi presentert ulike områder vi mener er aktuelle i utviklingen av organisasjoner. Vi har også gjort rede for ulike perspektiv på begrepet læringsmiljø. Videre har vi sett på to ulike verktøy, Elevundersøkelsen og Klassesetning, som kan bringe inn elevens stemme i arbeidet med å forbedre arbeidet med læringsmiljø. I motsetning til mange av de andre kildene i kvalitetsvurderingssystemet gir ikke Elevundersøkelsen informasjon om enkelteleven. Elevundersøkelsen er anonym, og gjennom resultat på klasse- og skolenivå, gir den skolen mulighet for et helhetlig blikk på blant annet læringsmiljøet.

# KAPITTEL 3: METODE

I dette kapitlet presenterer vi det forskningsdesignet vi mener kan passe for vår forskning, og argumenterer for intervjustudie som egnet metodikk. Videre gjør vi rede for de ulike elementene i vår forskningsprosess, kvaliteten i arbeidet og til slutt noen etiske betraktninger rundt egen forskning.

## 3.1 Design

Thagaard (2018, s. 45) er tydelig på at når skisse av et prosjekt skal fremlegges, lager vi et design. I dette designet er det sentralt at *hvem, hva, hvor og hvordan* kommer klart frem (Thagaard, 2018, s. 50). Det betyr *hvem* er disse aktuelle personer som skal delta i prosjektet, *hva* skal prosjektet handle om, *hvor* skal alt gjennomføres og *hvordan* skal prosjektet legges opp.

I vår oppgave har vi valgt å ta i bruk en kvalitativ metode, da vi mener det vil gi oss muligheten til å få omfattende kunnskap om vårt overordnede tema som handler om å legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø. En kvantitativ metode mener vi ville ha gitt oss et mer overfladisk innblikk på temaet, noe Karpatschhof (2020, s. 560-565) også understreker. Ved å gjennomføre studien kvalitativt, kunne vi stille oppfølgingsspørsmål til hver enkelt person vi intervjuet. I utgangspunktet tenkte vi at det kom til å bli fire relativt like intervju, men underveis så vi at intervjupersonene hadde en noe ulik vektlegging av tema som stod de nærmest. En kvalitativ metode ga oss muligheten til å få tak i mer av det intervjupersonene fortalte om. Hadde vi gjennomført et kvantitativt studie, ville vi ha gått glipp av denne muligheten.

I vårt studie har vi vært opptatt av å få tak i de personlige opplevelsene og de subjektive erfaringene fra enkelte lærere i skolen, og derfor ble det videre lagt opp til en fenomenologisk studie. Dette kommer vi inn på senere i oppgaven. Lærere står i arbeidet med læringsmiljø hver eneste dag, og det jobbes kontinuerlig. Ved å ta i bruk et intervjustudie ønsket vi å komme tettere innpå deres virke som lærer. I tillegg til intervju har vi fordypet oss i noen dokument som vi har gjort en analyse av. Dette har gitt oss et supplement til intervjuene.

### 3.1.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder bygger på et hermeneutisk ideal (Irgens, 2016, s. 129-134). Grunnleggende ord er fleksibel systematikk, det å forstå er viktigere enn å forklare, følsomhet, subjekt-subjekt forhold, dybdekunnskap og det å få tak i det spesifikke. Den hermeneutiske spiral står sentralt i hermeneutikken (Irgens, 2016, s. 129-134). Videre sier Irgens (2016) at teorien om spiralen argumenterer med at for å forstå noe, må vi se på både deler og helheten, og hvordan disse påvirker hverandre.

Når det gjelder valg av metode, ble det tidlig i prosessen klart for oss at vi ønsket å få tak i enkelte lærere sin erfaring med temaet læringsmiljø. Teorien om kvalitativ metode er tydelig på at den vil gi oss muligheten til å generere valide data, og å kunne utvikle gunstige analysemetoder (Befring, 2010, s. 29-30). Befring sier videre at det å velge kvalitativ forskningsmetode, gir oss økt mulighet for fleksibilitet (2010, s. 181). Det samme understreker Thagaard (2018, s. 27). Denne fleksibiliteten var vi avhengig av i samtalene med våre intervjupersoner. Grunnen til det var fordi vi kunne endre på strategiene underveis, for å utvikle og få tak i best mulig data (Thagaard, 2018, s. 27-28). Thagaard henviser til Holstein og Gubrium (2003), som gjør oss oppmerksomme på

at intervju er en aktiv interaksjon, som leder oss til "socialt forhandlede, kontekstuelle baserte svar" (2018, s. 34). Vi mente det ville være gunstig for den forskningen som vi la opp til. "Det mest typiske trekket ved kvalitative data er at dei gir et språkleg framstilling av opplevingar, observasjonar eller samtaler" (Befring, 2010, s. 180). Vi valgte samtaler, hvor vi begge deltok. En fikk rollen å stille de spørsmålene vi hadde forberedt oss på, mens den andre kunne skyte inn med spørsmål som passet til akkurat den spesifikke samtalen. Det visste vi at ville gjøre det fleksibelt, fordi intervjupersonene satt med hver sin egenart av erfaring. Selv om vi hadde forberedt spørsmål vi skulle stille, ble det naturlig å følge opp med andre spørsmål, ettersom lærerne tok oss med inn i sine betraktninger.

I vårt teoretiske rammeverk så er *elevsentrert ledelse, lærende ledelse og samhandlende profesjonsfelleskap* sentrale begrep. Vi la til grunn at forskningsdeltakere jobber i et profesjonsfelleskap hvor ledelsen leder etter Robinson sine teorier, og/eller at personalet på skolene var samhandlende. Dette baserte vi på vår forhåndskunnskap og våre forestillinger om skolene de jobber på. Det betydde at det kunne være en fare for at vår forskning ble preget av en subjektiv forforståelse, så det var viktig for oss å lage en intervjuguide som ikke var ledende for forskningsdeltakere. Kvarv (2010, s. 71) er inne på dette, og sier at hvis forskerne er bevisste på eget ståsted og det de står for, kan det redusere faren for at forskerens subjektivitet skal få styre forskningsprosessen. For å belyse vår problemstilling er det data fra enkelte intervjuperson som kan gi oss en dybde i deres kunnskap. Som Befring uttaler; "informantars meninger, sjølvforståing, intensjonar og holdningar kan stå sentralt" (2010, s. 29). Så noe av grunnen til at vi har valgt kvalitative karaktertrekk som metode fremfor kvantitative, er fordi vi ønsket å nyttiggjøre oss av den dynamiske samhandlingen som en kvalitativ metode kunne gi oss av gevinst.

Muligheten for fleksibilitet og dynamikk som et intervju ville gi oss, var utslagsgivende i valg av metode. Samt at vi i tillegg kunne få tak i variasjon av opplevelser og erfaringer. I vår drøfting vil vi komme inn på spesielle og sentrale fellestrekk, som vi fant i vår analyse av de fire intervjuene.

### 3.1.2 Fenomenologisk studie

Fenomenologi kommer av det greske ordet phainomenon, og betyr *det som viser seg, og logos, som betyr lære* (Jacobsen et al., 2020, s. 281). Vi forstår det slik at det da er *læren om det som blir tydelig i et intervju*. "Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer" (Thagaard, 2018, s. 36). Det har gitt oss muligheten å få innsikt i kjernen av det hver enkelt intervjuperson har av erfaring innenfor temaet læringsmiljø. Jacobsen et al. (2020, s. 281) understreker videre at vi som gjennomfører studiet er bevisste på å sette egne antagelser og forutsetninger til side, slik at vi får betraktet og mulighet til å forstå verden som den faktisk er. Jacobsen et al. sier videre at gjennom fenomenologiske studier forstår vi "sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, som den oppleves af informanterne, ud fra den antagelse, af den viktige virkelighed er det, mennesker oppfatter den som" (2020, s. 294). Vi har valgt å intervjuere lærere på andre skoler enn der vi selv jobber. Dette fordi vi så utfordringer med å intervjuere lærere vi kjenner fra før. *Ville vi klare å legge de personlige relasjonene og erfaringene vi har med de enkelte lærerne når vi innhentet materialet?* Vi trodde at det kunne bli vanskelig. De som vi har hatt samtaler med, ble gjort klar over at vi er interessert i det de delte med oss. *Ikke det vi håpet de skulle si.* Slik kunne vi forhåpentligvis "utvikle en forståelse av essensen av den relasjonelle kompetansen som omsorgsarbeidere gjør bruk av i sin arbeidssituasjon" (Thagaard, 2018, s. 36).

### 3.1.3 Intervjustudier

I vår oppgave ønsket vi å se på hvordan lærere i Trondheimsskolen opplevde arbeidet med læringsmiljø på sin skole. "Intervju er den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning" (Thagaard, 2018, s. 89). Gjennom å intervjuer mennesker får vi høre om deres opplevelser av ulike innslag og fenomen i deres livsverden (Tanggaard & Brinkmann, 2020a, s. 35). Tanggaard og Brinkmann (2020a, s.34) sier at intervju er en av de viktigste og mest slående måtene å forstå medmennesker på, det de sitter inne med, og det de står for. Med tanke på vår problemstilling, var vi ute etter de opplevelser og erfaringer den enkelte lærer har. Vi benyttet oss av en delvis strukturert tilnærming i intervjuene. Den metoden ga rom for en fleksibel struktur, slik at vi kunne tilpasse spørsmålsrekkefølgen. I tillegg kunne vi tilføye spørsmål som ikke var planlagt i forkant. Thagaard (2018, s.91) sier at med en slik tilnærming, blir intervjuet preget og styrt både av de tema vi ønsker å få kunnskaper om, og de temaer som intervjupersonen tar opp.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 51-52) legger vekt på at det kvalitative intervjuet etterstreber å være preget av en asymmetrisk relasjon mellom partene. Wang og Yan (2012, s. 234-237) utdyper dette videre, og sier at det er intervjuer som har jobben med fremdriften i intervjuet, slik at man får tilstrekkelig med viten om alle tema. Disse resonnementene gjorde oss nøye med å valg av personer vi skulle intervjuer. Utfordringene kan være av vi ikke får et omfattende nok spekter av intervjuerpersoner, og at de som blir spurt er sparsomme med ordene, eller at de har motforestillinger til spørsmålene vi har i intervjuguiden vår. Det er altså en fare for at vi ikke får den ønskede asymmetrien. Alikevel mener Thagaard (2018, s. 91-92) at intervjupersonen står ved roret og har kontroll i situasjonen. En eventuell taushet er en utfordring vi må tåle å stå i for å komme videre i intervjuet. Befring beskriver også intervju som metode; "forskaren må utforske intervjusituasjon slik at den kan gi informasjonar med maksimal validitet og reliabilitet" (2010, s. 125). Det betyr at i intervjusituasjon må det etterstrebtes en ro slik at intervjupersonen skal oppleve intervju som fritt og naturlig. Befring omtaler det samme som Thagaard (2018, s. 95), intervjuet må struktureres både med rom for spørsmål og svar. Så er målet å legge til rette for optimale forhold for "allsidige spørsmålsstillinger, svarformer og registreringsmåtar" (Befring, 2010, s. 125).

Vi gjennomførte intervjuene med enkeltpersoner fremfor å gjennomføre med gruppe. Dette på grunn av at det er flere utfordringer med å lede gruppesamtaler. Erfaringer viser at det blir en skjevhet i gruppa der de mest dominerende tar for stor plass, og vi kan ende opp med å få kunnskap kun fra enkelte i gruppa (Thagaard, 2018, s. 92).

### 3.1.4 Dokumentanalyse som supplement til intervju

Ramian (2012) argumenterer for at dokumentanalyse kan være gunstig som metode. På samme måte som man gjør til en intervjuerperson, kan en stille spørsmål til dokumenter. Spørsmålene må stilles målrettet, slik at vi får tak i den informasjonen vi har behov for. Hvilke dokumenter vi velger ut har altså sammenheng med hvilke undersøkelsesspørsmål vi ønsker svar på (Lynggaard, 2020, s. 189).

Thagaard (2018, s. 118-119) viser til at foreliggende tekster både kan være egne kilder og fungere som supplement til andre metoder som observasjon og intervju. Videre sier hun at vi må vurdere dokumentenes relevans, autentisitet og troverdighet. Vi har valgt å bruke sentrale styringsdokument som berører tema læringsmiljø. Dette for å kunne gi oss et supplement til intervjuene. Dokumentene vi valgte er nasjonale styringsdokument, som vi vet er pålitelige og sannferdige kilder.

Vi har valgt ut følgende styringsdokument som vi finner betydningsfulle for arbeidet med læringsmiljø i skolen; FNs barnekonvensjon, NOU 2015: 2, opplæringsloven kapittel 9 A og overordnet del. Flere av dokumentene er store og omfattende. Vi har slik Ramian

(2012, s. 100-101) sier det, stilt et målrettet spørsmål: *hvordan sier dokumentene at skolen skal arbeide med læringsmiljø?*

### 3.1.5 Analyse i kvalitative studier

En analyse i kvalitative studier kan gjennomføres på flere måter (Befring, 2010, s. 183). Analyseprosessen kan være deduktiv, induktiv eller abduktiv, og valg av metode har betydning for både hvordan vi arbeider med empirien og på hvilken måte vi genererer vår nye viten på (Brandt & Sprogø, 2019, s. 28). En deduktiv prosess er styrt av teori og/eller forskning som eksisterer fra før, i motsetning til en induktiv prosess hvor empirien er det styrende. En kombinasjon av disse kalles abduksjon. Vi har valgt en slik kombinasjon for vår forskning. I en abduktiv analyseprosess går vi mellom det deduktive og induktive, og vi legger vekt på å undersøke, forstå og skape mening rundt det som er typisk for et fenomen (Brandt & Sprogø, 2019, s. 95). En abduktiv fremgangsmåte er en mer åpen metode enn de to andre, og Brandt og Sprogø beskriver det som en slags oppdagelsesreise a la Sherlock Holmes (2019, s. 94). Det krever at vi som forskere må prøve oss frem med hvordan vi setter sammen kodene (puslespillbrikkene), og hva er det som kan organiseres sammen. Snu og vende, og ikke tro at det er "riktig" første gang man legger "puslespillet". Det innebærer at vi kan se empirien på forskjellige måter, og som kanskje gir oss overraskende funn. Brandt og Sprogø mener at det er her den abduktive analysemetoden har en stor fordel; "idet analysen i sin rytme beveger seg frem og tilbake mellom teori og empiri med afsæt og forfølgelse af at forstå det overraskende, ikke forventede (2019, s. 95). Nærmere beskrivelser av hvordan vi jobbet med analysen, kommer vi tilbake til i delkapittel 3.2.6.

## 3.2 Forskningsprosessen

### 3.2.1 Planlegging

I utvelgelsen av hvem som skulle delta i vår forskning, gjorde vi en strategisk utvelgelse. Det er "basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen" (Thagaard, 2018, s. 54). Ut i fra denne teorien valgte vi lærere som vi på forhånd antok ville gi heterogene svar, og de valgene vi gjorde var erfaringsbaserte. Dvs. at vi mest sannsynlig ville få noe variasjon i svar ut ifra hvordan vi trodde de jobbet. Variasjon i valg av kjønn, hvor lenge de hadde jobbet i skolen og hvilket skoleslag de jobbet på. Vi trodde dermed at vi kunne få noe forskjellig erfaring med arbeidet læringsmiljø. Men samtidig valgte vi oss lærere som vi visste jobbet på skoler hvor læringsmiljø har vært et fokusområde.

Som nevnt ville vi gjennomføre semistrukturerte intervju, og her er "hva"-spørsmålene sentrale som oppstarts-spørsmål. Tanggaard og Brinkmann (2020a, s. 43) poengterer at den som gjennomfører intervjuet bør ha et åpent sinn og være nøye på å være naiv. Men samtidig ha mye kunnskap om emnet fra før. Først da kan vi forstå verden og det vi får gjennom intervjuene, nettopp på bakgrunn av vår forforståelse. Tanggaard og Brinkmann (2020a, s. 43) sier videre at de beste intervju er de hvor intervjuer kan mye om temaet fra før, for da får vi til å stille de beste og mest relevante spørsmål. Vi har begge jobbet mye med læringsmiljø i våre jobber som avdelingsledere, og sammen har vi tidligere i studiet også skrevet oppgaver om læringsmiljø og lovverket rundt kapittel 9 A. Vi fant det relevant å bygge videre på den kunnskapen vi allerede hadde, inn i masteroppgaven. Slik kunne vi få en enda dypere forståelse om hva som skal til for å skape et trygt og godt skolemiljø.

Før vi satte i gang med intervjuene, gjennomførte vi et testintervju med en lærer vi kjenner. Gjennomføringen og gjennomgangen av et slikt pilotintervju var viktig da det hjalp oss til å korrigere spørsmål som var for utydelige. Dette ga oss et grunnlag for å formulere mer presise og tydelige spørsmål før vi startet med de fire intervjuene, og

også komme frem til hvilke støttespørsmål det kunne være aktuelt for oss å stille deltakerne dersom de stod litt fast under intervjuet.

### 3.2.2 Utvalg av forskningsdeltakerne

Vi skulle intervjuet et begrenset antall lærere. Thagaard (2018, s. 54) peker på at det da er viktig at utvelgelsen er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at vi får data som passer til fenomenet vi studerer. Vi gjorde derfor en strategisk utvelgelse av intervjupersoner. En viktig forutsetning for oss var at lærerne vi skulle intervjuet var interesserte i tema læringsmiljø. Vi brukte mye tid på å velge intervjupersoner. Vi ønsket oss et så bredt utvalg i kjønn, alder, erfaring og skoleslag som mulig. Samtidig ønsket vi at intervjupersonene hadde jobbet i skolen i minst 5 år slik at de hadde en del erfaring å vise til. I tillegg la vi inn som forutsetning at lærerne vi valgte ut skulle ha vært med på gjennomføring av Elevundersøkelsen minst en gang. Et strategisk utvalg som vi viser til her, vil kunne ha betydning for undersøkelsens gyldighet, noe vi kommer inn på i kapitlet om kvalitet.

Vi støttet oss også til Tanggaard og Brinkmann (2020a, s. 36-37) som sier at antall intervjupersoner må bestemmes ut fra prosjektets rammer, varighet og ressurser. Som avdelingsledere med full jobb i en krevende koronatid fant vi det fornuftig å velge fire intervjupersoner, noe som er i tråd med hva Tanggaard og Brinkmann (2020a, s. 36) beskriver som vanlig for et studentprosjekt (3-5 intervjupersoner). Men hensyn til både egen tidsbruk og respekt for intervjupersonene som stilte opp for oss, ønsket vi heller ikke å samle inn store mengder data vi kanskje ikke ville fått bruk for, men heller fordype oss i de data vi fikk gjennom våre fire intervju. Dette finner vi støtte for i Thagaard, som sier at "antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser" (2018, s. 59).

Vi tok kontakt med ulike skoler i kommunen for å finne intervjupersoner. Vi fikk en god del positive tilbakemeldinger, og plukket fra dette ut et så bredt utvalg som mulig. Vi valgte å ikke intervjuet noen vi selv har jobbet tett sammen med, eller lærere vi kjenner godt. Utvalget bestod tilslutt av lærere fra fire ulike skoler i Trondheim kommune, 2 barneskoler og 2 ungdomsskoler. Alle lærerne våre jobber på store eller middels store skoler. Alle lærerne vi valgte ut som deltakere i vår studie, er særlige interessert i arbeid med læringsmiljø. Lærerne og skolene er anonymisert ved at vi har gitt dem fiktive navn.

**Åse** er lærer på Bjørklund ungdomsskole. Hun er i 60-årene, og har jobbet på flere ulike skoler i kommunen. De siste 15 år har hun vært på skolen hun jobber i dag. Hun har studert språk og historie, og tatt en del etterutdanning de siste årene.

**Frida** er i 40-årene og jobber på ungdomsskolen Strandlia skole. Hun har jobbet som lærer i 16 år, alle på samme skole. Utdanningen hennes er språk og samfunnsfag fra universitetet, og hun holder for tiden på med en mastergrad i et av disse fagene.

**Stian** er lærer på Frost barneskole. Han er i 40-årene, og har jobbet på flere skoler i kommunen i til sammen 18 år. Halvparten av tiden har han jobbet på nåværende skole. Stian tok utdanningen sin på lærerhøgskolen, og har fordypning i spesialpedagogikk og kroppsøving.

**Nils** er lærer Lerkekollen barneskole. Han er i 30-årene, har jobbet 6 år i skolen, fire av dem på skolen han jobber på nå. Utdanningen hans er fra lærerhøgskolen, med mest kompetanse i matematikk, engelsk og kroppsøving.

### 3.2.3 Intervjuguiden

Vi ønsket å gjennomføre semistrukturerte intervju, der intervjupersonene kunne snakke fritt om de ulike tema vi var interessert i å finne ut mer om. Thagaard (2018, s. 95) presiserer at vi både må planlegge intervjuguiden godt så vi får svar på tema i forskningen, samtidig som vi er fleksible for det intervjupersonen bringer på bordet. Vi laget intervjuguiden som tabell i et tekstdokument, med forskningsspørsmål til venstre og intervju spørsmål til høyre. Tanggaard og Brinkmann (2020a, s. 46) anbefaler å dele opp på denne måten da et godt og relevant forskningsspørsmål ikke nødvendigvis fungerer like godt som intervju spørsmål. Forskningsspørsmålene søker gjerne forklaring på ulike fenomen, mens intervju spørsmålene skal gi mer konkrete beskrivelser på fenomenene vi er ute etter. Intervjuguiden vår var strukturert rundt de fire temaene: læringsmiljø, elevundersøkelsen/verktøy i dag og i fremtiden og ledelse, med medhørende forskningsspørsmål. I og med vi hadde et fleksibelt design for studien, har forskningsspørsmålene endret seg etter hvert som vi har fått ny kunnskap. Forskningsspørsmålene vi presenterte i innledning og drøfting er derfor noe endret fra de forskningsspørsmålene vi begynte med i forskningen vår og som er oppført i intervjuguiden.

Vi brukte intervjuguiden slik at vi kunne veksle naturlig mellom at intervjupersonene snakket fritt om de ulike temaene, og at vi stilte spørsmål når det var noe vi ønsket at intervjupersonen skulle utdype, eller noe vedkommende ikke berørte i sin fortelling. Vi vektla å stille oppfølgingsspørsmål for å få lærerne til å utdype og forklare egne utsagn. Videre brukte prober for å vise at vi lyttet oppmerksomt og for å oppmuntre intervjupersonen, slik Thagaard (2018, s. 96) anbefaler. Vi brukte også intervjuguiden som en sjekkliste for å sikre at vi hadde berørt alle sentrale tema og spørsmål i intervjuet.

### 3.2.4 Gjennomføring av intervju

Thagaard (2018, s. 89) poengterer at intervju er godt egnet, når vi ønsker å få tak i kunnskap og innsikt som andre personer har. Da kan vi få forståelse av personens erfaringer, tanker og følelser. Intervjuene våre ble gjennomført i november 2021, og vi opplevde å få positiv respons fra de forskningsdeltakerne som vi spurte om å delta. Vi valgte å spørre lærere som vi hadde fått tips om at kunne gi oss mest mulig nyanser når det gjaldt vår problemstilling, og som tidligere nevnt, var interesserte i tema læringsmiljø.

Intervjuene ble holdt på skolen til de lærerne vi skulle intervju, på et tidspunkt de selv fikk velge. Vi opplevde at det bidro til at det var lett for intervjupersonene å takke ja til å delta, for da trengte de ikke å bruke noe tid på å reise til et intervjusted. Felles for alle intervjuene var at vi hadde et rom hvor vi satt skjermet fra forstyrrelser. Intervjuene ble tatt opp med to ulike opptaksenheter, dette for å unngå ubehageligheter som tekniske feil.

Vi gjennomførte intervjuene slik at vi hadde hovedansvar for to intervju hver, dvs. at vi ledet og stilte spørsmål fra intervjuguiden vår. Den andre noterte sentrale poeng og emosjoner intervjupersonen uttrykte, og stilte spørsmål underveis, når det var naturlig. "Forsker 2" hadde også jobben med å sikre at vi fikk stilt de spørsmålene som vi hadde på blokka. Det at vi var to forskere ga oss dermed muligheter vi ikke ville hatt om vi jobbet alene. Forskningsdeltakerne mottok ikke spørsmålene på forhånd, men i mailkorrespondansen vi hadde med dem, oppga vi noen stikkord (*Elevundersøkelsen nå og i fremtiden, læringsmiljø, og lederstøtte i dette arbeidet*). Disse stikkordene var sammenfallende med de tema vi stilte spørsmål innen. Stikkordene ga intervjupersonene mulighet til å være noe forberedt, men ikke i dybden, for vi ønsket muligheten til å få spontane svar. Det mente vi ville gi oss best mulige betraktninger og refleksjoner fra deltakerne. Samtidig så gjorde det at alle hadde likt utgangspunkt når det gjaldt å være forberedt inn mot intervjuet.



Det ene intervjuet ble gjennomført digitalt, for da vi møtte opp på arbeidsstedet til den ene læreren, viste det seg at læreren i løpet av dagen var blitt syk, og hadde måttet dra hjem fra arbeidsplassen. Koronapandemien har resultert i gode erfaringer når det gjelder å avholde møter digitalt, og læreren var rask med å foreslå denne muligheten for å slippe å gjøre en ny avtale om intervju. Det sa vi oss enige i at var en god løsning, og vi opplevde at gjennomføringen fungerte godt.

Alle intervjuene ble gjennomført med en rolig og avslappet stemning. Det kan skyldes flere faktorer, som bl.a. at vi brukte litt tid i forkant av intervjuene til lett prat om skolen og at vi forskere var trygge på spørsmålene våre etter å ha gjennomgått dem med veileder, og utprøvingen i et pilotintervju. Det hjalp nok også på kvaliteten på intervjuene, at vi hadde gjort oss flid i arbeidet med å velge ut forskningsdeltakere. Samtalene gled godt, og de ga oss utfyllende og grundige svar. Lærerne hadde mye de ville dele med oss.

Intervjuene startet likt med samme innledning og oppstart med de første spørsmålene. I to av intervjuene ble det naturlig å hoppe litt mellom hovedemnene, mens de to andre forløp med samme progresjon som vårt oppsett. Vi brukte mellom 45 og 60 minutter på gjennomføringen av selve intervjuene. Det ene intervjuet bar nok preg av at læreren er i en utviklingsgruppe på sin skole, hvor læringsmiljø er sentralt. Denne læreren hadde mye på hjertet. De tre andre var også tydelige på at temaene i intervjuet, er sentrale og relevante for sin yrkesutøvelse. I to av intervjuene pratet intervjupersonene veldig fritt, mens i de to andre svarte intervjupersonene noe kortere på hvert spørsmål. Til de to som ikke svarte så mye, stilte vi alle spørsmålene, mens til de som hadde mye å komme med, var det ikke nødvendig å stille alle spørsmålene fra intervjuguiden. Denne erfaringen bekrefter teorien om mulighetene og styrken innenfor semistrukturert intervju (Tanggaard & Brinkmann, 2020a, s. 42-44).

### 3.2.5 Transkribering

Intervjuene ble transkribert kort tid etter gjennomføring. Slik Brandi og Sprogøe (2019, s. 37) omtaler det, er transkribering å gjøre tale om til tekst. Vi ledet to av intervjuene hver, og valgte å fordele arbeidet med transkriberingen slik at vi transkriberte de intervjuene der vi var den lyttende parten, altså hvor vi selv ikke pratet så mye. Det gjorde at vi unngikk å høre på egen stemme, da vi var redde for at fokuset ville være på "egen stemme" om vi skulle transkribere der vi selv var intervjuer. Vi hadde i forkant av transkriberingen en felles forståelse for hvordan denne skulle gjennomføres, og det var godt å ha en partner som pushet deg i å få transkriberingen unnagjort. Vi opplevde stor mestring da vi var ferdig med den tidkrevende transkriberingen, for nå var et sentralt delmål av masteroppgaven unnagjort. Selv om transkriberingen var tidkrevende, opplevde vi at vi gjennom arbeidet kom dypere ned i materialet. Vi la merke til elementer vi ikke hadde festet oss så ved i intervjuet. Vi la også merke til at flere av intervjupersonene hadde mange av de samme refleksjonene, om enn i ulik språkdrakt. I arbeidet med transkripsjonen begynte vi å få innblikk i hvilke kategorier som kunne bli aktuelle i analysen. Vi opplevde også at det å transkribere intervjuene selv rett etter gjennomføring, var en vesentlig del av bearbeidingsprosessen. Da kunne vi lett knytte det som ble sagt i intervjuene til egne refleksjoner og tanker vi hadde gjort og notert oss underveis.

Alle intervjupersonene fikk tilbud om å lese gjennom transkripsjon slik at de kunne føye til og komme med innspill til det de hadde delt med oss i selve intervjuet. Kun en av intervjupersonene takket ja til dette og fikk transkripsjonen levert på sin arbeidsplass. Vedkommende hadde ingen videre innspill til intervjuet.

### 3.2.6 Analyse

I analysen studerte vi empirien vi har samlet inn gjennom vår intervjustudie. Brandie og Sprogøe beskriver analyse som det å dele de innsamlede data opp i mindre deler, og deretter systematisere, ordne og kategorisere dem. Gjennom dette arbeidet kan vi finne det sentrale og viktige, og deretter finne sammenhenger og det som er representativt i materialet. Gjennom å aktivt behandle og bearbeide empirien i analysen, kan vi få en dypere forståelse av det fenomenet vi studerer (2019, s. 21).

Etter at vi var ferdige med transkriberingen, var det tid for å starte med analyse. Selv om vi hadde avgrenset antall intervjupersoner, genererte studien relativt store mengder data. Brandie og Sprogøe er tydelig på at perioden med analyse tar tid. Vi bearbeidet empirien, åpnet og ordnet den, slik at vi fikk kunnskap om det fenomen som vi ønsker å vite mer om. De sier videre; "...at bryde ned i mindre dele, dvs. systematisere, ordne, kategorisere" (2019, s. 23). Selv om vi hadde lest mye om analyse ved oppgaveskrivingen i vår, var det klokt å få det repetert, ikke minst for å bli minnet om om at det er flere typer analyse. Det ga oss også mulighet til å finne den analysen som er best mulig spisset inn mot denne oppgaven.

Ut ifra vår empiri var det naturlig å sette i gang med en induktiv tilnærming på analysen. Teorien om analyse gjorde oss trygge på det, ettersom vi ville finne tema i empirien som kunne dra oss videre til drøfting og konklusjoner. Vi dvelte lenge ved de ulike fasene som Brandie og Sprogøe beskriver i tematisk analyse (2019, s. 68-82). Vi gjennomførte fase 1 (bli kjent med empirien) og fase 2 (sette opp foreløpige koder), hver for oss, og så gjennomførte vi et felles fysisk økt, for å gjennomføre de to siste fasene. Vi fant det nødvendig at vi gjorde fase 1 og fase 2 alene, slik at vi ikke skulle bli farget av de intervjuene som vi selv hadde transkribert, samt at vi ville at begge to skulle ha eierskap til alle fire intervjuene. I fase to var vi spesifikke på å ikke utelate noen koder som vi ikke trodde vi fikk bruk for seinere. Å være åpen i denne fasen bidrar til å gi en mer troverdig fortolkning av empirien (Brandie & Sprogøe, 2019, s. 79). Vi holdt oss lenge i fasen med å ordne i koder og hovedemner. Det var flere ganger vi tenkte, at nå er vi der vi ønsker å være, men så ble det tatt nye vurderinger igjen. Vi knadde lenge og vel, er vi enige om når vi ser på det i etterkant. Det var gunstig for oss, å bruke tiden med klipping og liming som metode. Først hvert intervju for seg, for så å samle de fire under hvert emne. Vi lot det ligge litt, leste empirien på nytt, før vi så på tematiseringen og kategoriseringen igjen. Brandie og Sprogøe (2019, s. 79-82) beskriver en slik tålmodighet og knaing av empiri som nødvendig for å finne ny innsikt. I denne fasen med å lande på koder og analysemodell, var det godt å ha veileder tett på, slik at vi fikk et ekstra øye på det vi holdt på med. Det var nemlig lett å bli blind på eget arbeid. Veileder spurte etter å ha lest vårt førsteutkast av empiri, om vi ikke hadde mer vi kunne bruke fra intervjuene. Han spurte også spesielt om enkelte tema. Det ga oss et påskudd til å se i materialet en gang til. Resultatet ble at "puslespillet" ble lagt flere ganger, slik det står omtalt i delkapittel 3.1.5.

Som beskrevet begynte vi analysearbeidet induktivt. Etterhvert ble tilnærmingen abduktiv, ved at vi vekslet mellom en induktiv og deduktiv tilnærming. Særlig i analyse av det som skulle bli kapittel 6.3 om ledelse og arbeid i profesjonsfelleskapet, hadde vi nytte av en deduktiv tilnærming. Dette på grunn av at vi ikke hadde stort nok empirisk materiale, til å tilstrekkelig kunne drøfte vårt tredje forskningsspørsmål.

### 3.2.7 Fordeling av arbeidet

Vi to har studert sammen alle tre årene av dette masterløpet, og hadde noe kjennskap til hverandre fra før. Tidlig i studiet fant vi hverandre gjennom diskusjoner og samtaler om teori og praksis, mye på grunn av jobbene våre som avdelingsledere i Trondheimsskolen. Det ble naturlig å skrive første besvarelse sammen, og etter det har vi ikke sett oss tilbake. Vi har sett stor nytte i å skrive sammen med en annen person. Nettopp for å ha

en å diskutere teori med, dele engasjement med, "en å bryne seg på", og en å sparre med når skrivesperren har oppstått. Det ble også tidlig i studiet gitt sterke oppfordringer til å skrive sammen med andre. Flere av våre medstudenter har signalisert at de også kunne ha tenkt seg å gjøre det, men det ser ut som mange har landet på at det er tryggere å skrive alene. Vårt klare råd til nye masteroppgaveskrivere er; hiv dere ut i det med å skrive sammen med noen. Det er absolutt verdt det faglig sett, for det har gitt oss en naturlig arena til å diskutere teori. Vi har også opplevd at det kan være noe tidsbesparende, kanskje særlig knyttet til arbeidet med transkripsjon.

I arbeidet med de ulike fasene i oppgaven, har vi organisert og samarbeidet ulikt fra emne til emne. Det meste er skrevet i dokumenter med sanntids samskriving. Det har gjort at vi ikke har hatt behov for å møtes så ofte fysisk, og vi har hatt full tilgang til hva den andre har skrevet. Noen deler har vi skrevet sammen, andre har vi fordelt litt mer. Ofte har formen vært at vi har skrevet på hver våre avsnitt, for så å bytte for å bygge videre på det den andre har skrevet. Etter tre år med samarbeid og samskriving har vi skrevet oss såpass godt sammen, sånn at vi har blitt trygge på å skrive og redigere i hverandre sine avsnitt. Selv om koronapandemien tidvis har skapt noen praktiske utfordringer for oss, har vi ved behov, og i arbeidet med intervjuene og analysen møttes fysisk, og også i de siste månedene har vi sett det nyttig å sitte fysisk sammen for å diskutere og skrive.

### 3.3 Kvaliteten

Befring (2010, s. 11) understreker at forskning skal være faglig kvalitetsarbeid. Han har utarbeidet et sett med kvalitetsindikatorer som kan brukes for å sikre nettopp en god kvalitet på forskningen. Selv om vurderingen av kvaliteten på arbeidet først kan gjøres fullt ut når arbeidet er avsluttet, ser vi det både nyttig og viktig å være bevisste på disse både før og underveis i arbeidet. "Gjennom disse ti vurderingsindikatorerne ser vi at spørsmålet om kvalitet omfatter eit mangfoldig faglig-metodisk, etisk og pedagogisk register" (Befring, 2010, s. 78). Vi finner alle kriteriene viktige, men i vår forskning tenker vi punktene om teori, faglig relevans og etikk er særlig relevante. I følge Befring er det sentralt at forskningsrapporten viser at forskningen har en troverdig konklusjonsvaliditet. Dette innebærer at forskningen må være faglig troverdig, hele veien fra problemstilling til siste analyse. Befring peker også på presentasjonsvaliditeten, som innebærer at forskningsrapporten har estetiske kvaliteter, og at språkb Bruken er klar og balansert. Befring anbefaler også å refererer til andre forskere og bidragsytere som en finner faglige valide (2010, s. 81).

Tanggaard og Brinkmann (2020b, s. 657) sier at kvalitativ forskning er så forskjellig at det er vanskelig å sette felles standarder for hva som er god forskning. Videre peker de på utfordringen med at kvalitetskriterier fra kvantitativ forskning overføres til kvalitativ forskning. I kvantitativ forskning er reliabilitet sentralt. Reliabilitet handler om at en annen forsker kan bruke samme data og komme fram til samme resultat. Tidligere ble dette vektlagt også i kvalitative studier, men Holstein og Gubrium (2016, sitert i Thagaard (2018, s. 187-188), sier at i dag vektlegges forståelsen forskeren får i interaksjonen med forskningsdeltakerne i felten, noe som gjør at en annen forsker ikke nødvendigvis vil komme fram til samme resultat. Fokus i kvalitativ forskning flyttes dermed til oss som forskere. Vi må gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig gjennom å beskrive det vi gjør så nøyaktig som mulig (Tanggaard & Brinkmann, 2020b, s. 660). Thagaard (2018, s. 188) viser til Seale (2007) som peker på at transparens styrkes når data skilles fra forskerens tolkning, slik vi forsøker å gjøre når vi presenterer data som sitat i empirikapittelet.

Gyldigheten av resultatene vi er kommet fram til, og tolkningen av disse, omtales som validitet (Thagaard, 2018, s. 181). Det er viktig at forskeren går kritisk gjennom hva forskningen er basert på. Tanggaard og Brinkmann (2020b, s. 662) viser til at

triangulering med eksterne faktorer som offentlig dokument, i vår oppgave sentrale styringsdokument, kan bidra til å øke troverdigheten. At vi har vært to forskere som har samarbeidet, diskutert og stilt kritiske spørsmål til hverandre, kan også styrke forskningen (Thagaard, 2018, s. 188).

Kvalitative studier ønsker å gi en bedre forståelse av fenomenet vi studerer. Det er tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet. Spørsmålet er om resultatene fra studien kan være relevant i andre sammenhenger, om det kan ha en mer generell relevans (Thagaard, 2018, s. 182). I vår studie gjorde vi et strategisk utvalg da vi valgte ut lærere som var særlig interesserte i tema læringsmiljø. Et slikt strategisk utvalg var, som vi har vært inne på, nyttig for å kunne utvikle forståelsen for tema læringsmiljø. Men et strategisk utvalg kan også ha betydning for gyldigheten av undersøkelsen da det kan bidra til en "skjevhet" i utvalget (Thagaard, 2018, s. 55-56). Utvalget vårt er dermed ikke nødvendigvis representativt for lærere, da våre lærere antagelig er over gjennomsnittlig interesserte i arbeid med læringsmiljø. I tillegg er det, i tråd med hva Thagaard (2018, s. 56) sier om tilgjengelighetsutvalg, mulig at lærere som er interessert i tema også er lærere som mestrer læringsmiljøarbeid godt, og dermed lett stiller seg positive til å delta i forskning på tema. Mange lærere er, i likhet med våre intervjupersoner, opptatte av tema læringsmiljø, og vi tenker vår studie kan, som Thagaard sier, "vekke en gjenklang" (2018, s. 182) hos lesere med interesse for tema læringsmiljø.

Karpatschof (2020, s. 574) sier at en kvalitativ studie slik vår intervjustudie er, ikke kan generaliseres slik en kvantitativ studie kan. Karpatschof sier kvalitative studier kan gi en abduktiv fenomenbestemmelse, altså "et forslag til en teoretisk bestemmelse av et gitt fenomen" (2020, s. 574). Selv om det ikke kan forklare fenomenet, kan det bidra til vår forståelse av det. Vi kan altså ikke generalisere funnene fra vår forskning og si at det vi har funnet er gjeldende praksis hos alle lærere og skoler, men det kan heller være et bidrag til det Karpatschof (2020, s. 575) fremhever som den kvalitative forskningens styrke; vår studie kan bidra til å informere, interessere, inspirere og incitere rundt temaet læringsmiljø. Tanggaard og Brinkmann fremhever et viktig utfordring i ny forskning, nemlig kravet om sikker viten og teknokratiske mål sett opp mot forskningens egentlige natur; de sier "ny viten er oftest usikker snarere enn sikker, og ny viten betyr ofte nye spørsmål og ikke nødvendigvis nye svar" (2020b, s. 659).

## 3.4 Etiske betraktninger

### 3.4.1 Forskningsetikk og personopplysninger

Slik Befring (2010, s. 77) beskriver, skal forskeren gjøre etiske refleksjoner gjennom hele forskningsprosessen, både i selve forskningsarbeidet og i den skriftlige forskningsrapporten. Brinkmann (2020, s. 581) sier at kvalitativ forskning handler om menneskers liv og erfaringer, og sier som Befring at etisk refleksjon bør vektlegges i alle faser. Fokuset på etiske retningslinjer og etisk praksis er økende i den kvalitative forskningen (Thagaard, 2018, s. 20).

Som forskere skal vi ivareta intervjupersonenes verdier og interesser. Vi forskere snakket på starten av arbeidet av hvilke etiske utfordringer vi kunne komme til å møte, og hvordan vi eventuelt kunne løse dem om de oppstod. Vi var også forbedret på å kunne møte andre etiske utfordringer underveis, og var enige om å bruke tid på å løse disse om de skulle oppstå. I vår intervjustudie kom vi som forskere tett på våre intervjupersoner. Vi fikk innsikt i deres tanker og refleksjoner. Vi hadde med oss Brinkmanns ord om at det er viktig å balansere forholdet mellom etiske problemer og potensialer (2020, s. 581). Selv om vi ikke opplevde noen store etiske utfordringer i samspill med intervjupersonene, var vi bevisste på både å ivareta våre intervjupersoners verdier og interesser. Det gjaldt både da vi ba intervjupersonene utdype det vi fant interessant i

intervjuene, og senere da vi analyserte empirien. Vi måtte også tenke på hvordan vi ordla oss i teksten, det var viktig for oss som forskere å få frem tema vi fant interessante, og hvor kanskje intervjupersonen motsa seg selv. Dette skulle vi gjennomføre uten at vi på noen måte ønsket å sette intervjupersonen eller hans arbeidsplass i dårlig lys.

I kvalitativ forskning kommer vi som forskere tett på andre mennesker, og måten vi opptrer på i intervjusituasjon vil være avgjørende betydning for hvor vellykket disse blir (Karpatschof, 2020, s.572). Det er det konkrete temaet for forskningen som avgjør hvilke etisk vanskelige situasjoner som kan oppstå underveis i forskningsprosessen (Baarts, 2009, referert i Brinkmann, 2020 s. 584). Vi var bevisste på at vårt tema, læringsmiljø, kunne være krevende og emosjonelt belastende for intervjupersonene å snakke om. Vi ønsket å fremstå åpne og lyttende i intervjuene, så intervjupersonene skulle oppleve så liten belastning som mulig. Vi visste at deltagelse i forskningen også kunne oppleves positivt. Av erfaring vet vi at mange lærere setter pris på å ha tid og mulighet til å reflektere rundt egen praksis, særlig sammen med noen som verdsetter det som fortelles. I intervjuene opplevde vi dette mange ganger, våre intervjupersoner var lærere som med stort engasjement delte av sine erfaringer.

I intervjuene opplevde vi at det var viktig for oss at vi var så godt forberedte på det vi skulle snakke om, at vi greide å fokusere på å være sensitive på intervjupersonens signaler. Vi merket i flere av intervjuene at intervjupersonene i begynnelsen av intervjuene var litt opptatte av å svare "riktig", altså om vi var enige med dem i det de snakket og reflekterte rundt. I tillegg opplevde vi i ett av intervjuene at læreren nok opplevde oss som en slags representanter for Utdanningsdirektoratet og Elevundersøkelsen. I begge disse tilfellene brukte vi tid på å oppklare våre antagelser, og opplevde at intervjuene gikk fint i etterkant.

Som forsker kan det oppstå utfordringer dersom det kommer frem informasjon om praksis i intervjuene vi opplever som i strid med lovverk eller etiske retningslinjer. Dette opplevde vi ikke i våre intervju, men det ville vært vår etiske plikt å ta tak i dette om noe slikt hadde fremkommet.

Tema læringsmiljø kan som vi har vært inne på, berøre mange følelser hos intervjupersonene. Av ulike grunner kan det være at intervjupersonene kunne fortalte oss om hendelser de ikke har delt med andre tidligere. Som forskere var det viktig for oss å være bevisste på at det kan skje at en av våre intervjupersoner kunne bli det Brinkmann benevner som "forført av det omsorgsfulle intervju (2020, s. 583). Altså at han forteller om ting vi som forskere ikke har anledning til å hjelpe intervjupersonen med. Skulle det oppstå hadde vi planlagt at vi ville komme med innspill til intervjupersonen om hvor han kunne få bistand i etterkant. Samtidig hadde vi en bevissthet på at vi skulle forsøke å unngå å spørre videre hvis vi fikk inntrykk av at intervjupersonen var på vei inn noe vi opplevde han egentlig ikke ville fortelle om. Thagaard (2018, s. 113-114) refererer til Fog (2007) som også sier at god kontakt kan virke forførende slik at intervjupersonen deler mer enn han egentlig ønsker. Dette understreker betydningen av hvor viktig det er at vi som forskere ivaretar intervjupersonens autonomi.

Alle som behandler personopplysninger, er pliktig til å melde prosjektet til NSD, Norsk senter for dataforskning, senest 30 dager før datainnsamlingen tar til. Vi meldte vårt prosjekt tidlig på høsten 2021. Etter kun noen dager fikk vi beskjed om at prosjektet var godkjent. Deretter tok vi, som tidligere beskrevet, kontakt med ulike skoler i kommunen for å finne intervjupersoner som hadde en særlig interesse for tema læringsmiljø. Vi fikk navn på aktuelle intervjupersoner, og sendte så ut individuelle informasjonsskriv til de kommende deltakerne i vårt prosjekt. I all forskning på mennesker hvor det registreres data, er fritt informert samtykke et krav. I tråd med dette inneholdt informasjonsskrivet informasjon om hva prosjektet handler om, at det er frivillig å delta i prosjektet og at

deltakerne når som helst kunne trekke seg fra deltakelsen. Alle deltakerne fikk tilbud om å lese gjennom det transkribert intervjuet. Materialet vi samlet inn i form av lyd og tekst ble lagret på passordbeskyttet pc, og vil bli slette dette når studien er avsluttet.

### 3.4.2 Egen forskerroller

Om forskeren i kvalitativ forskning sier Brinkmann: "I kvalitativ forskning er forskeren selv det primære forskningsredskap. Man bruker sin erfaring og sensitivitet til å gjøre iagttagelser, stille spørsmål og lytte etter svar" (2020, s. 599). Brinkmanns sitat viser hvor viktig vi som forskere selv er for forskningen vår. Vi farges av egen bakgrunn og egne erfaringer. Dette kan vi som forskere oppleve som både styrke og svakhet i egen forskning. Bevissthet på egen forforståelse blir viktig, sammen med åpen og lyttende kommunikasjonen i intervjuene, og åpenhet og fleksibilitet i analyse og drøfting. Som forskere er det viktig å være åpen for etiske spørsmålene som oppstår i arbeidet (Brinkmann, 2020, s. 599). Da kan vi unngå å bli for forutinntatte og i for stor grad omfavne særlige hypoteser og antagelser. Ramian (2012, s. 111-113) peker også på denne viktigheten av å være bevisst egne forforståelser og antakelser slik at forskerne kan forebygge uønsket bias.

Vi har lagt opp vår studie med et fleksibelt design. Dette betyr at vi underveis i arbeidet kunne endre både forskningsspørsmål og datainnsamlingsmetoder i takt med at vi ble klokere (Ramian, 2012, s. 29-30). Dette innebar at vi måtte være fleksible på at det vi fikk ut av data, kunne være noe annet enn det vi hadde til hensikt. Dette opplevde vi flere ganger underveis i arbeidet. Tema og problemstilling har i liten grad endret seg, men i analysearbeidet sorterte vi materialet en mengde ganger da det stadig kom frem nye ting vi synes var spennende. Vi trodde på forhånd at Elevundersøkelsen ville få en mindre del av oppgaven, men etterhvert som oppgaven har trådt frem har vi blitt mer interesserte i utnyttelsen av mulighetsrommet i denne typen undersøkelser. Dette gjorde at oppgaven vår tok en litt annen retning enn vi hadde forutsett. Vendepunktet var nok da vi leste den ferske rapporten fra Dahl og Utmo (2022) og annen teori vi har presentert i kapittel 2. Samtidig med at vi leste denne teorien og forskningen, falt det naturlig at den ene av oss gjennomførte en grundig gjennomføring og etterarbeid av undersøkelsen på egen enhet. Det ble et helt annet fokus blant lærerne på hele skolen, enn det tidligere erfaring viser. På denne måten fikk vi prøvd ut noe av teorien parallelt med skriving av masteroppgaven.

## 3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjort rede for det forskningsdesignet vi mener kan passe for vår forskning, og vi argumenterer for intervjustudie som egnet metodikk. Vi viser også til at dokumentanalyse av sentrale styringsdokument kan bidra til å styrke kvaliteten på studien. Vi har sett på utfordringer og dilemma i et studie, som kan påvirke undersøkelsens gyldighet. Videre har vi gjort rede for de ulike elementene i vår forskningsprosess, kvaliteten i kvalitative studier, og til slutt har vi gjort noen etiske betraktninger rundt egen forskning.

## KAPITTEL 4: STYRINGSDOKUMENTENE

Som et supplement til intervjuene har vi gjennomført en analyse av det vi ser på som sentrale styringsdokumenter. Hvordan sier disse *skolen skal arbeide med elevenes læringsmiljø*? Vi har valgt ut fire styringsdokument vi finner viktige i skolens arbeid: barnekonvensjonen, NOU 2015: 2, opplæringsloven og overordnet del av LK20. Dette er omfattende dokumenter, og av oppgavens omfang kan vi ikke se på alle sider av dem, men har valgt å trekke frem faktorer vi mener har stor betydning for læringsmiljøarbeidet.

### 4.1 Barnekonvensjonen

FNs konvensjon om barnets rettigheter, barnekonvensjon, er en internasjonal avtale som behandler barns rettigheter. Konvensjonen blir gjerne omtalt som barnas egen grunnlov. Norge har fulgt denne siden 1991, og fra 2003 har barnekonvensjonen fungert som norsk lov. Barnekonvensjonen står i en særstilling ved at den går foran andre norske lover dersom lovene står i motsetning til hverandre (Barne- og familiedepartementet, 2020). Barnekonvensjonen har fire generelle prinsipper. Disse handler om ikke-diskriminering, barnets beste, barnets rett til liv og utvikling, og barnets rett til å bli hørt.

Retten til utdanning og utdanningens formål er nedfelt i barnekonvensjonens artikkel 28 og 29 (Barnekonvensjonen, 1989). Det er disse to artiklene, samt barnets beste (artikkel 3), og barnets rett til å bli hørt (artikkel 12), som vi vektlegger når vi ser på hva barnekonvensjonen sier om hvordan skolen skal arbeide med læringsmiljø.

Artikkel 28 omhandler barns rett til å gå på skole. Den peker på at skolens disiplin skal være i samsvar med barnets menneskeverd og med barnekonvensjonen. Ordet læringsmiljø brukes ikke i artikkelen. At skolens disiplin skal samsvare med resten av barnekonvensjonen innebærer at elevene ikke skal oppleve noen form for vold eller krenkende atferd fra de ansatte i skolen. Artikkel 29 viser til hva målet med utdanning er; "Utdanningen skal fremme utvikling av barnets personlighet, og teoretiske og praktiske ferdigheter. Den skal skape respekt for menneskerettighetene og fremme holdninger om fred, toleranse, og vennskap mellom folk. Utdanningen skal skape respekt for naturen, og for barnets egen og andres kultur" (Barnekonvensjonen, 1989). Ordene *toleranse* og *det å vise respekt for*, peker på forutsetninger for et godt læringsmiljø.

Artikkel 3 understreker at *barnets beste* skal være et grunnleggende hensyn i alle handlinger som berører barnet. I artikkel 12 gjøres det rede for *barnets rett til å gi uttrykk* for alle forhold som berører barnet, og at barnets stemme skal vektlegges etter barnets alder og modenhet (Barnekonvensjonen, 1989). For skolen betyr artikkel 3 at barnets beste skal vurderes i alle sammenhenger. Dette vil ikke alltid være det samme som at eleven får gjøre alle valg selv, da ikke det alltid sammenfaller med hva som er best for barnet. I tillegg er eleven en del av et fellesskap, og skolen må vurdere om en handling til en elevs beste kan gi negative konsekvenser for andre elever. Men elevens stemme skal få komme frem, og hva som er best for eleven må vurderes grundig. Artikkel 3 og 12, er en del av grunnmuren for å få til et godt læringsmiljø. Elevens stemme skal høres i alle forhold som berører dem, og det er derfor også sentralt for skolen å bringe elevens stemme inn i arbeidet med læringsmiljø. FNs komite for barnets rettigheter gir uttalelser til barnekonvensjonen. I 2009 uttalte de:

Medvirkning fra barna er helt nødvendig for å kunne skape et sosialt klima i klasserommet som stimulerer til samarbeid og gjensidig støtte, noe som er en forutsetning for barnesentrert interaktiv læring. Det er særlig viktig å ta hensyn til barnas synspunkt i arbeidet med å avskaffe diskriminering og forebygge mobbing.

Som vi ser av sitatet, er medvirkning fra elevene gjennom å vektlegge elevens stemme sentralt for å skape en god klasseromstilværelse. Barnekonvensjonen bruker ikke ordet læringsmiljø, men den kan sees som en bakteppe for det Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 206) legger vekt på i sin definisjon av hva et læringsmiljø er. FNs konvensjon for barns rettigheter peker også på betydningen av elevens stemme, og hva den har å si for å redusere diskriminering og mobbing. Dette er noe vi kommer nærmere inn på i analysen av opplæringslovens kapittel 9 A.

## 4.2 NOU 2015: 2, Å høre til

I 2013 opprettet regjeringen Stoltenberg et utvalg, Djupedalutvalget, som skulle belyse og se på forslag til tiltak for å trygge og legge til rette for et trygt og godt psykososialt skolemiljø. I tillegg skulle det se på tiltak for å motvirke mobbing og annen uønsket atferd i skolen. Solberg-regjeringen videreførte arbeidet, og i 2015 var NOU-rapporten "Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø" ferdig (NOU 2015: 2).

I 2014 satte media fokus på høye mobbetall i Elevundersøkelsen og flere alvorlige mobbesaker. Særlig fokus fikk saken om Odin Olsen Andersgård, som i en alder av bare 13 år tok sitt eget liv etter å ha blitt mobbet på to ulike skoler (Mikkelsen og Åsebø, 2014). Saken preger også Djupedals forord til NOU 2015: 2.

Djupedalutvalget var tydelige på at mobbing og krenkelser er et samfunnsproblem som må løses gjennom et felles nasjonalt program og innsats. For å få til dette, laget utvalget en rekke tiltak for å sikre en trygg og god skolehverdag. Som bakgrunnstepppe hadde utvalget fire perspektiver som de vektla og som var styrende for arbeidet. De var opptatt av å ha menneskerettighetene i fokus, nulltoleranse for krenkelser og mobbing, at faglig og sosial læring hører sammen og for å oppleve å høre til må det tilstrebes inkludering for alle elevtyper. I arbeidet brukte utvalget mye tid på samtaler med og observasjoner av skoler. Det kom tydelig frem i arbeidet at det var krevende utfordringer i skolene i Norges land når det gjelder et trygt og godt skolemiljø. Det være seg at elevenes rettigheter ikke ble oppfylt, lite fokus på nulltoleranse for mobbing og krenkelser, elever og foreldre ble ikke involvert, lite systematisk og ansvarsfullt arbeid, og ikke minst mangelfullt arbeidet med ansvarsfordelingen i støttesystemet (NOU 2015: 2).

Sentralt i Djupedalutvalgets mandat var avklaring av hvilke begrep som skulle brukes. Utvalget mener begrepene skolemiljø, psykososialt skolemiljø og læringsmiljø både kan overlappes hverandre og ha ulike nyanser i innholdet. De peker på at begrepet skolemiljø, som brukes i opplæringsloven, antagelig er valgt fordi det kan svare til arbeidsmiljølovens bruk av begrepet arbeidsmiljø. Skolemiljø kan deles i fysisk og psykososialt miljø. Utvalget støtter seg til veilederen til det tidligere kapittel 9 A i opplæringsloven: "Med psykososialt skolemiljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elever og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av lærings situasjonen" (NOU 2015: 2, s. 30). Utvalget bruker utdanningsdirektoratets definisjon fra 2009 av læringsmiljø: "de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen". I NOU 2015: 2 pekes det på at læringsmiljø kan avgrenses til å omhandle kun de forhold skolen selv kan påvirke. En slik avgrensning finner man ikke i begrepet psykososialt skolemiljø, hvor for eksempel elevforutsetningen inkluderes i begrepet. Utvalget velger å bruke utdanningsdirektoratets definisjon av læringsmiljø, og peker på at læringsmiljø kan



forståes som en del av det psykososiale miljøet. De sier at retten til et godt psykososialt miljø også rommer retten til et trygt læringsmiljø.

I utredningen kommer det også tydelig frem hvilke forventninger det er til ledelse ved skolene, når det gjelder å sikre et godt læringsmiljø. Det er ledelsen som har ansvar for at skolen har klare strategier og visjoner som gjennomføres, og at skolen oppnår ønskelige resultater. "Det er skoleledelsen som har det overordnede ansvaret for å fremme en skolekultur som bidrar til at alle elever møtes med respekt og tillit" (NOU 2015: 2, s. 118). For å få til dette kreves det oversikt over skolemiljøet og det som rører seg i skolehverdagen til elevene. Det er behov for systematisk arbeid, og ved brannslukking må andre arbeidsoppgaver vike. "God skoleledelse utformes i samspillet mellom den langsiktige planleggingen og de akutte situasjonene som oppstår" (NOU 2015: 2, s. 119). Utredningen viser også til at de hendelsene som skjer, kan være grunnlag for at strategiene på skolen må justeres. "Det handler om å forholde seg til de utfordringer som oppstår der og da, men samtidig tenke langsiktig og forebygge risikoen for at lignende situasjoner skal oppstå på et senere tidspunkt" (NOU 2015: 2, s. 119). En strategi er ikke statisk, den er hele tiden i utvikling. Nye hendelser skjer, og som igjen gjør at forbedringer må gjøres.

### 4.3 Opplæringsloven kapittel 9 A

Djupedalutvalgets arbeid førte til en endring av kapittel 9 A i 2017. Kapittel 9 A om elevens skolemiljø ble føyd inn i opplæringsloven i 2002, og med endringen i 2017 ønsket man å sikre et mer effektivt regelverk mot mobbing, og en bedre håndheving av reglene.

Opplæringsloven § 9 A-2 sier: "Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring". Opplæringsloven bruker altså ikke begrepet læringsmiljø, men skolemiljø, enkelte ganger koblet sammen med ordet psykososialt slik vi har gjort rede for i delkapittelet om NOU 2015: 2. § 9 A-3 viser til at "Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering". Andre ledd i samme paragraf peker på at skolen skal arbeide kontinuerlig med å fremme et godt skolemiljø: "Skolen skal førebyggje brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helsa, trivselen og læringa til elevane." Det er ikke bare arbeid mot mobbing som har plass i loven, den vektlegger også at skolen skal ha fokus på å fremme elevens helse, trivsel og læring. Opplæringsloven vektlegger også at skolen skal jobbe kontinuerlig med dette arbeidet.

Økt fokus på håndheving av reglene kan vi se i § 9 A-4 som fokuserer på begrepet aktivitetsplikten. Aktivitetsplikten innebærer at alle som jobber i skolen skal følge med og gripe inn dersom en elev blir krenket. Videre skal rektor informeres, saken skal undersøkes, og en aktivitetsplan skal dokumentere hva som gjøres for å oppfylle aktivitetsplikten. Alle ansatte har en plikt til å følge med og varsle rektor, og det er rektors ansvar å sette inn tiltak om det skulle være behov for det (Opplæringsloven, 1998). I 2020 gjennomførte Statsforvalteren 177 tilsyn i barnehager og skole. Her ble det konkludert med at rektorene "ikke var gode nok til å sikre at alle som jobber på skolen varslet rektor dersom de har mistanke om eller kjennskap til at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø" (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

I § 9 A-4 5. ledd finner vi igjen barnets beste og barnets stemme fra barnekonvensjonens artikkel 3 og 12: "Skolen skal sørgje for at involverte elevar blir høyrde. Kva som er best for elevane, skal vere eit grunnleggjande omsyn i skolen sitt arbeid". § 9 A-8 handler om elevens deltakelse i skolemiljøarbeidet: "Elevane skal få ta del i planlegginga og gjennomføringa av arbeidet for eit trygt og godt skolemiljø." Videre sies det:

Elevrådet kan oppnemne representantar til å vareta elevane sine interesser overfor skolen og styresmaktene i skolemiljø saker. Dersom det finst eit arbeidsmiljøutval eller liknande organ ved skolen, kan elevane møte med opp til to representantar når utvalet behandlar saker som gjeld skolemiljøet. Representantane skal bli kalla inn til møta med talerett og rett til å få meininga si protokollert. Dei skal ikkje vere til stades når utvalet behandlar saker som inneheld opplysningar som er omfatta av lovfesta teieplikt.

Paragrafen sier at elevene på skolen skal ta del i både planlegging og gjennomføring av arbeidet for et trygt og godt skolemiljø. Deltakelsen i dette arbeidet blir ofte lagt til elevråd (NOU 2019: 23).

## 4.4 Overordnet del av læreplanverket

Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Overordnet del er forskrift på linje med resten av læreplanverket. Elevens beste er et grunnleggende hensyn i overordnet del, og de ansatte i skolen må gjennom å utøve skjønnt utvise en praksis der den enkelte elevs behov ivaretas på en best mulig måte i møte med fellesskapet. Punkt 1.6 i verdigrunnlaget peker på at elevene skal få mulighet til å medvirke, og lære å oppleve demokrati i praksis. Gjennom at eleven opplever seg hørt i skolen, gjør han erfaringer med å ta bevisste valg. Denne typen erfaringer vil ha verdi for eleven både her og nå, og i fremtiden som aktive samfunnsborgere. Overordnet del viser også til at sosial læring foregår både i undervisning og andre aktiviteter, og at den sosiale læringa må sees i sammenheng med faglig læring. Sosial og faglig læring og utvikling henger sammen. Det vektlegges at elevene skal lære samarbeid og det å fungere sammen med andre, og vekselvirkningen mellom enkelteleven og fellesskapets påvirkning på trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Videre sier overordnet del at "skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Kapittel 3 i overordnet del handler om prinsipper for skolens praksis. For at danning og lærelyst skal fremmes hos elevene, må skolen bygge et godt læringsmiljø. Punkt 3.1 med tittelen et inkluderende læringsmiljø viser til at "skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle" (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 15). I overordnet del er det altså begrepet læringsmiljø som brukes. Punkt 3.1 vektlegger også tilhørighet: "Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til opplevelse av tilhørighet" (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 15).

Å ha et godt læringsmiljø er grunnlaget for at elevene skal kunne utvikle seg faglig og sosialt. At elevene kjenner seg trygge fremmer muligheten for å lykkes med dette. Det er de ansatte som har ansvaret for at elevene har det trygt og godt på skolen, og de voksne skal sørge for at man skaper et raust og støttende læringsmiljø. I samarbeid med elevene finner de ansatte veien for å skape og opprettholde et trygt læringsmiljø. I overordnet del omtales prinsipper for skolens praksis. *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* er en av disse prinsippene. Utdanningsdirektorat viser til det felles ansvar som ligger hos både ledelse og lærere for å legge til rette for god utvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Så for at hver enkelt lærer skal sikre et godt læringsmiljø til sine elever, så er Kunnskapsdepartementet tydelig på at dette må skje i en samspill i profesjonsfellesskapet.

Overordnet del sier at god skoleledelse er en forutsetning for det profesjonelle samarbeidet ved skolene:

God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

## 4.5 Oppsummering

Styringsdokumentene er omfattende, og som vi har vært inne på før, så er det heller ikke i disse et klart definert innhold av hva læringsmiljø er. Det vi ser er at i styringsdokumentene så er det ulike begrep som i større eller mindre grad griper inn i hverandre. Det er ord som læringsmiljø, skolemiljø og psykososialt miljø. Ansvaret som ligger hos ledelsen kommer tydelig frem i NOU 2015: 2. Det poengteres behovet for systematisk arbeid, og at ledelsen må forbedre praksis ved sin enhet hvis hendelser i skolemiljøet skulle tilsi det.

## KAPITTEL 5: EMPIRI

I dette kapitlet viser vi til resultater og funn i empirien vår, inndelt etter tre hovedemner som vi mener utpeker seg. Hovedemnene er formålet med læringsmiljøarbeidet, Elevundersøkelsen og profesjonsfellesskapets arbeid med læringsmiljø. I det siste hovedtemaet kommer vi også inn på ledelsens betydning og rolle i læringsmiljøarbeidet. Hovedemnene er igjen delt i delkapitler med koder eller sitat som vi fant sentrale og tydelige i vår empiri.

### 5.1. Formålet med elevenes læringsmiljø

Som teorikapitlet viser, vektlegges og begrunnes det ulikt når det gjelder innhold i begrepet læringsmiljø. Det er noe som vi skal se nærmere på i empirien, og hva våre intervjupersoner ser på som hensikten med elevens læringsmiljø. I intervjuet ville vi høre hva våre intervjupersoner tenker utgjør elevenes læringsmiljø, og hva de mener er viktig i arbeidet med læringsmiljø.

#### 5.1.1 Elevers læringsmiljø

I intervjuguiden stilte vi spørsmål om hva intervjupersonene mener utgjør elevers læringsmiljø. Frida sier:

Det vil jeg si er de rammene som er på skolen, det er det ene, hvordan de har det i klassen, altså med medelever, som en faktor, og, ja, kanskje hvordan man snakker om skole hjemme, altså hva slags bakgrunnspakke man har med når man kommer inn som elev i skolen.

Stian sier:

Ja, det er en sum av forskjellige ting tenker jeg. Aller først kan jeg tenke meg å si at det er det som er grunnmuren i all utvikling, om det er skole eller fritid. Det at man hører til, og at man er trygg, og at man kan være den man er, i et læringsklima. Viktigst av alt. Danner grunnlaget for all læring. Det motsatte vil være vanskelig. Gå usikker og det å ikke bli sett.

Nils tenker seg om, og bruker lengre tid enn de to første når han forteller:

Du har ytre og indre faktorer, hvis du tar det helt grunnleggende så er det rammene rundt. Både bygg, hvordan det ser ut, hvor mange er i det i klassen [ytte faktorer]. Jeg synes selv at lærertetthet er viktig, selv om politikere ikke synes at det er så viktig. Det er en av de tingene du som lærer opplever, det er at du ikke strekker til. Du har så mange å ta deg av og så ulike behov. Indre motivasjon og trygghet i klasserommet. Hvis ikke barna er trygge, og er motivert for skole, så vil de heller ikke lære noe. Det har vi jobbet mye med, arbeidsmiljø og arbeidsvaner, hvordan man prater med folk. Hva gjør vi dersom andre prater osv. Så personlig så tenker jeg både ytre og indre faktorer og opplever at de fleste har lyst til å lære og at vi har et godt læringsmiljø her, men samtidig har vi hatt elever som føler seg utrygge.

De tre lærerne peker alle på at det er flere forhold som påvirker læringsmiljøet, både indre og ytre faktorer. Arbeidet med læringsmiljø sees altså ikke bare noe som er opp til

lærerne i det enkelte klasserom, eller forhold ved den enkelte skole som lærertetthet og hvordan bygget ser ut. Hjemmet og samfunnets rolle tillegges også stor betydning. Om vi ser på de indre faktorene vektlegger disse tre intervjupersonene forhold som trygghet og trivsel i klassen. Stian og Nils tenker dette er grunnlag for all læring på skolen. Åse, som er den av våre intervjupersoner som har lengst fartstid i skolen, blir noe nølende når hun blir presentert for spørsmålet over: "Hva som utgjør elevens læringsmiljø? Ja, det var et litt vanskelig spørsmål." Åses svar viser hvor vanskelig det kan være å beskrive hva elevenes læringsmiljø utgjør. Det at det ikke finnes en helt konkret og kjent definisjon på læringsmiljø, tross hennes lange erfaring fra skoleverket, gjør det vanskelig for henne å svare på spørsmålet vårt.

Vi fortsetter intervjuet med spørsmålet om hva som er det viktigste for elevene i deres læringsmiljø. Åse kommer da inn på mye av det samme som de andre intervjupersonene, at trygghet er sentralt for elevens læringsmiljø:

Ja, jeg tenker at det her med trygghet er viktig, at elevene føler seg trygge, det synes jeg er en kjempeviktig faktor, også synes jeg det her med samarbeid er viktig, altså både skole-hjem og også mellom elev og lærer, og mellom lærer og lærer for å si det sånn, det her med samarbeid synes jeg er kjempeviktig, og det at elevene føler seg trygg, og ja... det er to viktige faktorer.

Åse peker også på viktigheten av et godt samarbeid mellom de ulike aktørene i skolen. De andre intervjupersonene fremhever betydningen av gode forhold mellom lærere, elever og foresatte, de er opptatte av relasjonene i skolen, både elev- elev og elev-lærer, og av skole-hjem-samarbeidet. Nils, den yngste av våre intervjupersoner, forteller om egne skoleerfaringer, og hvordan disse kan ha preget ham slik at han i dag er svært opptatt av hvor viktig gode relasjoner i skolen. Gjennom intervjuet legger han vekt på hvor viktig det er at elevene skal ha det trygt i klassen, og at de skal ha en god relasjon til læreren sin. Han ønsker at alle elevene skal kunne senke skuldrene i klasserommet:

Da jeg vokste opp selv, så var jeg litt skvetten og utrygg av natur tror jeg. Så jeg er opptatt av at alle skal føle at de har lave skuldre. Det uttrykket bruker jeg til elevene også. Få til slik at vi har det bra her, og at vi kan være den vi vil, uten at noen andre skal si noe på det. Det som motiverer meg mest er nok det at alle skal ha det greit. Ha det bra. Komme på skolen og føle at du kan slappe litt av. Ikke vær redd for noe eller noen. I selve læringsmiljøet... trygg og komfortabel. Du ser mange unger som går sånn her, og som har høye skuldre og kanskje er usikre på seg selv, klassekamerater og læreren. Men merker at når du får til at alle senker skuldrene og føler seg tilpass, så er det enklere å være i klasserommet og lære bort. Går fra høye skuldre og til mer avslappet. Klar til å ta imot læring.

Nils sier med sitatet over at det å følge seg trygg, både på seg selv, og sammen med medelever og lærere, kan være grunnlaget for å kunne ta imot læring. Stian er opptatt av det samme, trygghet som grunnlag for læring:

...det er det [læringsmiljøet] som er grunnmuren i all utvikling, om det er skole eller fritid. Det at man hører til, og at man er trygg, og at man kan være den man er, i et læringsklima. Viktigst av alt. Danner grunnlaget for all læring.

Vi ønsket også å høre om lærernes motivasjon for arbeidet med læringsmiljø. Alle våre intervjupersoner er opptatte av et godt læringsmiljø for elevene, men hva er det som motiverer lærerne i arbeidet? Alle fire uttrykker at det som motiverer dem mest er å kunne skape en klassekultur hvor det er godt for både elever og voksne å være. Lærerne understreker verdien av den gode relasjonen de som lærere får med elevene, og at de ser at jobben de utøver er med og gjør en forskjell for elevene. I tillegg gleder den erfarne læreren Åse seg over hva et godt læringsmiljø gjør med elevens faglige

motivasjon: "Det er jo det å se at elever kommer på skolen hver dag og er motivert for læring."

Frida svarer raskt på hva hun synes hva i skolehverdagen som er mest motiverende:

...i den fasen jeg merker at jeg kan begynne å slippe meg litt løs og være litt mer meg selv og de tåler en spøk og vi liksom...kontakten med elevene, tror jeg, kort oppsummert, gode relasjoner til dem, som motiverer meg.

Frida vektlegger her betydningen av relasjonsarbeid og hva det gjør med henne som lærer og hennes muligheter til utfoldelse i klasserommet, mens Åse i større grad er opptatt av hva læringsmiljøet har å si for elevers tilstedeværelse på skolen, og hva det gjør med motivasjonen for elevers læring. Her ser vi at de to som jobber i ungdomsskolen svarer noe forskjellig.

### 5.1.2 Å bli sett av lærer og medelever

Som det kommer frem i delkapittelet over, tenker intervjupersonene at gode relasjoner mellom aktørene i skolen er avgjørende for å lykkes med læringsmiljøarbeidet. Når det gjelder relasjonsbygging, legger våre intervjupersoner mest vekt på relasjonsbygging mellom lærer og elev, men de omtaler også relasjonsbygging i flere ledd, og vektlegger da i stor grad betydningen av relasjonen mellom elev og elev. I intervjuene spurte vi hva lærerne vektla i arbeidet med relasjonsbygging, og hvordan de arbeidet for å forbedre relasjonene, både mellom elev-elev og elev-lærer. Ord som i stor grad går igjen i alle intervjuene knyttet til dette teamet er trygghet, trivsel og det å bli sett. Frida ser betydningen av at lærerens gode relasjon til sine elever gir et godt grunnlag for arbeid med læringsmiljøet i klassen: "...men jeg opplever at en fellesnevner er at de får en god relasjon til meg da, da har du stort spillerom for å jobbe med alt slags klasse miljø."

Stian forteller hva han synes er viktigst for elevene i arbeidet med relasjonsbygging:

At man kan være seg selv. Føler at man har voksne som ser deg og som bryr seg. At man har noen å gå til hvis man ønsker å prate om noe som er vanskelig hjemme. Alle de menneskelige egenskapene. Å bli sett.

Stian peker her på betydningen av at elevene har trygge voksne på skolen. Når lærer-elev relasjonen er god, og elevene dermed opplever at lærerne legger merke til hver enkelt av dem, bryr seg om dem og er til å stole på.

Nils og Åse forteller litt om hvordan de jobber med relasjonsbygging, både mellom elevene og mellom lærer og elev. Nils:

Personlig, det er masse samtaler med enkeltelever. Det er så store forskjeller på det, og noen er seg selv 100 %, og har det fint hele tiden. Men konkret: 3-4 elever med høye skuldre. De har strevd og ingenting har stemt for de på skolen. Det har vært mye styr tidligere. Mye tid til å snakke med de, og ikke minst gjøre mye sammen. Spill litt kort sammen og ha det gøy. Få seg venner. Hvem er du egentlig. Hva har du lyst til å være? Mesteparten av tiden går med til å prate mye med elevene. Hva er det som gjør at du trives, og hva skal til for at du skal ha det bra. På skolen her. Lytte til de, og gjøre noe med det. Av og til funker det bra. Andre ganger så bommer man litt.

Åse:

...men spesielt i 8. da, på å jobbe med relasjonsbygging både elevene imellom og mellom lærer og elev, med, ja, diverse aktiviteter og sånn, og tenker veldig sånn classbuilding, som det heter på godt norsk, og teambuilding, for de sitter jo i team her da (litt irriterende at det kalles classbuilding og teambuilding, men det kalles nå det. Også prøver vi å da vedlikeholde det her videre, men hovedfokus ved skolestarten, da er det det som er headinga på det vi holder på med, det med relasjonsbygging.

Nils med minst erfaring, og Åse med mest erfaring i lærerjobben, vektlegger begge å gjør aktiviteter sammen for at elevene på trinnet skal bli kjent og bli trygge både på hverandre og lærerne. I tillegg til aktivitetene sier Nils at det å snakke med elevene er sentralt for å bli kjent med elevene, og hjelpe dem å bli kjent med seg selv og hva de har behov for for å ha det bra på skolen. Dette er ikke alltid like enkelt, Nils forteller at det er ikke alltid aktivitetene går som planlagt. Vi synes at Stian oppsummerer det å bli sett av lærer og medelev: "Læringsmiljøet involverer ditt personlige indre. Du må dele noe. Du må være ekte. Du må komme ut på en måte som er ekte." Stian peker på at i samspill med andre så må du gi av deg selv, og du må være dønn ærlig og ekte.

### 5.1.3 Skolen som motkultur

De tre lærerne våre som har jobbet lengst i skolen, Åse, Stian og Frida, ser en utvikling i skolen og i samfunnet, som de ikke liker. Alle tre uttrykker en fortvilelse over foreldre som krever at lærerne skal utøve jobben sin best mulig i favør av akkurat deres barn, altså et tydeligere fokus på individet og bort i fra det kollektive. Dette så de ikke i starten av sin karriere. Nils, som har jobbet kortere tid i skolen, registrer ikke dette på samme måte. På hver sin måte ser Åse, Stian og Frida behov for at skolen må være en motkultur til samfunnets jag etter å dyrke individet. Frida sier: "Jeg erfarer at jeg har mer utbytte av å jobbe med klasse og trinn enn med enkeltelever." Stian synes fokuset på individet er blitt en samfunnstrend: "Jeg synes vi styrer mot et samfunn som blir mer og mer egosentrert. Det ser vi blant unger, ungdommer, foreldre. Sitt barn, sine ting. Det er bra skolen er en motkultur mot alt det nye." Åse har lang fartstid som lærer, og har samme oppfatning som Stian: " ...at det er mer krav fra foreldre, for eksempel, det er mer fokus på individet, mer bort fra det kollektive, og sånn sett er det blitt mer krevende å være lærer, oppi det her, det har det." Åse er inne på noe av det samme: "Det [kollektive] må vi bare holde fast på så vi unngår mer individfokus, det er mer enn nok av det, synes jeg."

Alle de tre lærerne peker på utfordringene et økt individfokus kan by på for lærerne, elevene, skolen og samfunnet. Lærerne er alle opptatt av å se og ivareta den enkelte elev, men samtidig vektlegger de fokus på å utdanne elever til å se viktigheten av et fellesskap og styrken i det å være flere sammen. Kort sagt, det å skape et samhold og et sterkt fellesskap. Stian er innom Trondheim sin oppvekststrategi, SteinSaksPapir, når han peker på hvor viktig fellesskap er og samfunnsansvaret som ligger der:

Det handler om antall treffpunkt og kvalitet og at alle voksne rundt barnet signaliserer det samme. Det må ikke bli mas. Fritid er fritid. Tror vi har noe å vinne på nærarbeid. Det blir litt steinsakspapir-tankegang. Steinsakspapir er steinbra visjon.

## 5.2 Undersøkellesverktøy - veien til elevens stemme

For å få tak i elevens stemme, er vi i teorikapittelet inne på at undersøkelsesverktøy er ideelle metoder. Alle våre intervjupersoner har erfaring med gjennomføring og

etterarbeid med ulike undersøkelsesverktøy, men gjennom intervjuene så vi store forskjeller mellom det lærerne fortalte om praksis på skolene sine. I dette delkapitlet presenterer vi hva intervjupersonene har sagt om Elevundersøkelsen og Klassesetrvsel.

### 5.2.1 Utfordringer og muligheter

Flere av intervjupersonene våre synes Elevundersøkelsen kan gi nyttig informasjon om læringsmiljøet på skolen, og de ser viktighetene av et godt etterarbeid for å kunne dra nytte av resultatene. Når det gjelder gjennomføringen av Elevundersøkelsen i klassene viser intervjupersonene til flere forhold som kan være utfordrende. Åse peker på at undersøkelsen kan oppfattes som veldig omfattende for elevene: "Vi sliter litt med den der Elevundersøkelsen, den er svær!" Det at undersøkelsen inneholder et stort antall spørsmål, gjør at undersøkelsen rett og slett kan oppleves som noe overveldende for elevene. Åse forteller at omfanget av undersøkelsen kan gjøre det vanskelig for lærerne å motivere eleven for gjennomføringen. Nils peker på utfordringen med at elevene blir trette av å fylle ut, og ender opp med å bare trykke seg tilfeldig gjennom undersøkelsen. I tillegg nevner han at språket som brukes i Elevundersøkelsen kan oppleves vanskelig for elevene, og ser muligheten for forbedring av undersøkelsen:

Synes det er fryktelig mange spørsmål, og mange er tilnærmet like. Så hvorfor ikke gjøre det litt kortere og mer oversiktlig. Enklere språk. Et problem er at du konsentrerer deg godt i starten, og så har du de siste hvor du trykker tilfeldig.

Frida ser mange av de samme utfordringene Åse og Nils viser til, og understreker viktigheten av at lærerne har bevissthet rundt og tar tak i det elevene opplever som vanskelig i gjennomføringen. Hun sier:

...var det noen begrep og sånn som kanskje var litt vanskelig for noen, at vi [lærerne] tar det for gitt at elevene forstår den her undersøkelsen, og at jeg ved et par anledninger måtte oppklare ett par ting høyt i klassen.

Åse forteller at det også på hennes skole er en utfordring med språket som brukes i undersøkelsen. Flere av elevene på Åses skole har et annet morsmål enn norsk, og de har ofte svake norskferdigheter. Også av ulike andre grunner skårer elevene på skolen lavt på nasjonale prøver i lesing. Åse informerer om årets resultat på nasjonale prøver: "Cirka halvparten på 8. trinn nå for eksempel, hadde nivå 1 og 2 i lesing." Dårlige leseferdigheter hos elevene oppleves altså som stor utfordring for skolen når undersøkelser som Elevundersøkelsen skal gjennomføres.

For å få til en god gjennomføring av Elevundersøkelsen er det ikke tilstrekkelig at elevene bare logger seg inn, læreren må gjøre et grundig forarbeid og innsats. Åses skole har prøvd mange former for tilrettelegging for elevene når de skal gjennomføre Elevundersøkelsen, men Åse undrer seg over om dette er tilstrekkelig:

Elevundersøkelsen, den blir heavy for dem, den blir tung, og vi strever litt akkurat med det, med begrep for eksempel, sånn at vi har prøvd litt forskjellig, med å lese opp spørsmål, det blir litt tungt, vi har tatt ut grupper med svake elever og lest opp, men, den er svær altså, men det vi iallefall gjør, vi gjennomgår begrep med dem, sånn at du skal, forhåpentligvis forstå spørsmålene, for det tror jeg ikke alltid de gjør heller.

Åses erfaringer har ført til at hun har tenkt på hvordan Elevundersøkelsen kunne vært gjort mer tilgjengelig for elevene, slik at den hadde fått frem elevens stemme, uavhengig av deres forutsetninger: "Kanskje ikke så svær, eller blitt delt opp...lyd..." Åse tenker altså at det ville vært til hjelp om undersøkelsen hadde et mindre omfang, og trekker også frem at det kunne hjulpet elevene med lesevaner dersom det hadde vært lagt inn



en mulighet i undersøkelsen for å få teksten opplest. Nils peker på noe av det samme som Åse, og legger til at det kunne være fornuftig om språket i Elevundersøkelsen ble forenklet og tydeliggjort slik at elevene i større grad forstår hva det spørres om: "Når det gjelder Elevundersøkelsen så har jeg alltid følt at mange av spørsmålene er dårlig formulert, og elevene skjønner ikke helt hva det spørres om. De misforstår."

I intervjuene spør vi lærerne om det er noen tema eller spørsmål de savner i Elevundersøkelsen, eller om det er noe de mener det burde vært spurt nærmere om. Åse understreker det hun har sagt tidligere om at det er viktig å være trygg og ha det bra på skolen for å kunne lære. Hun undrer seg over om det skulle vært spurt mer om dette, og sier:

Nei, jeg tenker grunnlaget for all læring er at ungene har det bra, det er jo det her som er..., har de ikke det så vil jo alt annet spille fallitt, så det er jo det her med hvordan de har det i hverdagen som er viktigst synes jeg.

Stian er opptatt av at trygghet og trivsel kunne hatt en større plass i undersøkelsen: "Trivsel og godt miljø, det å bli sett og tilhøre ei gruppe bør komme høyt oppe og tidlig i undersøkelsen." Frida er enig med Stian i at spørsmål rundt elevens trivsel må vektlegges og ha en tydelig plass i undersøkelsen:

Jeg vil si alle punktene som går på trivsel og det sosiale, hvis jeg skal velge ut noen som er viktigst ja... for som jeg sa er det vanskelig å få, ikke vanskelig, men vanskeligere å få til læring og god gjennomføring av fag hvis ikke det er på plass.

Nils synes det er viktig at undersøkelsen legger vekt på flere arena elevene oppholder seg. Elevene skal ikke bare ha det trygt og godt på skolen, de må også ha det trygt og godt hjemme: "Er det noen spørsmål om hvordan man har det hjemme? Det kunne det godt ha vært. På hjemmebane for eksempel. Er man trygg der, har man det bra. Selv om det er anonymt."

Våre intervjupersoner er alle opptatt av elevers trygghet og trivsel, og de tenker at dette er tema som gjerne kunne hatt en tydeligere plass i Elevundersøkelsen.

### 5.2.2 Behandling av resultater

Alle våre intervjupersoner er lærere som vektlegger arbeid med læringsmiljø og setter dette arbeidet høyt. Tidligere erfaringer hos oss to forskere er at etterarbeid til Elevundersøkelsen ikke alltid blir gjennomført grundig nok. Vi var derfor interessert i hvordan de ulike skolene gjennomførte etterarbeidet med Elevundersøkelsen. Vi var også interesserte i å finne ut hvordan elevene eventuelt ble involvert i etterarbeidet.

Stian, som jobber på en skole med stort fokus på arbeid med læringsmiljø, sier: "Det er ikke kultur på vår skole å jobbe med den. Dataene kommer, og så er de glemt." Frida forteller at på hennes skole er det heller ikke noe systematisk etterarbeid: "Ja, rektor bruker å ta opp resultatene på fellestid så alle får høre, men om det er noe systematisk etterarbeid ut over dette, det klarer jeg faktisk ikke helt å erindre."

På skolene til Stian og Frida blir resultatene fra Elevundersøkelsen presentert for personalet, men de forteller at de ikke gjennomfører noe aktivt etterarbeid. Tallene blir kun vist frem som en status over tingenes tilstand. Skolene deres bruker ikke tallene aktivt for å kunne forbedre praksis på egen enhet. Frida reflekterer rundt dette, og utfordrer praksis knyttet til etterarbeidet på Strandlia skole:

Jeg vil tro det [etterarbeidet] har stor betydning hvis det er helt konkrete ting vi kan ta tak i, og det blir jo veldig konkret for oss voksne og, å ha, det blir jo noen felles mål det der da, som må gjøres på noen enkelte trinn eller hovedtrinn eller hva det kan være. Så jeg vil si det er hensiktsløst å ha en slik undersøkelse hvis man ikke skal jobbe med det videre, det som trengs.

Frida peker altså på at det er uheldig at skolen ikke bruker resultatene fra Elevundersøkelsen for å forbedre praksis på skolen. Hvorfor legge mye arbeid i å gjennomføre undersøkelsen om man ikke bruker resultatene? Hos Åse på Bjørklund skole vektlegges etterarbeidet i større grad. De ser ikke bare på resultatene, men Åse forteller at de arbeider med resultatene i ulike fora, og forsøker å bruke dem for å forbedre praksis. Hos Åse blir også deler av elevgruppa involvert i dette arbeidet da elevrådet involveres i arbeidet:

Ja, det er jo sånn at resultatene presenteres på fellestid, og da ser vi litt på hva som utpeker seg, både positivt og negativt, også, det har vært litt forskjellig, men vi har nå tatt det tilbake til elevene også, og det blir presentert både i brukerråd og elevråd og forskjellig sånn og diskutert, og vi prøver å dra noe ut av det som kan gjøre at vi forbedrer det som eventuelt pekes ut som litt sånn negativt da.

Åse fremhever også at hun at hun synes etterarbeidet er viktig:

Jeg synes det er litt interessant, nyttig å se, selv om det kanskje er noen feilmarginer inn der, så er det, tror jeg likevel det er, det gir en pekepinn, sånn at det, jeg tror iallefall at det er viktig at det blir gjort et etterarbeid da.

Nils har lignende tanker som Åse:

Før korona så brukte vi å ha møte med ledelsen etter gjennomført Elevundersøkelse. De gikk gjennom den, og så så vi på den sammen. Fant ut hva vi syntes var vanskelig. Så hadde vi noen diskusjoner om hvordan vi kunne gå frem. Å bruke den slik synes jeg var nyttig, det synes jeg.

Her ser vi skolene deler seg på midten. To av dem har i liten grad etterarbeid av resultatene i Elevundersøkelsen, og de nøyer seg med å presentere resultatene. De to andre skolene har mer aktivt etterarbeid, hvor de diskuterer resultatene, og bruker dem til å utvikle skolen. Hos Bjørklund skole hvor Åse jobber, involverer de også deler av elevgruppa i dette etterarbeidet.

### 5.2.3 Bruken av undersøkelsesverktøy

Elevundersøkelsen er en anonym undersøkelse. Våre intervjupersoner peker på at dette med anonymitet kan være både en fordel og en utfordring for både elever og lærere. Nils reflekterer rundt dette:

På den ene siden positivt at det er anonymt, for da er det kanskje større sjanse for at du svarer ærlig. På den andre siden er det vanskelig å finne ut hvem som mener dette. Og så har de kanskje ikke så lyst til å si det selv. Jeg tror ikke du hadde fått de riktige svarene om det ikke var anonymt. Det er det samme med oss voksne. Hvis jeg må signere med navn, så tenker jeg meg ekstra godt om før jeg svarer. Kanskje sier jeg at det er litt mer positivt enn det egentlig er.

Her trekker Nils frem at anonymitet kan bidra til at elevene svarer mer ærlige, enn de hadde vært om undersøkelsen ikke var anonym. Han problematiserer at dette gjør det vanskelig å vite hvem som har svart hva. Det er vondt å vite at elever svarer at de ikke har det bra uten at man som lærer ikke kan følge opp dette videre. Åses peker på noe av

det samme, og trekker også frem en episode hvor de ansatte på skolen hadde vært bekymret over et resultat som kom frem i undersøkelsen og som de først ikke fant ut av:

Det er faktisk både og, det er jo en kvalitet at den er anonym, men samtidig så er det jo sånn, jeg husker en gang, lenge siden, så var det et resultat som var så merkelig rart, også presenterte jeg det for klassen, også var det en elev som sa: "det var sikkert meg det, jeg bare svarte noe jeg", sa han, så...

Frida tenker det er greit at undersøkelsen er anonym: "Det tenker jeg er greit, at den er anonym ja, tror ikke det hadde kommet frem noe bedre eller mere svar om den ikke hadde vært anonym." Stian ser det annerledes. Han sier dette om anonymitet: "Og det er jo en begrensende faktor i seg selv. Og det er jo formen. Da finner man noe generelt. Noen barn føler det eller det."

#### 5.2.4 Flere veier til elevens stemme

I forrige delkapittel ser vi at flere av lærerne understreker at de finner etterarbeid med Elevundersøkelsen viktig for å kunne forbedre arbeidet med elevenes læringsmiljø. I løpet av intervjuene snakker vi med intervjupersonene om de i tillegg til Elevundersøkelsen bruker andre verktøy og/eller metoder for å kartlegge elevenes læringsmiljø. Flere av intervjupersonene har gode erfaringer med det danske verktøyet Klassestrivsel, og skolene deres bruker dette aktivt og jevnlig. Klassestrivsel definerer seg som et trivselsverktøy for å sikre overblikk. Klassestrivsel skiller seg fra Elevundersøkelsen ved at undersøkelsene ikke gjennomføres anonymt, og at skolen kan definere egne undersøkelser og formulere egne spørsmål. I tillegg kan verktøyet brukes til å bla. lage sosiogram (Klassestrivsel, 2022).

Flere av skolene bruker Klassestrivsel dersom det har oppstått konkrete utfordringer med læringsmiljøet i en klasse eller på et trinn. Både Nils' og Fridas skoler bruker Klassestrivsel som verktøy for å gjennomføre sosiometrisk kartlegging. Nils sier: "Hvis vi ser at det er mange som har få venner, så har vi sosiometrisk undersøkelse. Tiltak varierer etter hvilke elever det gjelder. Hva de kan få til, og hvilke behov de har." Frida:

Vi har noe som heter sosiometrisk undersøkelse, den bruker vi med jevne mellomrom, litt på bestilling da. Hvis det er noen trinn eller klasser vi har utfordringer med, eller at det er, ja undersøkelse så man kan jobbe med det videre, det som trengs.

Stians skole, som bearbeider Elevundersøkelsen i liten grad etter gjennomføringen, bruker Klassestrivsel systematisk, og de lager undersøkelser for alle trinn i Klassestrivsel. Disse undersøkelsene gjennomfører de på samme tidspunkt hvert år, og de har satt av god tid til analyse av resultatene. Han sier dette om Klassestrivsel:

Elevundersøkelsen er langt fjernere enn Klassestrivsel. Klassestrivsel er mye nærere. Det er vårt. Den er bedre. Resultatene i Klassestrivsel bruker vi en hel planleggingsdag på å analysere i team. Så får ledelsen det etterpå.

Våre intervjupersoner fremhever viktigheten av å jevnlig snakke med elevene sine, både for å bygge relasjon mellom elev og lærer, og for å få innsyn i elevens læringsmiljø. De vektlegger både uformelle og formelle samtaler. Stian snakker varmt om Klassestrivsel, men vektlegger også at et verktøy ikke er nok. Han peker også på at det er viktig å snakke med elevene: "Metoder som elevsamtaler, og løpende samtaler." Det samme finner vi også hos Nils som sier: "Vi prater mye med elevene. Det handler om hvordan vi behandler andre. Nå snakker jeg om det å være trygg."

### 5.2.5 Styring og utvikling

Vi har ikke mye materiale på dette delkapittelet, men Stian peker på utfordringer med å bli styrt til å gjøre noe som han selv ikke ønsker. Han ser ikke nytten i Elevundersøkelsen. Stian sier:

Vi er i et samfunn hvor alt skal måles. Det blir fjernere og fjernere. Jeg vil ha det nærmere. Det handler om verdier. De viktigste verdiene glemmes. Skolen er en sosial øvingsarena. Alt som skal måles, kan ikke måles. Fag måles. Fag, prestasjoner skal måles, og settes opp mot hverandre. Når det aller aller viktigste ikke er målbart. Det er målbart, men ikke på samme måte da.

## 5.3 Profesjonsfelleskapets arbeid med læringsmiljø

For å sørge for et godt læringsmiljø i skolen, inkludert de forventninger og krav som skolen er pålagt å følge i opplæringsloven kapittel 9 A, er det behov for at hele organisasjonen tar del i læringsmiljøarbeidet. Her stilte vi spørsmål som kunne gi oss svar på utøvelse av ledelse og samspillet i profesjonsfelleskapet. Spørsmålene var blant annet disse: *Beskriv hvordan dere i profesjonsfelleskapet jobber med læringsmiljø på din skole? Har skolen en plan for dette arbeidet, og hvordan brukes eventuelt den? Hvordan opplever du at ledelsen involverer seg i det daglige arbeidet med elevenes læringsmiljø?* Nedenfor viser vi empiri som sier noe om intervjupersonene sin ledelse og profesjonsfelleskap på deres skole, når det gjelder arbeidet med læringsmiljø.

### 5.3.1 Å bli sett av lederen sin

I vår teori har vi valgt blant annet lærende ledelse og elevsentrert ledelse som sentrale teorigrunnlag i oppgaven. Denne teorien er tydelig på hva som er viktig for å legge til rette for elevenes læring og trivsel. Våre fire intervjupersonene beskriver hvordan de opplever sine ledere. Her finner vi flere steder i det transkriberte materialet, bekreftelser på at deres ledere har forskjellig lederstil. Ord som går igjen hos noen av intervjupersonene er tillit og relasjon. Men vi ser også eksempler på mangel av disse ordene. Stian beskriver en rektor som bruker tid på relasjonsarbeid: "Rektor liker dette og det merker jeg... tillit. Ledelse som er tilstede. Ledelse som fremsnakker og spiller lærerne gode."

Stian setter pris på at øverste leder på skolen ser ham og anerkjenner arbeidet han gjør. Han opplever å være på lag med ledelsen, de jobber i samme retning. Åse sier flere ganger i intervjuet at hun opplever støtte og blir sett av sine nærmeste ledere: "... at en føler seg trygg og blir sett og hørt, det er både lærerne imellom og mellom lærerne og ledelse." og "...men jeg opplever at vi blir hørt og at det blir forsøkt og tilrettelagt så langt man kan innenfor rammene." Nils nøler når vi spør om hvordan ledelsen er involvert i det daglige arbeidet, og hvordan han opplever å bli sett. Han sier etterhvert at han får den støtten han trenger, og at ledelsen er der om han skulle ha behov for det. Nils antyder at tilliten er der, men at ledelsen ikke er så tett på: "Jeg liker at vi ordner opp i mye selv." Frida virker til tider oppgitt over at øverste leder er noe fraværende og ikke så tilstede for henne: "Jeg opplever ikke alltid at lojaliteten går ned til oss. Vi må alltid kjempe for oss selv."

### 5.3.2 "Det er en ball man må spille med de som styrer"

Tittelen på dette delkapittelet er Stian sitt sitat. Stian sine erfaringer tilsier at skal et tema bli hele organisasjon sitt fokus, har ledelsen en viktig rolle. Stian sier videre at de gjerne vil ha med ledelsen inn i arbeidet med læringsmiljø, og understreker betydningen av at ledelsen støtter under og forsterker arbeidet som læringsmiljøgruppa gjør. Læringsmiljøgruppa på Frost skole har laget en plan for læringsmiljøarbeid på alle trinn. I

intervjuet viser Stian stolt frem planen til oss forskere, og forteller om en av satsningene til læringsmiljøgruppa, ukentlig trinnvise samlinger med elevene hvor lærerne har særlig fokus på læringsmiljøarbeid: "Vi i læringsmiljøgruppa jobber med at rektor skal si at alle skal ha det på planene sine."

Stian viser til viktigheten av at ledelsen setter arbeidet læringsmiljøgruppa gjør på dagsorden. Han opplever det er lettere å få gjennomslag i personalet om ledelsen forsterker læringsmiljøgruppas arbeid. Åse forteller også om arbeid de har lyktes med på sin skole, og viser til betydningen av at ledelsen er tett på: "Det er fordi ledelsen har vært ganske knallhard på det her, og jobbet målrettet mot at sånn skal vi ha det."

Frida er inne på det samme med denne kommentaren, og peker på at det er viktig at ledelsen deltar sammen med lærerne i læringsmiljøarbeid. Hun vektlegger at ledelsen må delta i det daglige arbeidet sammen med lærerne. Frida sier dette om ledernes involvering: "At de ikke blir perifere på noe vis." Så er det Nils som uttrykker at ledelse bruker han når han selv ser behovet:

Er det noe som skal løses, da er det lett å få med ledelsen på det og utvikle en plan. Hvis alt går greit er det ikke så mye vi snakker med de om læringsmiljø. Vi har hatt ett ganske utfordrende trinn, og det har vært mye involvering fra ledelse for å løse ulike problemer og saker. Det er når det oppstår utfordringer at vi oppsøker ledelse og får råd og støtte.

Stian er glad i å bruke metaforer fra fotballverden, og ser det litt på samme måte som Nils; "...jeg ser på ledelsen som en fotballkamp, minst mulig kontakt, best mulig." Nils og Stian representerer med sine kommentarer et annet syn enn Åse og Frida, nemlig at de egentlig ikke trenger ledelse. De vil gjerne styre seg selv, ledelsen kan gjerne holde seg litt på avstand, der på kontoret, og helst ikke blande seg inn i det de driver med. Men, når det blir vanskelig, så kan ledelsen komme og ordne det.

I Trondheim kommune har avdelingslederne de siste årene hatt personalansvaret for lærerne, og nærledelse er blitt et aktuelt begrep. Stian forteller at det er rektor han prater med når det gjelder fokuset på læringsmiljøgruppa og arbeidet med læringsmiljø. Nils, Frida og Åse beskriver at avdelingsleder er den de har tettest kontakt med. Frida opplever at hennes avdelingsleder er tett på i arbeidet med elevene og at han bedriver nærledelse. Hun sier:

Da må jeg understreke at jeg snakker om avdelingslederen min da, fordi vi er jo så stor enhet, det er sjelden rektor er involvert på det nivået da. Så avdelingslederen, han er jo tilstede på alle trinnmøter, såfremt han har tid, de har vi en gang i uka, der vi går igjennom, vi har en liste med de som har fravær, eller bekymringsfullt fravær eller grenser til det, snakker litt om dem, det er jo enkeltelevsaker, han er jo, vi bruker å informere om alt vi synes går utover det vanlige, liksom hvis det er noen bekymringer eller tanker vi har og trenger å lufte, så jeg vil jo si han er godt involvert i det daglige, alt i fra både klasser og trinn og enkeltelever egentlig.

Stian sier dette om sin leder:

Mye mer ydmyk i tilnærming. Lytter. Vil vite. Virker smart i måten han prater til og med. Og er involvert i type arbeid som læringsmiljø. Flink og interessert i det. Og bygger det opp. Det er viktig del. Vi har andre grupper. Ledelsen sin oppgave blir å fremsnakke det. Slik gjør vi det her. Bekrefter et mandat. Vær og si skal vi gjøre det. Bekrefte arbeidet vårt.

Alle fire lærerne våre beskriver at de verdsetter ledelse og ser nytte i ledelse. Stian sier at han liker en leder som lytter og bruker lærerne som kunnskapskilder, at lederen er lærende. Åse sier at hun blir sett og hørt. Men Nils og Stian uttrykker at de ikke trenger ledelse så tett på. De vil ha litt "space". Frida beskriver at hun vil ha en leder som er med i det daglige arbeidet.

### 5.3.3 Kontinuerlig arbeid

Vi erfarer at det er behov for jevnlig og kontinuerlig fokus i profesjonsfelleskapet på sentrale arbeidsoppgaver. Det er en kjensgjerning at vi ofte legger mye mye tid og innsats i oppstart av et utviklingsarbeid. Kanskje er vi ikke like bevisste på arbeidet ettersom tiden går. På spørsmål om hvordan ledelsen følger opp arbeidet, så påpeker Frida ledelsens rolle når det gjelder å holde noe varmt. For å videreføre et fokusarbeid, så erfarer Frida at ledelsen må repetere og gjenta budskapet, hvis ikke så går det i glemmeboka;

Jeg har lyst til å si at det skal være systematisk og det må komme fra ledelsen, det må være forankret der, også utvikles ja, det må arbeides systematisk, og det må forankres i ledelsen, det er nå greit, og at kanskje litt som jeg sa i stad, at det må pleies og holdes ved like med jevne mellomrom. Kontinuerlig jobbing.

Åse viser også til noe av det samme, hva som må til for at profesjonsfelleskapet skal lykkes med et utviklingsarbeid: "...satt av tid i fellestid, og det er med oss i hverdagen,...og det må jo evalueres jevnlig..."

Nils sier at i enkelte perioder så kan utviklingsarbeid gå på bekostning av driftsoppgaver, og det blir lite fremdrift av skolens kjerneverdier og fokusområder. Dette har vært en kjent erfaring i hele skole-Norge i den to år lange pandemien. Utvikling har måtte vike for daglig drift og evig let etter vikarer som kan ta over for lærere i karantene eller isolasjon. Nils sier: "Det er lenge siden av jeg har følt at vi har hatt utviklingsarbeid da. Det har vært så mye annet. Hvis du ikke tar det opp titt og ofte, så glemmer du det." Videre peker Nils på et annet viktig faktum: "Det som satt for 10 år siden, gjelder ikke for alle oss nye." Det kommer jevnlig nye lærere til de fleste skolene. De er gjerne ikke kjent med skolens tidligere praksis, og trenger å kobles på hva som er gjort tidligere.

### 5.3.4 Satt i system

Nils sier at de ikke har noen konkret plan for oppfølging av læringsmiljø på Lerkekollen skole. Åse forteller at hun finner det veldig inspirerende å ha så mange gode kollegaer å støtte seg på i arbeidet med læringsmiljø, uten at hun nevner noe spesifikt og systematisert opplegg. De to siste har erfaring med å sitte i en læringsmiljøgruppe. Likevel er det store forskjeller i det de to beskriver. Stian er en av de to, og han er nok den med bredest og lengst erfaring. Invertfall er han den som forteller mest om dette. Læringsmiljøgruppa på hver av disse skolene består av noen lærere som har ekstra fokus på et trygt og godt læringsmiljø, og læringsmiljøgruppa er en ressurs på sin enhet. Deres jobb er å dra med seg de andre ansatte på felles tiltak. Frida viser til erfaringen sin her: "Ja, jeg var jo med i den klasseledelsesgruppa jeg snakket om i sted. Der hadde vi økter med der vi jobbet konkret med det her med relasjoner da. Mest lærer-elev det da."

Stian forteller om Frost-modellen, som de har kalt det på sin skole. På spørsmål om vi kan få se litt nærmere på denne modellen, så ser vi hvordan Stian lyser opp. Det vil han mer enn gjerne, og utdyper videre at de har en egen "servicerklæring" som er definert på skolen. Stian sier med glød og stolthet i stemmen:

...ansvarliggjøring at du gjør en forskjell for andre. Du spiller en rolle for andre. Medborgerskap. Med dette er de fem verdiene som vi er tuftet på. Inkluderende, positiv, modig, profesjonell og tydelig. De tre første er for alle, men de to siste er for de voksne. Jeg skal vise dere mer i hjulet vårt, slik at dere får se det.

Fridas skole har en lignende læringsmiljøgruppe som Frost skole:

Vi har jo i alle de årene jeg har jobbet på Strandlia skole hatt ulike utviklingsarbeid, som blant annet har vært respektprogrammet, vi har hatt en klasseledelsegruppe og liksom andre ting der personalet har vært nedsatt i mindre grupper for å jobbe fokusert med ulike ting som har med læringsmiljø og gjøre, også blir det tatt opp på fellesmøtene våre i ulik form da.

### 5.3.5 Profesjonsfellesskapets kollektive innsats for læringsmiljø

Tidligere har vi pekt på relasjonens betydning for å kunne utvikle et godt læringsmiljø gjennom at den enkelte lærer vektlegger å bygge gode relasjoner til sine elever. Men den enkelte lærers arbeid er ikke tilstrekkelig i arbeidet med læringsmiljø. Som vi har sett på i teorikapittelet, må profesjonsfellesskapet på skolen også jobbe sammen og ta et kollektivt ansvar for utviklingen av læringsmiljøet, i tråd med Overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Åse peker på betydningen av det å jobbe sammen som en hel organisasjon, og det å jobbe grundig med kjerneverdiene i en organisasjon. Det gjøres så grundig at disse gjennomføres praksis, og som kan gi et godt grunnlag for annet utviklingsarbeid. Skolene til Åse og Stian har sine kjerneverdier hengende synlig flere steder på skolen, også der hvor vi gjennomførte intervjuene med dem. Dette var kjerneverdier som de begge to var godt kjent med, og så viktigheten av. Det kom gjennom intervjuene tydelig frem for oss at dette ikke bare var verdier som var nedfelt på et papir, men noe de hadde et aktivt forhold til. Lærerne kunne også fortelle at dette var verdier de hadde jobbet godt med i personalet. Åse sier tydelig:

Ja, vi jobber jo veldig ut ifra de her kjerneverdiene våre, og som henger på veggen her, det med å være samhandlende, inkluderende, kunnskapsorientert og tydelig, og det skal gjennomføre læringsmiljøet til både elever og lærere til enhver tid, så det jobber vi bevisst og kontinuerlig med. Jeg tror det vi er best på her er det her med å være samhandlende. Den øverste verdien der har vi jobbet mye med. Det her, og det med delingskultur og sånn. Det har vi blitt gode på tror jeg.

Hos Stian på Frost skole har de også jobbet mye med kjerneverdier. Stian er inne på noe av det sammen som Åse: "Hensikten er at det skal bli en kultur. Det skal være et språk som vi på Frost skole bruker". Han understreker også at arbeid med læringsmiljø krever innsats og engasjement fra de ansatte: "Læringsmiljøet involverer ditt personlige indre. Du må dele noe. Du må være ekte."

Nils, som er relativt ny på sin skole og som har opplevd at det har blitt avsatt lite tid til utviklingsarbeid under pandemien, opplever mangel på fellesskap i dette arbeidet. Han sier:

Jeg synes det har vært litt sånn, velg selv. Mye utskiftninger. Det som satt for 10 år siden, gjelder ikke for alle oss nye. Mye er opp til hver enkelt lærer, ihvertfall i det daglige. Det har vært to spesielle år. Det er lenge siden jeg har følt at vi har hatt utviklingsarbeid da. Det har vært så mye annet. Det tror jeg de fleste føler da.

Da kan det bli som Frida erkjenner: "Det er jo litt flaut, men vi er ikke kjent for å ha en rød tråd på Strandlia skole, nei, faktisk ikke..."

Stian forteller videre om den kollektiv innsatsen på hans arbeidssted:

Vi har laget det på en folkelig måte. Komprimert det til en modell. Det er ikke bare en visjon. Sosiale mål, Plakater. Foreldremøter. Rammet det inn på en allright måte. Det er gjennomførbart på en skole. I personale så tror vi på det. Ikke alle. Men sånn er det. Hvordan får vi det ut i live. Skole er alt. Skole er livet. Det er fag, men det er også alt det andre.

Åse sier:

...i 2005, da var det veldig sånn, veldig sånn, mye mer enn den skolen jeg kom fra, så har det blitt, skjedd, et kvantesprang, og det er fordi ledelsen har vært ganske knallhard på det her, og jobbet veldig målrettet mot at sånn skal vi ha det. Og vi har brukt masse tid på at det der skal sitte i ryggmargen, og vi liksom blir tvunget inn i et delingskultur fellesskap. Og det tror jeg folk har oppdaget at har vært fruktbart. At vi har en felles forståelse og en felles plattform og jobber mot de samme målene med liksom felles, ja, felles verdigrunnlag. En må jo hele tiden ta det opp til vurdering, det må jo evalueres jevnlig, og liksom hvor står vi og hvor går vi, og det der med jevnlig stopp for å evaluere, vurdere ståsted og vei videre.

Nils forteller at på hans skole så prater lærerne mye sammen om læringsmiljø:

Det blir mellom lærerne på trinnet føler jeg da. Det er vi som ordner opplegget og prater mye sammen om det. Det har ikke vært noe særlig delingskultur. Vi prøver ihvertfall nå. Sånn gjør vi det. Jeg tror det kan bli bedre. Det kan forbedres.

## 5.4 Oppsummering

Empirien viser at vi har større forskjeller mellom de fire lærerne enn det vi trodde på forhånd. Likevel så er de, uavhengige av arbeidserfaring, opptatt av at elevene trenger å ha et trygt og godt skolemiljø for å kunne lære. Et trygt og godt læringsmiljø er det viktigste sier de. Lærerne beskriver at de som er ledere i klasserommet har mye å tilføre i dette arbeidet, og de snakker alle om hvor sentralt relasjonsarbeid og betydningen av relasjoner elev-elev og lærer-elev. Alle fire poengterer at arbeidet med læringsmiljø er ikke noe hver enkelt lærer kan håndtere alene, men de henviser forskjellig til hvor sentral ledelsen er, og hvilken betydningen hele organisasjonen har. Til tross for at de alle fire er representanter som signaliserer viktigheten av læringsmiljø, kommer de fra skoler som er ulike på systematikk og et helhetlig fokus på læringsmiljø i hele organisasjonen.



## KAPITTEL 6: DRØFTING

I vår studie skal vi svare på problemstillingen *Hvordan arbeider skolen med å utvikle elevenes læringsmiljø?* Vi har valgt å drøfte våre tre forskningsspørsmål i hvert sitt delkapittel, hvor vi avveier empirien opp mot sentral teori og sentrale styringsdokumenter. Der hvor det er naturlig har vi empirisk understøtting av de teoretiske perspektivene. Det innebærer at noen av sitatene fra empirikapittelet (kapittel 5) blir gjentatt i kapittel 6. Dette gjør vi for å understreke de mest sentrale funnene våre. Delkapitlene 6.1, 6.2 og 6.3 har fått titler som samsvarer med våre forskningsspørsmål. På slutten av hvert delkapittel oppsummerer vi funnene som svar på forskningsspørsmålene. Oppsummeringen inneholder også noen bidrag fra aktuell teori og styringsdokumenter. Til slutt presenterer vi en oppsummering av hele kapittelet, i delkapittel 6.4.

### 6.1 Hva vektlegger lærerne i arbeidet med læringsmiljø?

Vårt første forskningsspørsmål omhandler hva lærerne vektlegger i arbeidet med læringsmiljø. Vårt første spørsmål i intervjuguiden var hva lærerne mente utgjorde elevenes læringsmiljø. Lærer Åses respons var: "Hva som utgjør elevens læringsmiljø? Ja, det var et litt vanskelig spørsmål." Åses svar gir en indikasjon på at læringsmiljø ikke oppleves som et klart og tydelig begrep for lærerne i skolen. Åse har jobbet lenge i skolen, hun er den av våre lærere med lengst erfaring, og er nå på tampen av sin yrkeskarriere. Er det kanskje nettopp hennes brede erfaring som gjør det vanskelig å definere hva som utgjør elevens læringsmiljø fordi hun med sin kunnskap og erfaring vet at læringsmiljøbegrepet er sammensatt og mangfoldig? Åses svar samsvarer med Dahl og Utmo (2022, s. 1), som peker på at det ikke er en felles forståelse av hvordan læringsmiljø defineres. At teori og styringsdokumentene bruker ulike begrep, og også legger ulikt innhold i begrepene, kan bidra til å skape uklarhet for aktørene i skolen. Det er forståelig at lærerne undrer seg over spørsmålet som hva begrepet inneholder, og hva det egentlig er vi er opptatte av på vår skole når vi snakker om læringsmiljø. Selv om definisjonen av læringsmiljø er uklar, opplever vi at våre intervjupersoner har en relativt bred forståelse av innholdet i begrepet læringsmiljø, og de fremhever at læringsmiljøet er grunnlaget for elevenes utvikling. Vi bruker Stians ord som eksempel:

...det er det [læringsmiljøet] som er grunnmuren i all utvikling, om det er skole eller fritid. Det at man hører til, og at man er trygg, og at man kan være den man er, i et læringsklima. Viktigst av alt. Danner grunnlaget for all læring.

I sine forklaringer om hva som utgjør elevens læringsmiljø legger lærerne vekt på både indre og ytre faktorer. Av indre faktorer legger lærerne mest vekt på de faktorene de selv kan påvirke, de faktorene Skaalvik og Skaalvik (2021, kapittel 6) benevner som prosesskriterier. Lærerne vektlegger særlig relasjonene mellom de ulike aktørene i skolen: elev-elev relasjonen og elev-lærer relasjonen og samarbeidet skole-hjem. Våre erfaringer er at disse faktorene, sammen med klasseledelse, også er noe det har vært stort fokus på i både lærerutdanning og ulike satsinger og prosjekt i skolen, noe som kan ha bidratt til at lærerne er godt kjente med dem og at det derfor er lett å trekke dem frem. Videre vektlegger lærerne hva et godt læringsmiljø betyr for elevens trygghet og trivsel. Flere av lærerne benevner dette som faktorer i læringsmiljøet, men ut fra Skaalvik og Skaalvik (2021) forstår vi som forskere heller trygghet og trivsel som et resultat av læringsmiljøarbeidet; gjennom arbeid med de indre og ytre faktorene kan vi oppnå trygghet og trivsel for elevene. Vi opplever at lærerne er mer opptatte av betydningen arbeidet med læringsmiljø har for elevene, enn definisjonen av hva begrepet

rommer, noe vi tenker kan ha sammenheng med at begrepet oppleves uklart, slik vi tidligere har beskrevet.

Noen av lærerne trekker også frem læringsmiljøets betydning for elevens faglige resultater. Dette ser vi for eksempel hos Stian i sitatet over. Fokuset på læringsmiljøets betydning for elevens faglige læring finner vi også hos Robinson (2014). Vi er selvsagt ikke uenige i at god faglig læring er et viktig mål med arbeidet i skolen, men verdien av tilhørighet og en god skolehverdag har også en verdi utover den rent faglige gevinsten. Å ha en trygg og god tilværelse, hvor eleven føler tilhørighet og har gode relasjoner til de rundt seg, bidrar til å utvikle hele mennesket. Gode erfaringer i skolen har verdi både her og nå, og vil kunne legge et godt grunnlag for at eleven skal kunne bli en aktiv samfunnsborger senere i livet. Dette ser vi lærerne i vår studie fremhever. De har en bred forståelse for begrepet, og ser viktigheten av et godt læringsmiljø.

Lærerne trekker frem hvor viktig en god elev-lærer relasjonen er, gode relasjoner gir et godt handlingsrom for læringsmiljøarbeidet. Som Frida sier: "...men jeg opplever at en fellesnevner er at de får en god relasjon til meg da, da har du stort spillerom for å jobbe med all slags klassemiljø". Stian sier hva han mener er viktig for eleven i relasjonsbyggingen: "Føler at man har voksne som ser deg og som bryr seg". Alle lærerne er opptatte av at elevene skal føle seg sett, både av lærerne og av medelevene. Ved å møte elevene med respekt og anerkjennelse, bidrar lærerne til elevenes opplevelse av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elever som læreren har en dårlig relasjon til, er ofte en elev som andre elever også har en dårlig relasjon til (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette betyr at læreren har mye makt over det som skjer i klasserommet. Elevens opplevelse av tilhørighet har stor sammenheng med hvilken relasjon lærer har til eleven. Uansett atferdsuttrykk, så er det den voksne som har ansvaret for utvikling av relasjon. "Lærere som er respektfulle og inkluderende i sin omgang med elevene, vil legge et godt grunnlag for positivt samspill også elevene imellom" (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Våre lærere er spesielt interesserte i tema læringsmiljø, noe de viser gjennom å være engasjerte i intervjuene. Vi ville finne ut hva deres motivasjon for læringsmiljø handlet om. Frida er tydelig på at gode relasjoner til elevene er betydningsfulle for henne i seg selv, det gir motivasjon for lærerjobben, og i tillegg gir de gode relasjonene henne pedagogiske fordeler i formidling av fag. Åses viktigste motivasjon er hva et godt læringsmiljø gjør med elevens tilstedeværelse, og videre at godt oppmøte bidrar positivt for elevene når det gjelder læring. Nils forteller i intervjuet at han selv var en litt utrygg og skvetten gutt. Hans motivasjon for arbeidet med læringsmiljø synes gjennom det Nils sier, for Nils er preget av spørsmålet. For Nils er den største motivasjonen at hans relasjonsarbeid skal bidra til at elevene føler seg trygge, og ha det bra. Vi tenker at lærernes perspektiver ikke motsier hverandre. De bare understreker hvert sitt i en kompleks læringssituasjon, og at lærere, i likhet med elever, kommer inn i skolen med ulik ballast. Lærerne er viktige og uunnværlige aktører i elevens liv (Fullan, 2017), og erkjennelsen av dette kan sies å ha betydning for lærerens egen motivasjon for arbeidet sitt. I sin rapport beskriver ekspertgruppa om lærerrollen at lærere ser på relasjonsarbeid som en sentral motivasjonsfaktor i jobben sin. Rapporten viser videre til;

Lærerne regnet relasjonskompetanse, det å utvikle gode relasjoner og et godt samspill med andre mennesker i sine omgivelser, blant de mest sentrale ferdighetene en lærer bør mestre. Noen begrunnet dette ved å vise til betydningen av relasjonskompetanse for å bygge tillit til elevene og å skape et godt klassemiljø (Dahl et al., 2016, s. 177).

Dette sitatet sammenfaller med det lærerne våre forteller; relasjoner er noe de verdsetter, og de blir motivert av relasjonsarbeidet. Relasjoner er en faktor som er godt kjent for intervjupersonene våre, og som de er bevisst betydningen og viktigheten av.

Lærerne er også opptatte av samarbeidet mellom de ansatte på skolen, noe vi kommer nærmere inn på i senere i drøftingen i delkapittel 6.3.

I intervjuene spør vi om lærernes arbeid med kapittel 9 A i opplæringsloven. Lærerne kommer da inn på et forhold som synes å prege hele samfunnet vårt, vektlegging av individet og individets rettigheter. Lærerne i vår studie er svært opptatte av at alle elevene skal ha en trygg og god skolehverdag, men opplever fokuset på enkeltelevers rettigheter som svært tidkrevende. Tiden strekker rett og slett ikke til, og lærerne med lang fartstid merker at dette arbeidet har ført til et økt arbeidspress, for eksempel tar dokumentasjonsarbeid knyttet til 9 A-saker mye tid. Som Frida sier det: "Jeg erfarer at jeg har mer utbytte av å jobbe med klasse og trinn enn med enkeltelever."

I vår studie forteller lærerne at de finner det mer nyttig og meningsfullt å jobbe på klassenivå enn med enkeltelever. Samtidig kjenner de på det sterke individfokus i samfunnet, med fokuset på enkeltelevens rettigheter. Et sterkt fokus på dette kan føre til at lærerne bruker mye tid på å skaffe seg oversikt over den enkelte elevs læringsmiljø. Slik vi ser det, kan dette sette lærerne i et krysspress. Krysspreset ser vi gjennom at lærerne til tider motsier seg selv i løpet av intervjuet. Lærerne forteller at de ønsker å tenke helhet og skolen i et samfunnsperspektiv, men sier samtidig at de finner det mer nyttig med Klassetrivsel, som gir resultat på elevnivå, enn Elevundersøkelsen, som gir data på klasse- og skolenivå. Dette krysspreset for lærerne kan antagelig knyttes til fokuset lovbestemmelsene i kapittel 9 A, og enkeltelevens rettigheter. Kapittel 9 A er tydelig på den enkelte elev, og hvordan enkelteleven har det i skolehverdagen (Opplæringsloven, 1998). Egne erfaringer viser at slik lovverket rundt 9 A fremstår i dag, bidrar det til at enkelte foreldre finner grunnlag for at deres barn skal behandles individuelt. Da glemmer foreldre å se på helheten og viktigheten av å være en medborger. Lærerne våre sier med varme og ømhet når de beskriver hvor viktig det er å lære seg å interagere med andre, og finne ut av livet sammen med jevnaldrende. Flere av våre lærere viser til det å skape sterke barnefelleskap, som vi finner igjen i hovedessensen i Trondheim kommune sin oppvekststrategi, *SteinSaksPapir* (Trondheim Kommune, 2018). Denne oppvekststrategien, som vektlegger samskaping og involvering fra innbyggere, ansatte og forskere, viser til et fokus på samfunnsbygging og gjennom dette at alle har et ansvar for at alle rundt seg skal ha det bra (Trondheim kommune, 2018). Flere av lærerne omtaler ytre faktorer som en viktig del av læringsmiljøet, og at ytre faktorer kan påvirke læringsmiljøet og hvordan elevene har det på skolen. De viser til både hjemmets og samfunnets rolle. Det er nettopp det oppvekstrategien ønsker å bidra til, at samfunnet står sammen om å bygge trygge og sterke barnefelleskap. Både Nils og Åse forteller de vektlegger at elevene gjør aktiviteter sammen. Dette for at elevene skal bli trygge på hverandre, og ikke minst bli trygge på seg selv sammen med andre. På Åse sin skole er dette satt i system, der er teambuilding satt inn som tiltak ved oppstart av 8.trinn. Dette blir prioritert sier Åse, fordi det skal legge grunnlaget for godt samarbeid mellom elevene.

Flere av lærerne trekker frem at de ønsker skolen som en motkultur til alt individfokus i samfunnet. De ønsker at skolen skal kunne være en sosial øvingsarena for barn- og unge, og at elevene gjennom dette skal bli robuste. Ikke bare tar individuelt arbeid med en og en elev mye tid, lærerne er også bekymret for at det fokuset på individets rettigheter skal føre til at elevene blir mer egosentrerte, og at konsekvensen kan bli at fokuset på elevene som aktive medborgere kommer i bakgrunnen. For å kunne være aktive medborgere, og deltakere i både skole og samfunn, er det behov for å tilstrebe at elevene få medvirke gjennom demokratiske prosesser (Barnekonvensjonen, 1989; Robinson, 2014; Fullan, 2017). Overordnet del vektlegger elevens demokrati og medvirkning. I skolen skal elevene oppleve demokrati i praksis, og de skal bli hørt og få reell innflytelse og påvirkning på saker som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevens stemme har, i tråd med styringsdokumenter som barnekonvensjonen og opplæringsloven, altså fått en tydeligere plass i skolen nå enn tidligere. Vi ser at Statsforvalteren i Trøndelag også vektlegger deltagelse og innflytelse fra eleven når det gjelder skolemiljø saker, og Statsforvalteren poengterer at det skal tilstrebes å få tak i

elevens stemme. Da den nytilsatte kommunalsjefen for skole i Trondheim, Svein Johny Forren, ble intervjuet av Adresseavisen i februar i år, sa han at "elevstemmen er det viktigste utgangspunktet for all utvikling i skolen" (Bergesen, 2022a). Den kommentaren er en forsterkning av det Statsforvalteren i Trøndelag vektlegger når det gjelder barns rettigheter. Forren sin kommentar synes som et frempek på at dette fokuset blir enda tydeligere i tiden som kommer i Trondheimsskolen. NOU 2019: 23 omhandler ny opplæringslov som planlegges innført skoleåret 2023/24, foreslår at elevens beste skal vektlegges, og at elevene skal høres i alle saker som angår dem (Kunnskapsdepartement, 2019). I dagens lovverk er dette begrenset til §9 A-4, som sier at involverte elever skal høres i kapittel 9 A-saker, og til §9 A-8 om elevdeltakelsen i skolemiljøarbeid, som primært foregår gjennom elevrådsarbeid (Opplæringslova, 1998). I ny lov foreslås det at elevene også kan organisere elevdemokratiet på andre måter (NOU 2019: 23). Elevens stemme skal i fremtiden ikke bare være sentral i arbeidet med kapittel 9 A-saker, men også i skolens daglige arbeidet med elevene og i utviklingsarbeidet som utføres av profesjonsfelleskapet ved en enkelte skole.

Argyris og Schöns modell viser oss at enkeltkretslæring er ikke tilstrekkelig for å forbedre skolens praksis (Irgens, 2011, s. 122-123). Tar vi med oss elevstemmen inn i arbeidet tror vi det kan hjelpe oss å komme forbi "stoppskiltene" i modellen. Elevens stemme kan på den måten være en viktig bidragsyter til dobbeltkretslæring, samtidig som vektleggingen av barnets stemme er i tråd med kommende lovverk (NOU 2019: 23). Lærerne i vår studie ser også viktigheten av demokrati og medvirkning, og Åse forteller hvordan hennes skole jobber for å få tak i elevens stemme, her knyttet til etterarbeidet av Elevundersøkelsen:

Ja, det er jo sånn at resultatene presenteres på fellestid, og da ser vi litt på hva som utpeker seg, både positivt og negativt, også, det har vært litt forskjellig, men vi har nå tatt det tilbake til elevene også, og det blir presentert både i brukerråd og elevråd og forskjellig sånn og diskutert, og vi prøver å dra noe ut av det som kan gjøre at vi forbedrer det som eventuelt pekes ut som litt sånn negativt da.

Åse forteller at hun synes etterarbeidet med Elevundersøkelsen er viktig og nyttig. Vi tror dette kan komme tydelig frem hos Åse nettopp fordi hun ser nytten av å få tak i elevens stemme slik hennes skole gjør når de gjennomfører etterarbeid i elevråd og i klassene. Etterarbeid og betydningen av Elevundersøkelsen som verktøy, kommer vi nærmere inn på i 6.2.

Overordnet del vektlegger også at skolens praksis må preges av elevmedvirkning og medansvar sammen med lærerne i læringsfelleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Andenæs og Møller (2016, s. 46) viser til at skoler som har fokus på medvirkning i 9 A-saker, også er de skolene som lykkes best med tiltak for alle elevene i læringsmiljøarbeidet. Medvirkning gjennom en demokratisk prosess hvor skolen vektlegger elevens stemme, ser ut til å gi best resultat i arbeidet. Om elevene får eierskap til læringsmiljøarbeidet på skolen gjennom å få delta aktivt i problemløsningen, legger vi til rette for endret handling. Det synes som om elevens rolle og deltakelse i dette arbeidet er sterkt undervurdert, og antagelig vil en større elevinvolvering kunne gi gode resultater. Robinson sier at elevens engasjement i egen læring har sammenheng med hva vi vil elevene skal bli (2014, s. 121-122). Flere av lærerne trekker frem det danske trivselsverktøyet Klassesetivsel. Der opplever lærerne å få tak i elevens stemme på en god måte. Nils beskriver: "Hvis vi ser at det er mange som har få venner, så har vi sosiometrisk undersøkelse. Tiltak varierer etter hvilke elever det gjelder. Hva de kan få til, og hvilke behov de har." Her beskriver Nils hvordan Klassesetivsel hjelper lærerne til å orientere seg i elevgruppen, slik at de får satt inn tiltak på de elevene som trenger det mest. Stian er den av lærerne som har mest erfaring med, og som ser mest nytte av Klassesetivsel:

Elevundersøkelsen er langt fjernere enn Klasetrivsel. Klasetrivsel er mye nærmere. Det er vårt. Den er bedre. Resultatene i Klasetrivsel bruker vi en hel planleggingsdag på å analysere i team. Så får ledelsen det etterpå.

Stian viser her til at når et verktøy blir gjennomarbeidet og en del av et profesjonsfelleskap, så eier lærerne det. Med det resultat at det blir en del av skolens praksis (Fullan, 2017; Hargreaves & Fullan, 2016; Irgens, 2016, Robinson, 2018). I motsetning til Elevundersøkelsen har Klasetrivsel fokus på relasjonene mellom elevene. Vi har tidligere vært inne på at lærerne vektlegger relasjonsarbeid, og Klasetrivsel sitt fokus på relasjoner kan bidra til at verktøyet er godt likt blant lærerne.

Styringsdokumenters betydning i sammenhengen med et godt læringsmiljø, er det ingen av intervjupersonene som trekker frem. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 206) slår fast *hvor* sentrale styringsdokumentene er for nettopp læringsmiljøet. Årsaken til at lærerne ikke viser til disse, kan være flere. Det kan være at skolene lærerne våre representerer, ikke er bevisste betydningen av styringsdokument og heller ikke tar de med inn i utviklingsarbeidet. Vi ser at lærerne er mest opptatt av forhold de selv kan påvirke, og egen erfaring tilsier at det er ulikt hvor stor innsikt lærere har til innholdet i styringsdokumentene. Empirien vår viser at lærerne våre legger mest vekt på sitt daglige arbeid med elevene i klasserommet. Det har vi som ledere full forståelse for. Drift av en skole og et klasserom kan lett bli altoppslukende, og så finner man ikke tid til til å løfte blikket og se de store linjene. Å finne tid til og sette fokus på det, er en leders oppgave, og det kommer vi nærmere inn på i delkapittel 6.3.

Gjennom vårt *første* forskningsspørsmål ville vi tak i hva lærerne vektlegger i arbeidet med læringsmiljø. Funnene viser at relasjonsarbeid er sentralt, både elev-elev, men også lærer-elev. Lærerne viser til at læringsmiljø er grunnmuren i alt arbeidet som skjer på skolen. Selv om lærerne har mye å si om læringsmiljø, er de ikke helt omforent med hva begrepet inneholder. Vår studie bekrefter det andre studier viser, begrepet læringsmiljø er et begrep uten et klart definert innhold. Vi ser også at lærerne i vår studie fokuserer mer på effekten av et godt læringsmiljø, enn hva det inneholder. Lærerne er mest opptatt av forhold de selv kan påvirke, og omtaler i liten grad hva styringsdokumentene har å si for arbeidet i skolen. Relasjoner blir verdsatt av lærerne, og de blir motivert av relasjonsarbeidet og det å oppleves som en uunnværlig aktør i elevenes liv. Lærerne er opptatte av at skolen skal være en motkultur til det sterke fokuset på enkeltindividet vi ser i samfunnsutviklingen. De vektlegger at elevene skal få et godt grunnlag for å utvikle seg til aktive samfunnsborgere. Vi ser lærerne kobler dette til Trondheim kommune sin satsning; SteinSaksPapir. Samtidig aner vi at lærerne kjenner et krysspress mellom samfunnsbygging og lovverket, kapittel 9 A.

Vi har fått kunnskap om at lærerne bruker verktøy for å få kunnskap om elevenes læringsmiljø. Hvilken rolle verktøyene har i skolen, skal vi nå komme nærmere inn på i neste delkapittel.

## 6.2 Hvilken rolle spiller verktøyene?

I intervjuene spurte vi lærerne om hvilken rolle de mente ulike verktøy hadde for arbeidet med læringsmiljø. Vi trodde på forhånd at våre intervjupersoner ville etterlate seg få refleksjoner rundt dette teamet. Her tok vi feil, for vi endte etterhvert opp med et betydelig materiale vi kunne ta tak i.

PISA-undersøkelsen kan sies å være den mest omfattende undersøkelsen om læringsmiljø. Undersøkelsen stiller spørsmål om hvordan elevene opplever læringsmiljøet sitt, og spør også om elevens livssituasjon (Dahl & Utmo, 2022, s. 17). Av de internasjonale undersøkelsene er PISA den undersøkelsen som skiller seg ut når det gjelder å få tak i læringsmiljøet til elevene. Den spør ikke direkte etter trivsel i skolen,

men setter oppmerksomheten på den generelle livssituasjonen til elevene, både på skole og fritid. Det er den psykologiske trivselen det stilles spørsmål om, og den "fangar opp engasjement, motivasjon, kjensler og haldningar og som også er knytt til kva lærarane gjer og ikkje gjer" (Dahl & Utmo, 2022 s. 17). Dahl og Utmo (2022) sier at PISA har en klar fordel i at det legges til rette for analyse av ulike aspekt i læringsmiljøet. Det innebærer at man får tak i hva er det som fremmer de ulike sidene av et godt læringsmiljø, og hva dette har å si for læringen og de evnene som elevene har. Vi valgte likevel å utelukke PISA-undersøkelsen fra intervjuene da PISA-undersøkelsen kun gjennomføres hvert 3. år for utvalgte elever på 10.trinn, og dermed var ukjent for flere av intervjupersonene. I tillegg gir PISA-undersøkelsen ikke resultat på klasse- eller skolenivå, og er kanskje derfor ikke like aktuell å arbeide med på den enkelte skole. Vi konsentrerte oss derfor om Elevundersøkelsen og Klassetrivsel da dette er verktøy som gir resultater på skolenivå, og som lærerne i vår studie hadde erfaring med. De tre verktøyene har ulike metoder for å få tak i elevens stemme, og de har forskjellig fokus på hva slags informasjon de vil analysere. Men alle tre verktøyene vektlegger viktige spørsmål som: hvordan har eleven det? Og har eleven det trygt og godt på skolen? (Klassetrivsel, 2022; Utdanningsdirektoratet; 2021; OECD, u.å).

Dahl og Utmo (2022) har gjennomført en studie av Elevundersøkelsen i Norge, og tilsvarende undersøkelser som brukes i andre land. Slik Elevundersøkelsen fremstår i dag, er den ut etter å få tak i hva elevene tenker, hva som skjer inne i hodet til elevene. Noen svakheter ved Elevundersøkelsen, sier Dahl og Utmo (2022, s. 29), er at undersøkelsen synes å ha en noe smal forståelse for hva læringsmiljø er. I tillegg har undersøkelsen stort fokus på mobbing. Hva skolene gjør av forebyggende tiltak er lite vektlagt. Elevundersøkelsen kan oppleves å i for stor grad å være opptatt av "brannsløkkingsspørsmål". Satt på spissen, så blir et "fravær av mobbing" den eneste indikatoren på et godt læringsmiljø. Elevundersøkelsen tar for seg flere tema, men når det gjelder spørsmålene som handler om et trygt og godt læringsmiljø, inneholder spørsmålene ordet "mobbing". Elevundersøkelsen spør om *det skjer, hvor der skjer, og hvem eleven blir mobbet av* (Utdanningsdirektoratet, 2021). Når Elevundersøkelsen blir omtalt i media, er det ofte mobbetallene som blir fremhevet (Bergesen, 2022b). Det er selvsagt viktig å ta mobbeproblematikk på alvor, men det ser ut til at et større fokus på skolens forebyggende arbeid og elevenes opplevelse av dette, hadde vært et godt utgangspunkt for å få kunnskap om forebyggende tiltak. Fravær av mobbing er ikke alt, og fravær av mobbing er ikke tilstrekkelig for et godt læringsmiljø jfr. opplæringslovens kapittel 9 A. Et godt læringsmiljø skal også fremme helse, læring og trivsel (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2). Dette mener vi ikke kommer tydelig nok frem i Elevundersøkelsen, slik den fremstår i dag. Vi savner en større vektlegging på det våre lærere understreker er viktig i skolen, som relasjoner og elevens tilhørighet, trygghet og trivsel i fellesskapet. Om Elevundersøkelsen i større grad hadde berørt dette som lærerne vektlegger mest i det daglige arbeidet sitt og som også samfunnsdiskursen er opptatt av, tror vi det kunne ført til en større interesse blant lærerne for bruken av undersøkelsen. I empirien kommer det frem at Klassetrivsel treffer lærernes interesse og behov i større grad, for eksempel relasjonskartlegging. Når et verktøy oppleves nyttig, blir det også gjerne brukt slik Stian trekker frem sin skolens bruk av Klassetrivsel i forrige delkapittel. Klassetrivsel gir lærerne mulighet til å lage egne spørsmål, og det gjør at lærer kan oppleve undersøkelsen som mer nyttig, da den gir lærerne svar på spørsmål de er ute etter. Lærerne opplever medvirkning. Her finner vi det interessant å se til Berlin, hvor delstaten vektlegger bred medvirkning både i planlegging og etterarbeid av sin trivselsundersøkelse (Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V., 2022).

I motsetning til Klassetrivsel er Elevundersøkelsen en anonym undersøkelse. Den skiller seg også fra Klassetrivsel ved at den gir ikke gir resultat på elevnivå, men på klasse - og skolenivå. I intervjuene spurte vi om lærernes syn på anonymitet i Elevundersøkelsen. Hvordan lærerne våre ser på anonymitet, synes å ha sammenheng med hva lærerne tenker undersøkelsen er, og hva lærerne tenker Elevundersøkelsen skal bidra til å gi

informasjon om. Våre funn styrker intensjonen med Elevundersøkelsen, den er ikke laget for å gi svar på individnivå. Anonymiteten kan komme i konflikt med lærernes behov og ønsker om å finne ut hvordan den enkelte elev har det. Til dette behovet er ikke Elevundersøkelsen riktig verktøy. Også når det kommer frem svar som skaper bekymring hos både lærere og skoleledere, oppstår det gjerne et behov for å finne ut hvilke elever dette dreier seg om. Nils peker på dette, og også fordelene med anonymitet i sitt utsagn:

På den ene siden positivt at det er anonymt, for da er det kanskje større sjans for at du svarer ærlig. På den andre siden er det vanskelig å finne ut hvem som mener dette. Og så har de kanskje ikke så lyst til å si det selv. Jeg tror ikke du hadde fått de riktige svarene om det ikke var anonymt. Det er det samme med oss voksne. Hvis jeg må signere med navn, så tenker jeg meg ekstra godt om før jeg svarer. Kanskje sier jeg at det er litt mer positivt enn det egentlig er.

Noen av lærerne beskriver at anonymiteten i Elevundersøkelsen kan være begrensende, at de ikke får tak i hvordan hver enkelt elev har det. Stian sier om anonymitet: "Og det er jo begrensende i seg selv. Og det er jo formen. Da finner man noe generelt". Åse er inne på noe av det samme, men hun ser også styrken i at undersøkelsen er anonym;

Det er faktisk både og, det er jo en kvalitet at den er anonym, men samtidig så er det jo sånn, jeg husker en gang, lenge siden, så var det et resultat som var så merkelig rart, også presenterte jeg det for klassen, også var det en elev som sa: " det var sikkert meg det, jeg bare svarte noe jeg", sa han, så...

Med dette sitatet så støtter Åse noe av hensikten med Elevundersøkelsen. Men hun ser absolutt utfordringer, da noen elever ikke ønsker eller har forståelse av viktigheten av undersøkelsen. Så ender det med at de svarer uten å tenke så mye over det de svarer.

Våre funn viser at Elevundersøkelsen alene ikke er nok for å få tilstrekkelig oversikt over den enkeltes elevs opplevelse av læringsmiljøet. For å få tak i den enkelte elevs opplevelse av sitt læringsmiljø trengs det andre verktøy og kartleggingsmetoder som for eksempel elevsamtaler. En kan i tillegg benytte et verktøy flere av lærerne trekker frem som nyttig, det danske verktøyet Klassetrivsel. Denne undersøkelsen er ikke anonym, men den gir lærerne informasjon om hva hver enkelt elev har svart på spørsmålene. Vi ser at flere av våre lærere er begeistret for Klassetrivsel. Det tenker vi har sammenheng med at lærerne opplever at undersøkelsen bidrar til å løse et behov lærerne har når det gjelder å få oversikt over hver enkelt elevs opplevelse. Vi har omtalt tidligere at Stian er den med mest erfaring med Klassetrivsel, men han påpeker at slike undersøkelser ikke er nok. Det er behov for mer; "Metoder som elevsamtaler, og løpende samtaler." Nils er inne på det samme når han sier; "Vi praterte mye med elevene. Det handler om hvordan vi behandler andre. Nå snakker jeg om det å være trygg." Empirien bekrefter altså det som Røe et al. (2019) viser til, at for å få tak i hvordan elevene har det, så er det behov for mer enn kartleggingsmateriale. Elevundersøkelsen kan derimot bidra til å få tak i elevens stemme på klasse- eller skolenivå, og da uten at lærerne er så tett på som det lett kan bli i en undersøkelse som er med navn. Dette sier Nils er en fordel med Elevundersøkelsen, det å gi muligheten til å være dønn ærlig, uten at svaret ditt skal bli koblet til deg i etterkant, og som du kanskje også føler du må stå til rette for.

Som vi har vært inne på samler Elevundersøkelsen inn data på klasse- og skolenivå. Da undersøkelsen ikke er designet for å finne ut hva den enkelte elev har svart, kan anonymitet sees på som et pluss. Anonymitet kan gjøre det lettere for elevene å si sin oppriktige mening slik Nils forklarer i sitatet over. Elevens stemme kan, slik det gjøres i Elevundersøkelsen, samles inn på flere nivå, og undersøkelsen gir oss muligheten til å se svarene vi får i et større perspektiv. Elevens stemme løftes til et annet nivå, enn det vi får når vi får data som viser navnet til hver enkelt. Ettersom Elevundersøkelsen er en nasjonal undersøkelse som gjennomføres årlig, gir den en unik mulighet til å følge

utviklingen på skolen. Hver skole kan også ta det ned til de trinnene som har deltatt, og samtidig få tak i tall for hver enkelt klasse. Det er også mulig å se på forskjeller mellom svarene til jenter og gutter, men i Elevundersøkelsen kan ikke tallene analyseres opp mot andre bakgrunnsvariabler slik vi ser er mulig med enkelte undersøkelser i andre land, for eksempel CalSCHLS i California, USA som kan analyseres opp mot sosioøkonomiske bakgrunnsvariabler (Dahl & Utmo, 2022, s. 26).

Det er stor forskjell i hvordan skolene i vår studie gjennomfører etterarbeidet med Elevundersøkelsen. De to av våre lærere som er mest positiv til undersøkelsen, Åse og Nils, er også de som beskriver at skolen deres har noe etterarbeid. På Bjørklund skole hvor Åse jobber, har de med elevrådet når de analyserer skolens tall. Ved å la elevene medvirke i etterarbeidet har Bjørklund skole fått en bredere forståelse av de tallene som skolen har fått. Slik kommer elevens stemme enda tydeligere frem ved at elevene får mulighet til å utfylle de dataene som lærerne måtte undres over. På Lerkekollen sier Nils at før pandemien, så lærere og ledelse på resultatene av Elevundersøkelsen sammen:

Før korona så brukte vi å ha møte med ledelsen etter gjennomført Elevundersøkelse. De de gikk igjennom den, og så så vi på den sammen. Fant ut hva vi syntes var vanskelig. Så hadde vi noe diskusjoner hvordan vi kunne gå frem. Å bruke det slik synes jeg er nyttig. Det synes jeg.

Likevel kan det være aktuelt å øke involveringen i etterarbeidet. Vi ser til Berlin hvor undersøkelsen Schulinspektion har en bred medvirkning i både for- og etterarbeid til undersøkelsen hvor både lærere, ledelse, elever og foresatte deltar (Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V., 2022). En slik bred involvering vil kunne bidra til å gi en felles forståelse hos alle involverte, og både gjennom elev- og foreldres deltakelse kan elevstemmen bringes ytterligere frem. Trivselsundersøkelsen i Berlin har altså både en bred involvering i både planleggingen og etterarbeidet av undersøkelsen. Det kunne vært interessant hva dette har å si for tyske læreres motivasjon for undersøkelsen, men dette er dessverre utenfor denne oppgavens rammer.

Vi vil også trekke frem det Frida sier, som jobber på en skole som ikke prioriterer etterarbeidet, med oppgitthet i stemmen: "Det er hensiktsløst å ha en slik undersøkelse hvis man ikke skal jobbe med det videre, det som trengs". Frida fremhever gjennom intervjuet betydningen av systematisk arbeid med læringsmiljø, og reflekterer over praksis på egen enhet. Om etterarbeidet ikke prioriteres på skolen, er det ikke lett å finne motivasjon for gjennomføringen heller. Det kan oppleves frustrerende for lærerne å se på det uutnyttede potensialet undersøkelsene kan gi. Stian uttaler at på hans skole så kommer dataene, men at de raskt blir glemt. Disse funnene bekrefter vår forestilling om at etterarbeid skjer i liten grad. Hvis våre fire lærere er representative for Trondheimsskolen, gir resultater en pekepinn på stor forskjell i gjennomføringen av analyse og bearbeiding. Vi finner det interessant at de to lærerne som har noe etterarbeid på skolen sin, finner undersøkelsen mest nyttig. Det tyder på at eierskap til etterarbeid er av stor betydning for at lærerne anser det som nyttig (Røe et al., 2019, Klev & Levin, 2009). Samtidig er det interessant at Frida, som ikke opplever å få ta del i etterarbeidet, tenker at hun ville funnet det nyttig, bare ledelsen hadde vært rettet fokus mot arbeidet og hadde satt av tid til det. Dette kommer vi tilbake til i neste delkapittel, 6.3. Våre funn viser at lærere beskriver at noen av skolene mangler en systematisk plan for hvordan etterarbeidet av Elevundersøkelsen skal gjennomføres. Frida forteller; "Det er jo litt flaut, men vi er ikke kjent for å ha rød tråd på skolen her, nei faktisk ikke". Vi har valgt å koble dette til noe vi leser i rapporten til Dahl og Utmo; "Er det at Elevundersøkelsen fleire steder ikkje blir brukt i utviklingsarbeid eit resultat av at undersøkinga har vorte eit pliktløp?" (2022, s. 34). Hva lærerne tenker er hensikten med undersøkelsen, vil ha betydning for bruken. Tenker de hovedsakelig hensikten er styring, og at det er skoleledelsen eller kanskje myndighetene de primært gjennomfører undersøkelsen for, er dette et annet utgangspunkt enn om målet er utvikling av egen



skole. Medias publisering av tall og fokus på "gode" og "dårlige" skoler kan også ha bidratt til et negativt syn hos lærere på Elevundersøkelsen. Om lærere opplever at undersøkelsen primært brukes utenfor skolen, er det kanskje vanskeligere å se nytten av arbeidet, og man gjennomfører fordi man må. Dette kommer tydelig frem hos både Frida og Stian. Samtidig ser vi at Frida gjennom sitt sitat ser potensialet i undersøkelsen som en sentral brikke til utvikling av skolen;

Jeg vil tro det [etterarbeidet] har stor betydning hvis det er helt konkrete ting vi kan ta tak i, og det blir jo veldig konkret for oss voksne og, å ha, det blir jo noen felles mål det der da, som må gjøres på noen enkelte trinn eller hovedtrinn eller hva det kan være. Så jeg vil si det er hensiktsløst å ha en slik undersøkelse hvis man ikke skal jobbe med det videre, det som trengs.

Stians skole har heller ikke særlig grad av etterarbeid til Elevundersøkelsen: "Det er ikke kultur på vår skole å jobbe med den. Dataene kommer, og så er de glemt." Disse sitatene leder oss over til et annet poeng: kan det også være at noen av skolene og lærerne ser på Elevundersøkelsen hovedsakelig som "accountance", altså styring? I empirien har vi omtalt dette med "styring og utvikling". Stian forteller i sitt sitat at han ikke liker å bli overstyrt, han vil ikke måle alt. Ihvertfall ikke det han selv har lite eierforhold til. New Public Management (NPM) har siden 1980-tallet preget offentlig virksomhet i Norge, og denne målstyringen har også preget skolen. Reformideen har vært sterkt kritisert fra både forskere og praksisfeltet, men synes likevel stadig å ha et sterkt grep om arbeidslivet (Irgens, 2016, s. 123). Mål- og resultatstyringen i skolen kan komme i konflikt med lærernes bruk av det profesjonelle skjønnnet slik det kommer frem i Overordnet del av læreplanen og ønsket om en mer verdibasert styring. NPM kritiseres gjerne for at alt skal måles. Ut ifra empirien mener vi å se at Stian opplever Elevundersøkelsen som kontroll. Elevundersøkelsen gir tall til de som styrer, ikke tall som vår lærer fra Frost skole er så interessert i. Det kan synes som om undersøkelsen ikke oppleves som relevant for utviklingsarbeidet på Frost skole. Det skyldes nok i stor grad at mulighetsrommet ikke er tydelig nok for skolen, de tenker kanskje ikke på Elevundersøkelsen som et verktøy for utviklingsarbeid. Hvilket syn skolen har på Elevundersøkelsen synes altså å ha en viktig betydning for om etterarbeid gjennomføres på enheten.

Med mål om at undersøkelsen også i fremtiden skal oppleves som et relevant og nyttig verktøy, er Elevundersøkelsen i skrivende stund under revisjon. Den nye Elevundersøkelsen er tenkt ferdig til bruk skoleåret 2024/25. Undersøkelsen revideres i både form og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Med dette som bakteppe var vi interesserte i å høre hva våre intervjupersoner mente var viktig for Elevundersøkelsen i fremtiden. Flere av våre intervjupersoner var opptatte av hvilke forbedringer som kunne gjøres for å fungere bedre som verktøy. Lærerne våre peker på utfordringer med størrelsen på undersøkelsen, språkutfordringer, og det at spørsmålsformuleringene ikke helt treffer. I tillegg er det opptatte av at undersøkelsen skal være tilgjengelig for alle elever gjennom universell utforming, særlig er det behov for at elevene skal kunne få teksten opplest. For å imøtekomme disse utfordringene er Røe et al. (2019, s. 196) inne på noe vesentlig. Nemlig hvordan blir undersøkelsen gjennomført. Elever blir fort "undersøkelsestrøtte", de trenger god tid og med en mulighet for å få begreper forklart. Elevene bør altså ikke overlates til seg selv under gjennomføringen, elevene har behov for støtte av lærerne sin under gjennomføringen. Røe et al. (2019, s. 188-189) er også inne på at det er nødvendig å øve på hvordan man gjennomfører undersøkelser. Kanskje burde også flere trinn ha fått muligheten til å gjennomføre undersøkelsen, slik at tallene blir mer reelle. Øving gjør mester er kanskje en noe oppbrukt klisje, men øving kan være nødvendig for å få tak i det elevene står for. På spørsmål om hvilke tema lærerne vil prioritere i Elevundersøkelsen, fremhever de spørsmål som omhandler trygghet og trivsel. Og ikke bare på skolen, men også hvordan de har det hjemme og i fritiden. Lærerne er opptatte av elevene som hele mennesker, ikke bare hvordan de har det i elevrollen i skoletiden.

Vårt *andre* forskningsspørsmålet etterspør hvilken rolle spiller verktøyene har i arbeidet med læringsmiljøet. Her stilte vi spørsmål om Elevundersøkelsen og Klassetrivsel. Våre funn peker på at hensikten med Elevundersøkelsen ikke er tydelig for skolene, og at bruken av Elevundersøkelsen kan ha sammenheng med hva lærerne tenker undersøkelsen er, og hva den er til for. Vi finner spennet mellom fokuset på individ versus fellesskap interessant. Lærerne uttrykker i stor grad at de ønsker å arbeide med fellesskapet, men ender likevel opp med i stor grad med å vektlegge individet, dette ser vi blant annet gjennom interessen for verktøyet Klassetrivsel. Individets rettigheter og §9 A påvirker kanskje lærerne i større grad enn de selv er klar over. Vi ser at verktøyene utfyller hverandre, og det er behov for å ta flere verktøy i bruk for å få tak i elevens stemme. Elevsamtaler kan være et viktig verktøy for å få bedre tak i elevenes stemme enn det vi greier i et spørreskjema. Samtidig kan anonymiteten i Elevundersøkelsen bidra til at flere elever våger å ytre seg. I flere land tilbyr myndighetene nå analysehjelp til skolene i etterarbeidet av undersøkelser om læringsmiljø, og som vi har vært inne på er medvirkningen bredere i andre land når det gjelder både utforming og etterarbeid (Dahl & Utmo, 2022). Den ferske rapporten om Elevundersøkelsen (Dahl & Utmo, 2022) har satt fingeren på mobbefokuset som er i dagens Elevundersøkelsen. Analyse av opplæringsloven kapittel 9 A viser at fravær av mobbing ikke er tilstrekkelig, loven sier også at at helse, læring og trivsel skal fremmes. De fire skolene som er representert av våre intervjupersoner ser ut til å ha lite fokus på mulighetsrommet som ligger i Elevundersøkelsen. I Elevundersøkelsen ligger det mye materiale å ta tak i, men kvaliteten på undersøkelsen er avhengig av refleksjoner og analyse i etterkant (Røe et al., 2019). Bruken av resultatene i Elevundersøkelsen har et stort forbedringspotensiale. Hvis våre fire skoler er representative for skoler i Norge, kan det synes som om Elevundersøkelsen har liten rolle i arbeidet med å utvikle elevenes læringsmiljø. Spesielt kommer dette tydelig frem på Frost skole. De har satt trivselsverktøyet Klassetrivsel i system. Hele organisasjonen bruker den, og det forventes av ledelsen at den blir brukt. Stian poengterer ledelsens rolle i det arbeidet, og ledelsen setter av tid til refleksjon og analyse. Men om Frost skole har en felles forståelse av definisjonen læringsmiljø, og hva legger de ansatte i begrepet, er uklart for oss. Vi finner ikke det i empiri. I neste kapittel ser vi på hvilken rolle ledelse og samarbeid i profesjonsfellesskapet har for å kunne forbedre elevens læringsmiljø.

### 6.3 Hvilken rolle spiller ledelse og samarbeid?

I de to foregående delkapitlene har vi sett på hva lærerne legger mest vekt på i arbeidet med læringsmiljø, og hvilken rolle verktøyene kan spille i læringsmiljøarbeidet. I dette kapitlet ser vi på hvilken betydning ledelsen har i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet på skolen, og vi ser på hvordan ledelse og lærere, i tråd med hva overordnet del av LK20 sier, sammen kan videreutvikle sin praksis. I endrings- og forbedringsarbeid er det sentralt å få til en god prosess med medvirkning (Klev & Levin, 2009). I samspillet mellom lærere og ledere er verdsettende og demokratisk ledelse sentralt (Skrøvset & Tiller, 2015). Fullan (2017) er i sin modell klar på at det er mye som skal håndteres samtidig når man leder, for å oppnå en utøvende ledelse som er preget av dybdeledelse. Det spenningsfeltet som ligger i midten, moralsk imperativ og oppløftende lederskap, finner vi også igjen i teorien om lærende ledelse (Emstad & Birkeland, 2020). Robinsons to dimensjoner, *å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø og å lede lærernes læring og utvikling*, blir viktige oppgaver for ledelsen i utviklingen av organisasjonen.

Vi gjennomførte intervjuene på slutten av 2021. Lærerne fortalte at nesten to år med pandemi hadde gjort sitt, utviklingsarbeidet hadde ikke fått en så stor og sentral rolle under pandemien som tidligere. Nils setter ord på dette: "Det har vært to spesielle år. Det er lenge siden jeg har følt at vi har hatt utviklingsarbeid da. Det har vært så mye

annet. Det tror jeg de fleste føler da". Ekstra oppgaver knyttet til renhold og utdeling av covidtester, regler om koronaavstand og trafikklysmodell i skolen, har nok satt begrensninger for profesjonsfelleskapets arbeid. Arbeidet med LK20 var hos flere av skolene til lærerne ikke kommet så langt som skolene i utgangspunktet hadde planlagt. Som Nils' sitat viser, hadde ikke hans skole fått til å jobbe sammen i profesjonsfelleskapet slik LK20 sier de skal.

I intervjuene spurte vi lærerne hvordan de opplevde støtten fra ledelsen i læringsmiljøarbeidet. Relasjonene, og det å se lærerne, ligger i bunn for arbeidet som leder. Alle våre fire lærere trekker frem viktigheten det har for dem å bli sett av sine ledere, og de setter pris på at arbeidet de gjør verdsettes av ledelsen (Skrøvset & Tiller, 2015; Robinson, 2020; Emstad & Birkeland, 2020). Spesielt trekker Stian og Åse dette frem flere ganger i sine intervju. Som Stian sier: "Rektor liker dette og det merker jeg...". Stian setter pris på en leder som anerkjenner og verdsetter arbeidet som han gjør. Skrøvset og Tiller (2015, s. 5) sier det ikke er nok å uttale takknemlighet, den må også vises i handling, og det er nettopp dette Stian opplever fra sin rektor. Når lærerne snakker om hva som er viktig for dem i samhandlingen med ledelsen, vektlegger de ord som tillit og trygghet. De opplever å bli sett og verdsatt av lederne sine. I våre funn ser vi at lærerne bruker de samme ordene om samspill og relasjon med ledelsen som de bruker om sitt eget samspill med sine elever. Åse snakker varmt om ledelsen sin:

... en føler seg trygg og blir sett og hørt, det er både lærerne imellom og mellom lærerne og ledelse... men jeg opplever at vi blir hørt og at det blir forsøkt og tilrettelagt så langt man kan innenfor rammene.

Vi ser en parallell mellom elev-lærer-relasjonen og lærer-leder-relasjonen, trygghet, trivsel og tilhørighet er sentralt for både et godt lærings- og et godt arbeidsmiljø. Robinson (2014, s. 119) poengterer nettopp dette med at både lærere og elever må være trygge, og at det ligger som et element for å mestre forbedring av undervisning og læring, noe som også er i samsvar med hva overordnet del sier om at ledelse skal gi retning for lærernes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utfordringer kan oppstå når dette ikke er tilfelle. Frida deler ikke den samme rosende omtalen av sin øverste leder som Stian og Åse. Hun opplever ikke å bli sett, og hun opplever ikke å få den støtten og backingen hun har behov for i arbeidet sitt: "Jeg opplever ikke alltid at lojaliteten går ned til oss. Vi må alltid kjempe for oss selv". Slik vi ser det er dette et godt eksempel på at pedagogisk arbeid og samspillet mellom ledelse og lærere på Frida sin skole, blir lukket for læring (Robinson, 2020, s. 29). Kanskje er da ledelsen ikke klare for å lære sammen med de ansatte, lederen kan selv være sårbar og usikker, og det blir ikke investert tid til å bli kjent med de ansatte. For at lærerne skal føle seg trygge, er nøkkelen at ledere har en god relasjon til sine ansatte. Dette gir tillit, og de ansatte vet hva lederen står for. Robinson (2020, s. s. 25-50) viser til at det kan være utfordrende å skape denne tosidigheten, relasjon til de ansatte og forbedring av praksis i organisasjonen. Som leder er det nødvendig å snu sin tankegang om at det er vanskelig, og videre klare å snu egen bruksteori. Stian og Åse sine ledere ser ut til å være åpen for læring, mens Frida sin leder synes å være mer lukket for læring (Robinson, 2020, s. 29). Selv om Frida ikke har en rektor som er tett på, ønsker hun å ha lederen der, det er viktig for henne at ledelsen ikke blir for perifer. Frida fremhever at selv om rektor ikke er så tett på og gir henne den støtten hun har behov for, så opplever hun at avdelingslederen hennes utøver god nærledelse. I 2017 fikk avdelingslederne i Trondheim kommune overført personalansvaret for lærerne på sin avdeling. Etter dette opplevde nok en del lærere rektor som en mer perifer leder, noe også funn i Haldorsen og Asplis masteroppgave om relasjoner i skolen fra 2021 viser. Frida viser til at hun jobber på en stor skole, og kanskje har både størrelsen på skolen og innføringen av nærledelse gitt rektor en annen rolle enn tidligere.

Stian ønsker ikke å ha leder så tett på; "...jeg ser på ledelsen som en fotballkamp, minst mulig kontakt, best mulig." Dette er også Nils inne på når han sier at ledelse trenger vi bare når det oppstår utfordringer. Både Stian og Nils motsier seg selv, for de vektlegger ledelse, men ledelsen trenger ikke å være tett på når lærerne selv ikke ser behovet. Overordnet del fremhever at ledelsen har et særlig ansvar for arbeidet i profesjonsfelleskapet. Ledelsen skal blant annet "...prioritere utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen." Videre har ledelsen ansvar for å "gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling..." og "...lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne..." (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Overordnet dels føringer sier at ledelsen må være involvert i det som skjer på skolen. En praksis hvor ledelsen kun skal bistå lærerne når noe er gått galt, er ikke tilstrekkelig. For å være tett på, er det nødvendig med positive relasjoner mellom leder og lærere. Samt at læreren får erfaring om ledelse som er tilstede i utviklingsarbeidet. Når lærerne får denne erfaringen, oppleves det som nyttig. I samspillet mellom leder og lærer, kan ledelsen dra nytte av de lærende samtalene med lærere. For å få en forbedret kvalitet på samtalene, er det gunstig at leder utfordrer antakelser og får brukt relevant data og kunnskap for å få til god evaluering og mulighet for forbedring (Timperly, 2015, referert i Emstad & Birkeland (2020, s. 137-148). Åse er en lærer som har gjort seg gode erfaringer med ledelse som er tett på. Hun sier: "Det er fordi ledelsen har vært ganske knallhard på det her, og jobbet målrettet mot at sånn skal vi ha det."

I vårt første forskningsspørsmål fant vi ut at lærerne prioriterer læringsmiljøarbeid. Likevel ser lærerne en utfordring: tid, det er stadig flere oppgaver som skal løses i og av skolen. Skolen og ledelsen får mange henvendelser om deltakelse i ulike arbeid og prosjekt. Det blir derfor en viktig oppgave for ledelsen å fungere som "gatekeepere", og prioriterer hvilke prosjekt og arbeid enheten skal satse på, og forebygge at organisasjonen gaper over for mye (Paulsen, 2019, s. 61). Fullan (2017) er inne på betydningen av dette når han omtaler at dybdearbeid krever reduksjon av distraherende elementer for å kunne konsentrere seg om oppgaven og mobilisere lærernes fokus for arbeidet med læringsmiljø. I empirien ser vi at lærerne understreker at ledelsen i tillegg til å rydde plass og tid til læringsmiljøarbeidet, må de sørge for at det jobbes kontinuerlig. Nils påpeker: "Hvis du ikke tar det opp titt og ofte, så glemmer du det". I tillegg må arbeidet evalueres og justeres, Åse sier det er viktig at det blir : "...satt av tid i fellestid, og det er med oss i hverdagen,...og det må jo evalueres jevnlig..." Klev og Levin (2009, s. 70-88) er opptatt av medvirkning i sin samskapte modell, og hvor refleksjon har en betydelig plass. Om man lykkes med refleksjonsarbeidet, så kan det bidra til en langsiktig læringsprosess og hvor ny innsikt kan skje. Det presiseres at medvirkning og en prosess hvor alle er ser utfordringen, er på plass før videre arbeid starter. Gjennom jevnlig felles refleksjon i profesjonsfelleskapet kan skolen videreutvikle og skape en god praksis.

Om ikke profesjonsfelleskapet samhandler og trekker i samme retning, kan det ende opp med å bli mye privat praksis, og det kan bli store forskjeller fra klasserom til klasserom. Dette kan igjen gi en skole hvor praksis spriker i alle retninger. Slik Frida beskriver sin skole som mangler en "rød tråd". I vårt utvalg av teori viser vi til Utdanningsdirektoratet og deres fokus på at et godt læringsmiljø fordrer en organisasjon som har gode rutiner hvor ting er satt i system. Dette krever en ledelse som setter spor, i form av å lede prosesser med deltagelse og medvirkningsmuligheter for de ansatte (Robinson, 2014; Robinson, 2020; Emstad & Birkeland, 2020; Fullan, 2017; Klev & Levin, 2009). Selv om Frida sier at de mangler en rød tråd, beskriver hun at noe av arbeidet på skolen er satt i system. Hun forteller at de har en utviklingsgruppe der de hadde fokus på klasseledelse og relasjoner. Frost og Strandlia skole har begge utviklingsgrupper knyttet til læringsmiljø. Disse gruppene består av engasjerte ressurspersoner på skolene. Både Stian og Frida vektlegger at læringsmiljøgruppene må forankres hos ledelsen. Forskjellen på skolene er at denne er tilstede på Stians skole, mens på Strandlia skole synes det som forankringen er noe svak. En svak forankring kan resultere i mangel på samarbeidsbasert kultur (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 130-133),

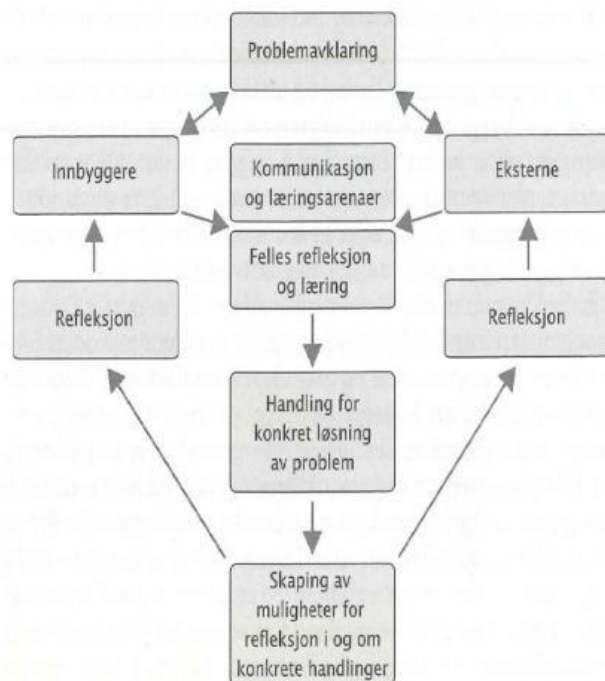
og føre til at praksis ikke når frem til de andre lærerne og dermed ikke ut i alle klasserom. Læringsmiljøgrupper som er forankret hos ledelsen har en større mulighet for å bidra til å utvikle en samarbeidsbasert skole. Frost skole ser ut til å ha kommet lengst i systematisk arbeid når det gjelder læringsmiljø. De har laget en egen Frost-modell som Stian er veldig stolt av. Frost-modellen er en læringsmiljøgruppe som sikrer at læringsmiljø blir det jobbet strategisk og målrettet med, og Stian beskriver at rektor er med i arbeidet. I dette arbeidet ønsker Stian seg en enda mer synlig rektor, som sikrer at arbeidet gjennomføres på alle trinn. Her kommer Stian inn på det vi har nevnt tidligere i 6.3, nemlig det at ledelse kan være tett på og "det er en ball man må spille med de som styrer". Men Stian ser behovet for *ballspill med rektor* (samspill) bare når det er noe han selv ser viktigheten og behov av i sin jobb.

I intervjuene var vi interesserte i å finne ut hvordan lærerne opplevde arbeid med læringsmiljø i sitt profesjonsfellesskap. Lærerne fortalte at pandemien hadde hatt store konsekvenser for samarbeidet i profesjonsfellesskapet. Smittevern og trafikklysmoell hadde lagt begrensninger på mulighetene for å treffes, og ulike driftsoppgaver knyttet til pandemien hadde tatt mye tid. Lærerne våre trekker frem at dette kanskje særlig gjelder for ledelsen. Flere av lærerne satt igjen med en opplevelse av at utviklingsarbeid hadde vært så og si fraværende, og de hadde av smittevernhensyn vært mye alene med sin klasse. Lærerne fortalte at de savnet fellesskapet med sine kolleger, og var glade for at de igjen kunne treffes fysisk og jobbe sammen. Nils forteller hvordan han har opplevd mangelen på fellesskapets kollektive innsats under pandemiperioden:

Det blir mellom lærerne på trinnet føler jeg da. Det er vi som ordner opplegget og prater mye sammen om det. Det har ikke vært noe særlig delingskultur. Vi prøver ihvertfall nå. Sånn gjør vi det. Jeg tror det kan bli bedre. Det kan forbedres.

Nils ser muligheten for forbedring av praksis, og han ser frem til mer arbeid i profesjonsfellesskapet. I overordnet del presiseres det at "Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis." (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Når det gjelder arbeidet i profesjonsfellesskapet sier Emstad og Birkeland (2020, s. 137-147) at begrepet profesjonsfellesskap brukes ukritisk uten krav til innhold i arbeidet. Det skjer antagelig liten eller ingen endring i skolens læringsmiljø dersom profesjonsfellesskapet ikke vektlegger dobbeltkretslæring. Ny kunnskap må til for at profesjonsfellesskapet skal kunne lære og videreutvikle seg, og bryte enkeltkretslæringa (Irgens, 2011). Kunnskap utvikles gjennom konkret handling i profesjonsfellesskapet gjennom at deltakerne i samhandling utvikler en undersøkelsesorientert praksis (Elmore, 2000; Klev & Levin, 2009). For å få til en undersøkelsesorientert praksis synes det å være gunstig at Argyris, Shcön og Robinsons mangeårige forskning på elevsentrert ledelse og ledelse som er åpen for egen og andres læring taes med i betraktningen (Emstad & Birkeland, 2020, s. 13-17).

For å kunne fasilitere en samhandlende organisasjon hvor lærerne er fremoverlente og ønsker å være i utvikling, kan det å bruke Klev og Levin (2009, s. 70-81) sin modell for samskapt læring være relevant. Modellen legger opp til en demokratisk prosess hvor lærere og ledelse eier utfordringen sammen. Klev og Levin vektlegger å bruke god til på problemavklaring, og refleksjon vektlegges sterkt i modellen. Modellen er slik vi ser det god på å argumentere for deltagelse fra lærere for at forbedring i en organisasjon kan finne sted. Det vil også gi et godt grunnlag for dobbeltkretslæring, fordi det bringer lærerne sine stemmer inn i utfordringen som skal løses, og som medfører refleksjoner som fører til forbedring. Vi har tidligere i drøftinga vært inne på at enkelte land tilbyr analysehjelp i etterarbeidet til undersøkelser som Elevundersøkelsen. Da dette per i dag ikke er tilfelle i Norge, kan en bruke ledelsen som ekstern part i modellen. "I komplekse situasjoner lytter og lærer ledere slik at de kan lede bedre" (Fullan, 2017, s. 39). Av og til er det nyttig som leder å være tett på i læringen, mens det andre ganger er klokt å trekke seg litt tilbake. Dette for å få et overblikk (Klev & Levin, 2009, s. 70-81).



**Figur 1: Modell av den samskapte læringsmodellen til Klev og Levin (2009, s. 74).**

Hargreaves og Fullan (2016, s. 130-133) skriver at den samarbeidsformen som er mest effektiv, er det som gjøres i fellesskap. Dette finner vi også se i empirien hvor Åse snakker om Bjørklund skoles arbeid med kjerneverdiene som de ønsker skal gjennomsyre læringsmiljøet til elevene og lærerne:

Jeg tror det vi er best på her er det her med å være samhandlende. Den øverste verdien der har vi jobbet mye med. Det her, og det med delingskultur og sånn. Det har vi blitt gode på tror jeg.

Vårt *tredje og siste* forskningsspørsmål omhandler: Hvilken rolle spiller ledelse og samarbeid? Alle de fire lærerne fremhever at det å bli sett av lederen sin, og direkte eller indirekte er de alle innom betydningen av et godt arbeidsmiljø på arbeidsplassen sin. Et godt arbeidsmiljø preget av trivsel og trygghet blant de ansatte legger et godt grunnlag for å lykkes med elevens læringsmiljø. Funn viser at det lærerne sier er viktig for sine elever, er de samme indikatorene som de bruker for egen trivsel. Indikatorene er trygghet, trivsel, tillit og gode relasjoner. Lærerne fremmer betydningen av å bli verdsatt av leder, og at det gjennomføres demokratiske prosesser på arbeidsplassen. I studien kommer det frem at pandemien har satt begrensninger for arbeidet i profesjonsfellesskapet.

Det er viktig for lærerne at ledelsen vektlegger at det jobbes kontinuerlig og systematisk gjennom en kollektiv innsats. Læringsmiljøgrupper er en måte å organisere deler av arbeidet på. Involvering av ledelse vil gi et godt samspill mellom ledelse og lærere (Robinson, 2014; Robinson, 2020; Fullan, 2017; Skrøvset & Tiller, 2015; Klev & Levin, 2009).

## 6.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi besvart hver av de tre forskningsspørsmålene. Det første spørsmålet: *hva vektlegger lærerne i arbeidet med læringsmiljø?* viser at selv om begrepet læringsmiljø synes å ha et udefinert innhold, synes lærerne læringsmiljø er grunnmuren i arbeidet på skolen. Lærerne legger lite vekt på styringsdokumentene, og er mer opptatt av forhold de selv kan påvirke. Særlig vektlegger lærerne arbeid med relasjoner. Lærerne ønsker at skolen skal være en motkultur til individfokus de opplever preger samfunnet, og vil at elevene skal utvikle seg til aktive samfunnsborgere. Det synes som om lærerne står i et krysspress mellom dette ønsket om å bidra til samfunnsbyggingen, og kravene i kapittel 9 A i opplæringsloven.

Vårt andre spørsmål omhandler hvilken rolle verktøyene spiller i arbeidet med læringsmiljø. Her opplever vi at hensikten med Elevundersøkelsen er uklar for skolene, og bruken av denne synes å ha sammenheng med hva skolen tenker undersøkelsen er. Krysspresset mellom individ og samfunn blir også her tydelig, da lærerne sier de ønsker å arbeide med hele klasser, noe Elevundersøkelsen kan være et verktøy til, men likevel foretrekkes bruken av Klassesetring, som gir resultat på individnivå. Verktøyene utfyller hverandre, og flere verktøy må til for å få tak i elevens stemme. I flere land tilbyr myndighetene analysehjelp til undersøkelser som tilsvarer Elevundersøkelsen, og medvirkning er bredere enn i Norge. Elevundersøkelsen har stort fokus på mobbing, men § 9 A-2 i opplæringsloven understreker fravær at mobbing ikke er tilstrekkelig. Helse, læring og trivsel skal også fremmes. Elevundersøkelsen har et stort mulighetsrom, men dette synes ikke å benyttes i tilstrekkelig grad.

Vårt tredje forskningsspørsmål handler om ledelsen og profesjonsfelleskapets rolle i arbeidet med læringsmiljø. Lærerne bruker de samme indikatorene om hva som er viktig for deres trivsel, som de bruker om det som er viktig for elevene: trygghet, tillit og gode relasjoner. Våre funn viser at pandemien har satt begrensninger for arbeidet i profesjonsfelleskapet. Lærerne ønsker en verdsettende og involvert ledelse. Ledelse som gjennomfører demokratiske prosesser og vektlegger kontinuerlig og systematisk arbeid, legger ut fra våre funn et godt grunnlag for arbeidet i profesjonsfelleskapet.

# KAPITTEL 7: KONKLUSJON

I forrige delkapittel oppsummerte vi de funn vi har gjort i vår studie. Dette kapitlet er delt i tre deler. I første del konkluderer vi i forhold til problemstillingen vår. Vi viser med uthevet skrift, hva vi konkluderer med. Delkapittel 7.2 bringer opp våre kritiske refleksjoner til egen forskning, og i 7.3 formidler vi noen refleksjoner om hva som kan være interessant i en eventuell videre studie. Dette delkapitlet har også innspill på hvordan skolen kan arbeide med å utvikle læringsmiljø, og vi presenterer en modell hvor elevens stemme får en tydelig plass.

## 7.1 Hvordan arbeider skolen med å utvikle elevenes læringsmiljø?

Når det gjelder problemstillingen vår; *Hvordan arbeider skolen med å utvikle elevenes læringsmiljø*, viser våre funn at det gjøres en del likt, men også **mye ulikt i skolene**. I utvalget av intervjupersoner gjorde vi et strategisk utvalg gjennom å velge ut lærere som var særlig interesserte i læringsmiljø. Om vi ikke hadde foretatt dette utvalget er det mulig vi ville sett enda større forskjeller i svarene.

I NOU 2015: 2 står det at læringsmiljø begrenses til det som skjer på skolen.

**Definisjonen av begrepet læringsmiljø fremstår uklar**, men vår studie viser at lærerne har en **bred forståelse av hva begrepet rommer**. Våre lærere omtaler læringsmiljø som både ytre og indre faktorer, og de mener det rommer både det som skjer i klasserommet, i skolegården og på fritiden. Lærerne ser en klar sammenheng mellom alle aktørene og hendelsene i elevenes liv. Det våre lærere legger i begrepet læringsmiljø, er det NOU 2015: 2 benevner som psykososialt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 55; s. 144; s. 290). Lærerne sin definisjon av læringsmiljø er lik Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 206) sin definisjon. Våre funn viser at begrep som innebærer læringsmiljø brukes om hverandre i styringsdokumentene. Dette kan bidra til at begrepene oppleves uklare for lærerne. For å sikre en felles forståelse i profesjonssfelleskapet blir det ledelsens oppgave å sikre at alle i organisasjonen er omforent om hva vår skole legger i begrepet læringsmiljø. Selv om våre funn viser at lærerne er mest opptatt av forhold de selv kan påvirke, vektlegger lærerne i vår studie også **samfunnets betydning**. Trondheim kommunes arbeid med SteinSaksPapir kan ha bidratt til dette fokuset. Tross sin brede vektlegging, trekker lærerne våre **i liten grad frem styringsdokumentene**. Vi har ikke data som sier noe om årsaken til dette, men det kan ha sammenheng med det forhold at lærerne er mest opptatt av forhold de selv kan påvirke. I tillegg er en mulig årsak at lærerne har liten kunnskap om innholdet i styringsdokumentene.

Alle lærerne i vår studie er genuint opptatt av relasjonsarbeid, og de sier at arbeidet med å **bygge gode relasjoner** til elevene og mellom elevene er det viktigste arbeidet som gjøres i skolen. Videre ser lærerne på læringsmiljøarbeid som grunnmuren i arbeidet med elevene i skolen, og grunnlaget for all utvikling for å bli en god medborger. Lærerne trekker også frem **betydningen et godt læringsmiljø har for elevens faglige utvikling**. Lærernes sterke vektlegging av relasjoner kan ha betydning for bruken av verktøyet Klassetrivsel, da dette kan brukes til å kartlegge relasjoner.

Vi finner at skolene har **ulik praksis når det gjelder å benytte verktøyene** Elevundersøkelsen, som gir resultat på klasse - og skolenivå, og Klassetrivsel, som gir data på elevnivå. Lærerne i vår studie forteller at de ønsker å jobbe med **hele klasser fremfor enkeltelever**. Samtidig kan det synes som om kravene i opplæringslovens kapittel 9A bidrar til at lærerne har **stort behov for oversikt over den enkelte elev**.



Vi tolker funnene våre dit hen at lærerne står i et krysspress mellom kravene i opplæringslovens kapittel 9 A og ønsket om å jobbe med hele klasser for å fremme fellesskapet. **Mulighetsrommet i Elevundersøkelsen ser ikke ut til å være godt nok kjent**, og bruken kan synes å ha sammenheng med hva lærerne tenker undersøkelsen er. Lærerne vektlegger å arbeide med verktøy de ser nytten av. Forhold ved gjennomføringen av Elevundersøkelsen for elevene, som undersøkelsens størrelse, vanskelige språklige formuleringer og manglende mulighet til å lytte til tekst, kan også bidra til at lærerne stiller seg noe mindre positive til å gjennomføre undersøkelsen.

Det er vanskelig å dra en konklusjon på hvordan skolene til intervjupersonene bruker Elevundersøkelsen, men funn indikerer at våre lærere har god oversikt på etterarbeidet i hele sin organisasjon. **Synet på Elevundersøkelsen er noe forskjellig** hos lærerne. Og **hvilken rolle verktøyene har** på de ulike skolene, **er forskjellig**. Stian opplever Elevundersøkelsen som styring. De andre tre ser et mulighetsrom, men skolene har ikke kommet helt dit at de kan benytte seg fullt ut av det. Det kan skyldes mangel på tid og at det ikke har blitt prioritert. Skolene har ikke prioritert å bruke Elevundersøkelsen til å oppfylle de dimensjonene vi har vektlagt hos Robinson (2014); *å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø og å lede lærernes læring og utvikling*. Vi mener derfor det er behov for klargjøring av undersøkelsens intensjon. I tillegg håper vi Utdanningsdirektoratet ser til andre land og legger opp til både bred medvirkning og analysestøtte i etterarbeidet.

Skolene våre har også **ulik erfaring med systematisk bevissthet** i arbeidet med læringsmiljø, og lærerne peker på **ulik involvering og styring fra leder**. Det er noe forskjellig hvor tydelig læringsmiljø er satt i system og hvor kontinuerlig arbeidet foregår på de ulike skolene. I våre funn viser Frost skole til et godt strukturert og målrettet arbeid med læringsmiljø. Kan nitidig arbeid med Frost-modellen i profesjonsfellesskapet være grunnen til de lave mobbetallene på Frost skole? Frost skole benytter seg av Klassetrivsel, men ser ikke mulighetsrommet i Elevundersøkelsen, noe vi tenker ville bidratt til å gi dem en enda større mulighet til forbedring av læringsmiljøet på skolen.

Hvilken rolle ledelsen har på de ulike skolene våre varierer. Djupedalsutvalget sier det er ledelsens ansvar å ha klare strategier og at visjoner blir gjennomført. Lærerne i studien peker på hvor **viktig** det er for dem **å føle seg sett og anerkjent av sine ledere**. Det lærerne sier er viktig i elev-lærerrelasjonen, er det samme som de setter pris på i relasjonen med sin leder. Funn viser at praksis på skolene er **ulike på relasjonsfokus mellom ledelse og lærere**. Overordnet del av LK20 gjør rede for ledelsens og profesjonsfellesskapets forpliktelser. Funn i vår studie tyder på at overordnet del av LK20 ennå ikke er fullt implementert i skolene. Funn viser at **pandemien har satt begrensninger på muligheten for samarbeidet i profesjonsfellesskapet** fordi trafikklysmoellen har medført strenge begrensninger på hvem som kan fysisk omgås. Ledelsen har hatt mange oppgaver å løse, og **reduert fysisk tilgang på lærerne** kan ha hatt betydning for utøvelsen av lederoppgavene som beskrives i overordnet del. For å sikre et trygt og godt læringsmiljø kreves et profesjonsfellesskap som engasjerer seg i skolens utvikling. Det innebærer at de ansatte reflekterer over de felles verdier som skolen har, og er klare for å videreutvikle egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Selv om det har vært en tid med mindre mulighet til å samle lærere og ledelse til pedagogisk utviklingsarbeid, og mindre tid til refleksjon over egen praksis i den samskapte læringsmodellen, så poengterer lærerne at ledelsen må sette av nok tid og de må prioritere hva som er fokusområdene. Vi konkluderer med at en ledelse som er god på relasjonsarbeid med de ansatte, som tar seg tid til problemavklaring, legger til rette for god kommunikasjon og felles læringsarenaer for ledelse og lærere, tar med lærerne på medbestemmelse, og skaper rom for felles refleksjoner som gir dobbeltkretslæring, har lagt et godt grunnlag for en organisasjon som jobber systematisk og målrettet med elevenes læringsmiljø. **Lærerne våre viser til betydningen av et godt profesjonsfellesskap.**

“Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Elevens deltakelse og **elevens stemme** ser ut til å ha **liten plass på våre skoler**. Noen funn viser at elevene blir tatt med i beslutninger og refleksjoner, men elevene er i liten grad involvert i arbeidet som handler om dem selv. I barnekonvensjonen, artikkel 12, pekes det på barnets rett til å gi uttrykk for alle forhold som berører en selv. Reservasjonen til å ta med elevens stemme inn i arbeidet kan skyldes bekymring for å la elevene bestemme for mye. Men her er barnekonvensjonen tydelig; det skal vurderes grundig om det eleven sier er til elevens beste (Barnekonvensjonen, 1989). Selv om barnekonvensjonen ikke bruker ordet læringsmiljø tolker vi det dit hen at *medvirkning* er en forutsetning for et godt læringsmiljø.

## 7.2 Kritiske refleksjoner til egen forskning

Vi brukte mye tid på kodingsfasen, og erfarte at denne prosessen var positiv og nødvendig for å få et grundigere svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen vår. Selvransakelse og kritisk blikk på egen forskning er av stor betydning i et godt forskningsprosjekt, og vi skal nå vise til kritiske refleksjoner til eget arbeid.

Etterhvert som vi kom dypere inn i materialet, og fikk mer kunnskap, var det nye observasjoner som fanget vår interesse. Vi ser i ettertid at vi kunne ha stilt flere spørsmål til intervjupersonene. Et spørsmål som mest sannsynlig ville ha gitt oss mer svar på lærernes forhold til Elevundersøkelsen er: *Hvilke tanker har du om hva hensikten med Elevundersøkelsen er?* Vi hadde også ønsket oss noe mer innsikt i hvordan de opplever at profesjonsfellesskapet på skolen arbeider sammen med læringsmiljø i tråd med overordnet del. Her så vi at pandemien hadde hatt stor betydning for samarbeidet, og skolene var ikke kommet så godt i gang med arbeidet med LK20 som de antagelig hadde gjort om ikke pandemien hadde funnet sted.

Videre ser vi at det kanskje ville vært en fordel om vi hadde gjennomført intervjuene noe senere i skoleåret. De lærerne vi intervjuet hadde ikke ferske erfaringer med Elevundersøkelsen, og det gjorde at intervjupersonene kanskje var noe distansert til selve undersøkelsen. Da vi var på besøk og gjennomførte intervju, var ikke Elevundersøkelsen utført ennå for dette skoleåret. Om vi gjorde intervjuene i januar/februar, hadde vi kanskje fått mer utdypende svar. Men ettersom vi jobber i fulltidsstilling som ledere, så vi oss nødt til å komme i gang med arbeidet, og gjennomførte derfor intervjuene i november. Vi diskuterte å utsette intervjuene, men kom frem til at vi måtte komme i gang med arbeidet slik at vi kom i mål med studien til innleveringsdato i juni.

I etterkant ser vi også behovet for å stille flere konkrete spørsmål om arbeidet i profesjonsfellesskapet og betydningen til ledelsen. Vi savner et større materiale å forske på når det gjelder utøvelse av ledelse på skolene til våre lærere. Et aktuelt spørsmål kunne ha vært; *Hva tror du din leder vektlegger i sin rolle som leder for deg?*

I vår studie intervjuer vi fire lærere fra fire ulike skoler i Trondheim. Dette er et lite utvalg, og vi kan ikke si at funnene er representative for hele Trondheimsskolen. Likevel tenker vi vår forskning kan inngå i vitenskapsakkumulasjonen på feltet ved at vi har fått dypere og mer inngående forståelse av et fenomen (Flyvbjerg, 2020, s. 631). Vi har brukt anerkjent ledelsesteori, og vår empiri understøtter det teoretiske perspektivet. På tampen av kritikk til egen forskning, så vil vi nevne at ledelsesteorien vi har valgt oss, stiller store krav til ledelse. I en ideell skoleverden er ledelse som er preget av tillit, gode relasjoner mellom ledelse og lærere og som setter verdsettende elevsentrert skoleledelse høyt, noe å strekke seg etter. Men da forutsetter det å ha etablert gode rutiner som er preget av systematikk, og at ledelsen tar seg tid til relasjonsarbeid med og for sine ansatte.

### 7.3 Hvordan kan skolen jobbe videre med å utvikle elevenes læringsmiljø?

Basert på styringsdokumentenes vektlegging av elevens stemme, Statsforvalteren og Forren sitt utsagn om betydningen av elevens stemme, samt våre funn som viser at elevens stemme i for liten grad vektlegges i skolen, vil et naturlig videre arbeid av vår forskning satt søkelyset på: *hva mener elevene?* Hva tenker elevene om hvordan jobber skolen med læringsmiljø, hvordan ser elevene på bruken og etterarbeidet av Elevundersøkelsen? Hvordan opplever de demokrati og medvirkning i skolen? Det er slik vi ser det helt essensielt å vie mer tid til hva elevene tenker og hvordan eleven opplever sitt læringsmiljø. For de er brukerne av det arbeidet som skolene jobber med og for, noe overordnet del også understreker når den sier: "elevmedvirkning må prege skolens praksis" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

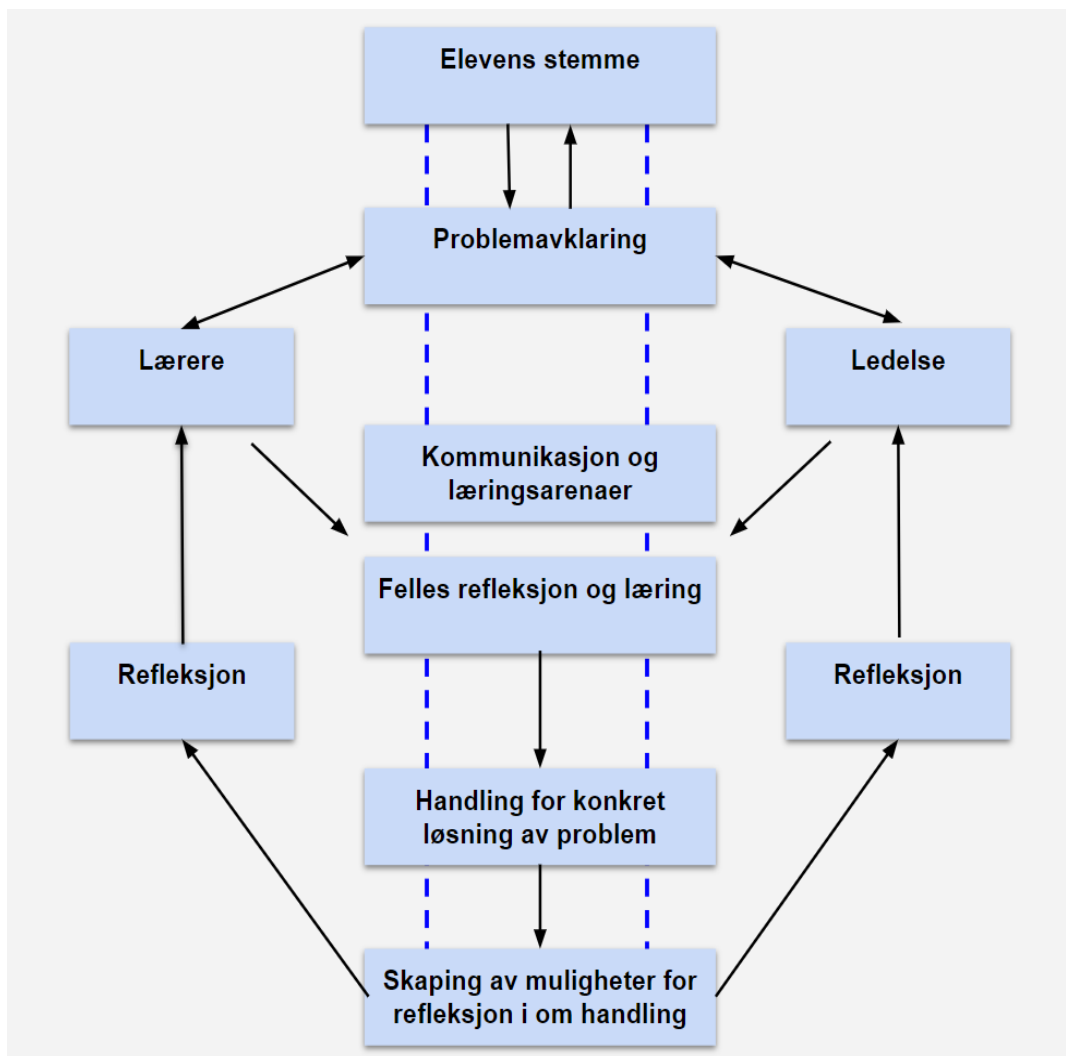
Våre funn viser at det brukes for lite tid på etterarbeid av Elevundersøkelsen. Røe et al. (2019, s. 200) sier at Elevundersøkelsen kan være med å bygge en bro mellom de motsetninger Irgens (2016) beskriver som ufruktbare motpoler i synet på norsk utdanning: administrasjon og styring vs. pedagogikk og elevens læring. I studien vår ser vi at det er forskjell på hva lærerne opplever Elevundersøkelsen er, og hva den skal løse. I en artikkel i Adresseavisa i februar 2022 stiller Kunnskapsminister Brenna spørsmål om skolene har de verktøyene de trenger for å forbedre praksis knyttet til de utfordringene Elevundersøkelsen viser til (Bergesen, 2022b). Når Kunnskapsministeren stiller spørsmålet om skolen har verktøyene som trengs for å forbedre praksis, finner vi det interessant å se om vi får en dreining på tema som vektlegges i undersøkelsen, og om Elevundersøkelsen vil nærme seg undersøkelser som Schulinspektion i Berlin med økt fokus på bred involvering og analysestøtte til skolene. Teori og empiri utfyller hverandre på at verktøyene spiller en sentral rolle i det å utvikle elevenes læringsmiljø. Da er det av stor nødvendighet med mer kunnskap om bruken av verktøyene for utvikling i skolen og støtte til hvordan materialet kan analyseres. Vi ser at lærerne ikke har en tilstrekkelig erfaring med å bruke Elevundersøkelsen som verktøy for utvikling av egen enhet, men likevel er de fleste av våre lærerne enige i at det er et verktøy som kan benyttes i større grad enn det gjøres i dag, for å videreutvikle elevens læringsmiljø. En slik endring kan ikke gjøres av den enkelte lærer alene. Vi ser at ledelsen og profesjonsfellesskapet får en viktig rolle i dette arbeidet, og føringene i LK20 må tilstrebes for at arbeidet skal lykkes.

Samhandlingsperspektivet understreker hvor viktig det er at alle involverte parter som er rundt et barn samarbeider så godt som mulig. Derfor "...er det helt grunnleggende at skolens leder er i stand til å realisere samhandlingsperspektivet i konstruktiv dialog basert på gjensidig respekt i alle relasjoner" (Andenæs & Møller, 2016, s. 29). Broen Røe et al. (2019, s. 200) beskriver er fortsatt under bygging. Det mangler både "rekkverk og støttepilarer". Det innebærer økt kunnskap om Elevundersøkelsen, støtte til analyse, ledere som setter av tid, og en forbedring av sentrale spørsmål i Elevundersøkelsen. En dreining av fokuset i undersøkelsesverktøyet fra styring til utvikling, og hvor medvirkning fra elever, lærere og ledelse får plass, kan gi skolens arbeid med læringsmiljø et løft.

Vi ser behovet for å videreutvikle Klev og Levins samskapte læringsmodell gjennom å bringe element fra Robinsons elevsentrerte ledelse og samarbeidslæring (faglig og sosial læring) inn i modellen. Det har blitt klart for oss at det er et behov for en modell som bringer elevens stemme tydeligere inn i organisasjonsutviklingen. I den forbindelse har vi videreutviklet Klev og Levins modell som vi har kalt "*den samskapte læringsmodellen inkludert elevens stemme*". Å lage en slik modell finner vi støtte i hos Fullan:

Lærere må frigjøre og mobilisere sin profesjonelle kapital som en sirkulerende kraft for endring på individ - og samfunnsnivå. Vår beste mulighet for å lykkes

med denne revolusjonen er å få elever til å hjelpe til med å drive utviklingen og flyten av profesjonell kapital gjennom hele systemet (Fullan, 2017, s. 67).



**Figur 2: Den samskapte læringsmodellen inkludert elevens stemme, basert på Klev og Levins samskapte læringsmodell (2009, s. 74).**

Modellen har som tidligere skrevet sitt utspring i Klev og Levin sin modell, med noen justeringer. Den største justeringen er behovet for å bringe inn elevens stemme. Vi har plassert den øverst på modellen, fordi elevene er det viktigste når det planlegges undervisning og utvikling av læringsmiljø. De prikkete linjene skal illustrere at elevens stemme er med gjennom hele systemet; i refleksjoner, problemaforklaringer og handlinger for konkret løsning av et problem. Mulighetene og handlingsrommet som ligger i elevens stemme har blitt tydeliggjort for oss gjennom studien. En annen justering er at vi har byttet ut to ord i modellen. Vi har skrevet *lærere* i stedet for det opprinnelige innbyggere, og *ledelse* har tatt plassen til eksterne. Dette har vi gjort fordi vi ønsker å bruke modellen i profesjonsfellesskapet. Ved bruk av modellen vil vi vise hvordan profesjonsfellesskapet gjennom konkret handling kan bruke resultatene av elevundersøkelsen for å forbedre læringsmiljøarbeidet på skolen. Dette er i tråd med det Elmore (2000) sier om samhandling i profesjonsfellesskapet. For å lykkes med å bruke vår modell i utviklingsarbeid, har vi satt som forutsetning at lærende ledelse ligger i

bunn. Lærende ledelse peker på at for å få til en arena hvor lærerne ønsker å være i læring, er det helt klart nødvendig å investere mye i relasjonsarbeid mellom ledelse og lærere. Her er det sentralt å ikke glemme at relasjonsarbeid er det ingen begynnelse og slutt på. Det må holdes varmt. Det er også betimelig å understreke at arbeidet ledelsen ønsker å ha som fokus på må repeteres og gjentas, og som Frida sier: "det krever kontinuerlig jobbing."

På tampen av drøftingen vil vi også nevne en mangel vi har sett i arbeidet med Elevundersøkelsen. Vi tror på bakgrunn av samhandlingsperspektivet, at Elevundersøkelsen kunne ha fått med spørsmål som går på samarbeid og samspill med andre. Ut ifra de tallene vil det komme frem hvordan skolene klarer å oppfylle flere av kravene i lovverket. Det blir interessant å se om den reviderte utgaven som kommer av Elevundersøkelsen. Vi ser det våre lærere peker på i stor grad er sammenfallende med det som er kommet frem i høringen for ny Elevundersøkelse (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Likevel må vi peke på at det ikke hjelper å revidere dersom potensialet i undersøkelsen ikke blir utnyttet. Vi håper vi ser starten på en dreining fra Elevundersøkelsen som kontroll, til bruk for utvikling på den enkelte skole. Som vi har belyst i oppgaven, så trengs det også i dette arbeidet en tydelig og klok ledelse som skaper trygghet og tillit blant de ansatte. Gjennom konkret handling i profesjonsfellesskapet kan handlingsrommet i Elevundersøkelsen utnyttes og gi et forbedret læringsmiljø for elevene i skolen hvor tilhørighet og felleskap for elever og ansatte fremmes. Som forskere stiller vi oss spørsmålet om vår forskning kan være en bidragsyter i å se mulighetsrommet til et sentralt gitt kartleggingsverktøy av læringsmiljøet? Og videre; kan vår forskning bidra til at flere skoleledere gjennomfører Elevundersøkelsen mer systematisk slik at elevens læring, og læringsmiljø forbedres?

Det kan bidra til å oppfylle de to dimensjonene vi har vektlagt hos Robinson (2014); *å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø og å lede lærernes læring og utvikling.*

Irgens sier: "Skolen er i stadig utvikling, og skoler som evner å gi elevene en stemme i skoleutviklingen, genererer engasjement og motivasjon og er med på å skape en skole med rom for alle" (2016, s. 200). For å oppnå en skole som er motiverende og engasjerende for elevene, er det behov for å tilstrebe å få tak i elevens stemme, og ta elevene på alvor i planleggingen og utviklingen av skolen. Endringskraften som ligger i stemmen til elevmassen, kan føre til at elevene blir både sett og hørt.

# Litteraturliste

- Andenæs, K. & Møller, M. (2016). *Retten i skolen*. Universitetsforlaget.
- Baarts, C. (2009). Autoetnografi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder: En grundbog (3.utg., s. 153-164)*. Hans Reitzels Forlag.
- Barne- og familiedepartementet (2020, 9. oktober). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk (2. utg.)*. Det norske samlaget.
- Bergesen, N. (2022a, 4. februar). Skolesjefen blir kastet på et hurtigtog i fart. *Adresseavisen*. <https://www.adressa.no/pluss/nyheter/2022/02/04/Skolesjefen-blir-kastet-paa-et-hurtigtog-i-fart-25103555.ece>
- Bergesen, N. (2022b, 10.februar). Bekymringsfulle mobbetall i skolene i Trondheim. *Adresseavisen*. <https://www.adressa.no/pluss/nyheter/2022/02/10/Bekymringsfulle-mobbetall-i-skolene-i-Trondheim-25125748.ece>
- Bjørkelo, B., Almås, A.G, Roness, D. & Ulvik, M. (2022). *Relasjoner som grunnlag for læring og utvikling*. I Almås, A.G., Bjørkelo, B., Roness, D. & Ulvik, M. (2022). *Betydningen av å møtes*. Fagbokforlaget.
- Brandi, U. & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblikk. Kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2020). Etikk i en kvalitativ verden. I S'tt. Brinkmann & L.Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder: En grundbog (3. utg., s. 581-600)*. Hans Reitzels Forlag.
- Bøe, H. (2019, 30.oktober). 800 skoler bruker omstridt mobbeundersøkelse. *NRK*. <https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/datatilsynet-forbyr-kommune-a-bruke-mobbeundersokelse---elever-blir-bedt-om-a-navngi-mobbere-1.14761669>
- Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2019). Den grunnleggende tilhørigheten. I J. Caspersen & C. Wendelborg (Red.). *Skolen vår!* (s.19-39). Gyldendal.
- Dahl, T., Aksling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L I., Lauvdal, T., Qvortorp, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

- Dahl, T. & Utmo, I.F. (2022). *Kunnskap om elevar sitt læringsmiljø*. NTNU Samfunnsforskning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2022/rapport-kartlegging-av-undersokelser-av-laringsmiljo.pdf>
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Elmore, R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute.
- Emstad, A.B. & Birkeland, I.K. (2020). *Lærende ledelse*. Universitetsforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, (1), 58-63.
- Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L.Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg., s. 621-651). Hans Reitzels Forlag.
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar). Barne- og familiedepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Forente nasjoner. (2009). *Generell kommentar nr. 12* (20-07-2009 nr. 12). <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/generell-kommentar-12.pdf>
- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor. Etterlat alltid dine medarbeidere i læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Kommuneforlaget.
- Haldorsen, R. & Thanke Aspili, P. (2021). Relasjoner i skolen [Mastergradsavhandling, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2823483>
- Halvorsen, K. A., Skrøvset, S., & Irgens, E. J. (2016). Leadership for learning. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 183–200. <https://doi.org/10.5617/adno.3930>
- Helgøy, I. & Homme A. (2015). *Økt innsats for læringsmiljøet. Evaluering av den nasjonale satsingen Bedre læringsmiljø. Delrapport 5*. Uni Research Rokkansenteret.

- Henriksen-Larsen, B.O & Solhaug, T. (2021). En kvalitativ studie med fokus på inkluderende læringsmiljø med proaktiv klasseledelse, for å redusere samspillsvanser [Mastergradsavhandling, Nord universitet]. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/2771667>
- Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. (2022). *Schulinspektion im Land Berlin*. [https://www.isq-bb.de/wordpress/schulinspektion/berlin\\_schulinspektion/](https://www.isq-bb.de/wordpress/schulinspektion/berlin_schulinspektion/)
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Vigmostad & Bjørke.
- Irgens, E.J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, B., Tangaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L.Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg., s. 281-307). Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, F., Pettersen, A. Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E.K. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
- Karpatschof, B. (2020). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I S. Brinkmann & L.Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg., s. 557-579). Hans Reitzels Forlag.
- Kjærnsli & Jensen (2016). *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Universitetsforlaget.
- Klassetrivsel (2019). *Fakta om klassetrivsel*. <https://klassetrivsel.dk/wp-content/uploads/2019/11/Faktaark-om-Klassetrivsel-S-kolevisjoner-NO.pdf>
- Klassetrivsel (2022). Om klassetrivsel. <https://klassetrivsel.no/om-klassetrivsel/>
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis (2.utg.)*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.)*. Gyldendal Norsk forlag.



- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori- tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus.
- Lynggaard, K. (2020) Dokumentanalyse. I Brinkmann & L.Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg., s. 185-202). Hans Reitzels Forlag.
- Marzano, R.J. & Pickering, D.J. (2010). *The highly engaged classroom*. Solution Tree Press.
- Mikkelsen, M & Åsebø, S. (2014): 17000 elever blir mobbet. Odin var en av dem. VG <https://www.vg.no/spesial/2014/odin/>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
- OECD (u.å.). *What is PISA?* <https://www.oecd.org/pisa/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa 2018 (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer. Mer utvikling*. Cappelen Damm.
- Robinson V. (2020). Teori og praksis for lærende ledere. I A.B.Emstad & I.K.Birkeland. (Red.), *Lærende ledelse* (s. 25-51). Universitetsforlaget.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Longman.
- Røe, M., Caspersen, J., Utvær, B.K & Wendelborg, C. (2019). Kartlegging av elevenes læringsmiljø. I J. Caspersen & C. Wendelborg (Red.), *Skolen vår!* (s. 177-202). Gyldendal.
- Schein, E.H. & Schein, P.A. (2018). *Humble leadership. The power of relationships, openness, and trust*. Berrett-Koehler Publishers.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.

- Skrøvset, S. & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Stoll L. (2013). Leading Professional Learning Communities. I Wise C., Bradshaw P. & Cartwright M. (2013). *Leading Professional Practice in Education* ( s. 225-240). Milton Keynes. The Open University.
- Tamnes, M. (2021). Læringsmiljø ved fådelte skoler - sett i et læringsperspektiv [Mastergradsavhandling, NTNU].  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2784746>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020a). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L.Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg., s. 33-63). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020b). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann & L.Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg., s. 657-670). Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Fagbokforlaget.
- Trondheim kommune. (2018). *Stein, saks, papir - en strategi for å bygge sterke barnefelleskap*. <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/1-politikk-og-planer/planer/temaplaner/strategidokument.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.) *Skolemiljø*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Relasjoner mellom elever*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/relasjoner-mellom-elever/larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Et godt læringsmiljø*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Profesjonsfelleskapet - et lærende fellesskap*.  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/#a155538>
- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Statsforvalterens tilsyn i 2020*.  
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/tilsyn/funn-fra-statsforvalternes-tilsyn-2020/#a164461>

- Utdanningsdirektoratet (2021). *Spørsmål i Elevundersøkelsen*.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/sporsmalene-i-Elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet (2022a). *Elevundersøkelsen*.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet (2022b). *Vi reviderer elevundersøkelsen*.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/vi-reviderer-elevundersokelsen/>
- Uthus, M. (2017). Elevens psykiske helse i skolen. I M. Uthus (red.): *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning for å mestre egne liv* (s. 17-43). Gyldendal Akademisk.
- Vestgøte, I. (2019). Ledelse av læreres læring og samarbeid (Mastergradsavhandling, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2645635>
- Vescio V., Ross D., Adams A. (2007). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *I Teaching and Teacher Education* (24) s. 80-91.
- Wang, J. & Yan, Y. (2012). The Interview Question. I: Gubrium et. al. Red. *The Sage Handbook of Interview Research. The Complexity of the Craft*. S: 129-142. 2. utg. Sage. Thousand Oaks.
- Wendelborg, C. (2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen*. Analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2019/20. (Rapport 2020). Mangfold og inkludering, NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2838561>
- Wendelborg, C. (2022). *Mobbing og arbeidsro i skolen*. Analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2021/22. (Rapport 2021). Mangfold og inkludering, NTNU Samfunnsforskning.  
[https://www.udir.no/contentassets/67593ef7e08a43b9a123d6088017b8e1/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2021\\_22-1.pdf](https://www.udir.no/contentassets/67593ef7e08a43b9a123d6088017b8e1/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2021_22-1.pdf)
- Østbye, K.S. (2009). Hvordan brukes resultatene fra Elevundersøkelsen for å utvikle pedagogiske praksis [Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo].  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32558/4/091026xMasterdok3.pdf>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Svarbrev fra NSD

23.02.2022, 15:06

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

648796

### Prosjekttittel

Masteroppgave: Læringsmiljø i Trondheimsskolen

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /  
Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Thomas Dahl, thomas.dahl@ntnu.no, tlf: 73590491

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Berit Holte, berit.holte@ou.trondheim.kommune.no, tlf: 99251776

### Prosjektperiode

22.09.2021 - 15.06.2022

### Vurdering (1)

#### 01.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 01.10.2021. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2: Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

### **Vil du delta i forskningsprosjektet Læringsmiljø i Trondheimsskolen?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan kvalitetsindikatorer i Elevundersøkelsen kan brukes for å forbedre elevens læringsmiljø. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I vår masterstudie vil vi intervjuere lærere på flere skoler i Trondheim. Vi vil i vår studie se nærmere på hvordan du som lærer arbeider med kvalitetsindikatorene i Elevundersøkelsen. Vi ønsker å se om dette arbeidet kan gi et forbedret læringsmiljø for elevene. Vi er også interessert i om skolen benytter seg av andre undersøkelser/ metoder for å kartlegge og forbedre læringsmiljøet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU, institutt for lærerutdanning, ved professor Thomas Dahl, er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Grunnen til at du er spurt om å delta i vår studie, er at ledelsen ved din skole har oppgitt deg som en ressursperson på temaet. Vi vet at din leder har spurt deg i forkant om å delta i prosjektet.

Det er 4 lærere fra 4 ulike skoler som får denne henvendelsen.

Utvalget er gjort for å få spredning i alder og kjønn.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et individuelt intervju med deg. Vi avtaler sted og tid som passer deg. Intervjuet tar inntil 1 time.

Vi tar opptak av intervjuet.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Vår veileder er professor Thomas Dahl.

Vi vil anonymisere dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamateriale blir oppbevart på passord-beskyttet jobb-pc.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.06.22. Opptak slettes ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU, institutt for lærerutdanning ved prosjektansvarlige studenter:  
Inger Merete Nerland (90921838),  
epostadresse: inger-merete.nerland@ou.trondheim.kommune.no  
Berit Holte (99251776), berit.holte@ou.trondheim.kommune.no  
eller veileder  
Professor Thomas Dahl (73590491), thomas.dahl@ntnu.no
- Personvernombud ved NTNU, Thomas Helgesen (93079038),  
thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no)  
eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Thomas Dahl  
(Forsker/veileder)

Inger Merete Nerland og Berit Holte  
(masterstudenter)

## Vedlegg 3: Samtykkeskjema

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læringsmiljø i Trondheimsskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



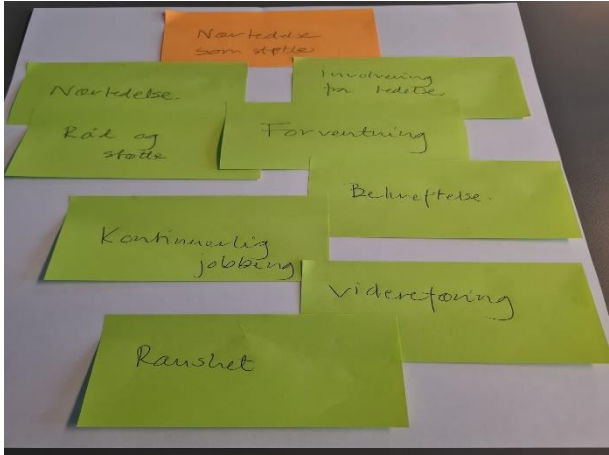
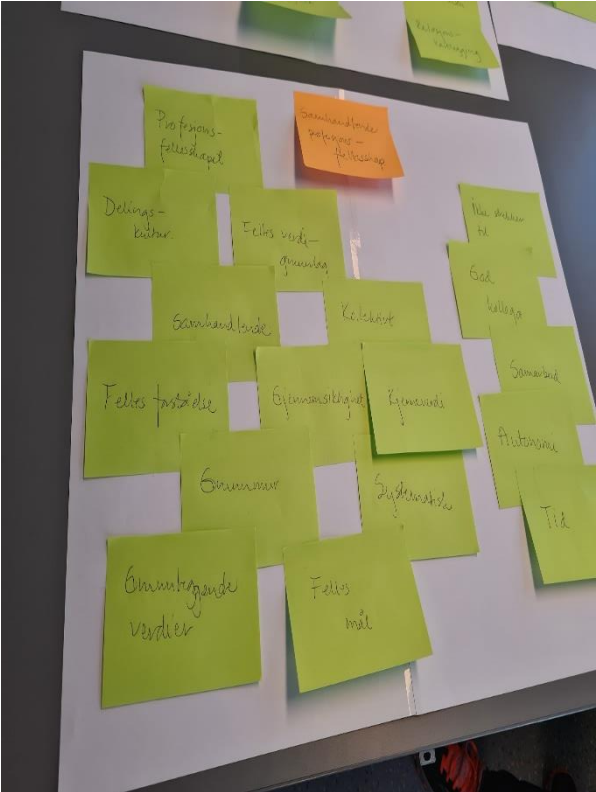
## Vedlegg 4: Intervjuguide

### Intervjuguide

Forskningsspørsmål:	Intervjuguide:
<u>Intro</u>	-kjønn/alder -utdanning/yrkeserfaring
<p><b><u>Læringsmiljø</u></b> Hva er et godt læringsmiljø og hvordan jobbes det i profesjonsfellesskapet?</p> <p>Hva er et godt læringsmiljø for lærerne?</p> <p>Sammenheng mellom elevers og læreres læringsmiljø?</p> <p>Sammenheng læringsmiljø og 9a-saker?</p> <p>Hvordan forbedre relasjoner? Hva motiverer læreren i arbeidet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hva vil du si utgjør elevenes læringsmiljø?</li> <li>• hva er det viktigste for elevene i deres læringsmiljø (sammenfaller dette med det elevundersøkelsen vektlegger?)</li>   <li>• hva vil du si utgjør lærernes læringsmiljø?</li> <li>• hva er det viktigste for lærerne i deres læringsmiljø</li> <li>• på hvilken måte kartlegger din skole lærernes læringsmiljø (arbeidsmiljøundersøkelser)?</li> <li>• er det forskjell på elever og læreres læringsmiljø?</li>   <li>• beskriv hvordan du/dere (profesjonsfellesskapet) jobber med læringsmiljø på din skole?</li> <li>• kan du gi eksempler på hvorfor dette er viktig?</li> <li>• hvordan kan godt læringsmiljø utvikles?</li> <li>• har skolen en plan for dette arbeidet og hvordan brukes eventuelt den?</li> <li>• hvilken betydning har arbeid med læringsmiljø for ditt arbeid som lærer?</li> <li>• på hvilken måte er foreldre involvert i arbeidet med læringsmiljø?</li>   <li>• kan du si noe om sammenhengen mellom arbeidet med læringsmiljø og kapittel 9A?</li>   <li>• hva er sentralt for deres organisasjon når det gjelder relasjonsarbeid og forbedring av relasjoner elev-elev, elev -lærer?</li> <li>• hva motiverer deg i arbeidet med læringsmiljø?</li> </ul>
<b><u>Elevundersøkelsen</u></b> Hvordan gjennomføres etterarbeidet?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hvordan gjennomføres etterarbeidet? (og gjennomføring?)</li> <li>• hvordan opplever du dette arbeidet? Nyttig, unyttig, hvordan</li> <li>• hvilke tema er viktigst for deg å få innsikt i</li> <li>• hvis lite etterarbeid: hva er grunnen til det?</li> <li>• på hvilken måte er foreldre involvert i etterarbeidet?</li> </ul>

<p><b>Hvordan sees Elevundersøkelsen i sammenheng med andre undersøkelser?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hvilken betydning tenker du (etter)arbeidet med elevundersøkelsen har for å utvikle læringsmiljøet?</li> <li>• Bruker dere andre undersøkelser/metoder for å kartlegge læringsmiljø</li> <li>• Hvordan tenker du eventuelt dette kan sees i sammenhengen med Elevundersøkelsen?</li> </ul>
<p><b><u>Elevundersøkelsen for fremtiden</u></b></p> <p><b>Hvordan kan elevundersøkelsen forbedres slik at</b></p>	<p>Mest sannsynlig så kommer Trondheim kommune til å ha Elevundersøkelsen som en obligatorisk undersøkelse også i fremtiden.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva tenker du kan forbedres i den vi har nå?</li> <li>• Spør den om rett tema?</li> <li>• Hva bør det spørres om?</li> <li>• Er tema dere har behov for å arbeide med representert i undersøkelsen</li> <li>• Er det noe med formen/ måten spørsmålene skal svares ut, du tenker kan forbedres?</li> </ul>
<p><b><u>Ledelse</u></b></p> <p><b>Hvilke ledelsesperspektiver er sentrale i arbeidet med læringsmiljø?</b></p> <p><b>Utøvelse av skoleledelse?</b></p> <p><b>Hvordan kommer disse til syne?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hvordan opplever du at skoleledelsen involverer seg i det daglige arbeidet med elevenes læringsmiljø?</li> <li>• hvordan bør ledelsen involvere seg i temaet elevers læringsmiljø?</li> <li>• hvordan bør ledelsen legge til rette for etterarbeidet med elevundersøkelsen, herunder indikatorene i elevundersøkelsen?</li> <li>• hvordan kan ledelsen motivere for arbeidet med læringsmiljø?</li> </ul>

Vedlegg 5: Eksempler fra arbeidet med koding av empiri



## Relasjonsbygging I

A

"Ja, vi jobber jo veldig ut ifra de her kjemverdierne våre, som henger på veggene her, med å være samhandlende, og inkluderende, kunnskapsorientert og tydelig."

A

"...men spesielt i 8. da, på å jobbe med relasjonsbygging både elevene imellom og mellom lærer og elev, med, ja, diverse aktiviteter og sånn, og tenker veldig sånn classbuilding, som det heter på godt norsk, og teambuilding, for de sitter jo i team her da (litt irriterende at det kalles classbuilding og teambuilding, men det kalles nå det. Også prøver vi å da vedlikeholde det her videre, men hovedfokus ved skolestarten, da er det det som er headinga på det vi holder på med, det med relasjonsbygging."

F

"...men jeg opplever at en fellesnevner er at de får en god relasjon til meg da, da har du stort spillerom for å jobbe med alt slags klassemiljø..."

F

"Ja, jeg var jo med i den klasseledelsegruppa jeg snakket om i stød. Der hadde vi noen økter der vi jobbet helt konkret med det her med relasjoner da. Mest lærer-elev da da. Da tok vi eksempelvis at alle skulle tenke over hva slags relasjoner man hadde til de enkelte elevene og finne ut, hvilke har man en god relasjon til, eksempelvis hvis man har lista foran seg at man rett og slett grønner ut dem man har en god relasjon til, og guler ut dem man har en begynnende eller litt god relasjon til og kanskje en annen farge til noen man har en ikke-relasjon til, for dem har vi også, og i forhold til det totale arbeidsmiljøet, hvordan kan du løfte flere opp i mot grønn da, rett og slett, tenke litt sånn..."

F

"Det er jo i det øyeblikket du merker du får god kontakt med nye elever, kanskje, altså at de er nye for deg, at du tar over et nytt trinn, eller...i den fasen jeg merker at jeg kan begynne å slippe meg litt løs og være litt mer meg selv og de tåler en spøk og vi liksom...kontakten med elevene, tror jeg, kort oppsummert, gode relasjoner til dem, som motiverer meg."

F

"Så hvis noen kommer med forslag om ting vi skal gjøre som er litt sånn annerledesaktivitet eller hva det nå skulle være, så er alle liksom på med en gang, også bytter vi og styrer innad så alle får vurderingsgrunnlag og det de trenger, men vi er veldig samkjørte på det her at elevene har godt av å gjøre andre ting enn bare fag da, for å hygge seg og glede seg og at det skal være noen pusterom innimellom som gjør at skolen blir et alright sted å være da. Vi

er også et trinn som er ute i stort sett alle friminuttene, altså det her med inspeksjon er litt sånn opphevet på et vis."

N

"Personlig, det er masse samtaler med enkeltelever. Det er så store forskjeller på det, og noen er seg selv 100 %, og har det fint hele tiden, Men konkret: 3-4 elever med høye skuldre. De har strevd og ingenting har stømt for de på skolen. Det har vært mye styr tidligere. Mye tid til å snakke med de, og ikke minst gjøre mye sammen. Spill litt kort sammen og ha det gøy. Få seg venner. Hvem er du egentlig. Hva har du lyst til å være? Mesteparten av tiden går med til å prate mye med elevene. Hva er det som gjør at du trives, og hva skal til for at du skal ha det bra. På skolen her. Lytte til de, og gjøre noe med det. Av og til funker det bra. Andre ganger så bommer man litt."

## Relasjonsbygging II

S

"I utviklingsamtalen så er det sosiale først."

A

"også mellom elev og lærer, og mellom lærer og lærer for å si det sånn, det her med samarbeid synes jeg er kjempeviktig, og det at elevene føler seg tryggt, og ja...det er to viktige faktorer."

Analyse - empiri (tematisk analyse)

Ase

Empiri (fase 1)	Koder (fase 2 og fase 3)	Tema (fase 4 og 5)
<p>"Ja, jeg tenker at det her med trygghet er viktig, at elevene føler seg trygge, det synes jeg er en kjempeviktig faktor, også synes jeg det her med samarbeid er viktig, altså både skole-hjem og også mellom elev og lærer..."</p> <p>"Ja, vi jobber jo veldig ut ifra da her kjerneverdiene våre, som henger på veggen her, med å være samhandlende, og inkluderende, kunnskapsorientert og tydelig."</p> <p>"...men spesielt i 8. da, på å jobbe med relasjonsbygging både elevene imellom og mellom lærer og elev, med, ja, diverse aktiviteter og sånn, og tenker veldig sånn classbuilding, som det heter på godt norsk, og teambuilding, for de sitter jo i team her da litt irriterende at det kalles classbuilding og teambuilding, men det kalles nå det. Også prøver vi å da vedlikeholde det her videre, men hovedfokus ved skolestarten, da er det som er headinga på det vi holder på med, det med relasjonsbygging."</p> <p>"...at det er mer krav fra foreldre for eksempel, det er mer fokus på individet, mer bort fra det kollektive, og sånn sett er det blitt mer krevende på en måte, det å være lærer, oppi det her, det har det."</p> <p>"Det må vi bare holde fast på så vi unngår mer individfokus, det er mer enn nok av det, synes jeg."</p>	<p>Trygghet</p> <p>Relasjonsbygging</p> <p>Egosentrering</p> <p>Individfokus</p> <p>Skolen som motkultur</p>	<p>Medborgerskap</p>

<p>"...det med samarbeid og at en føler seg trygg og blir sett og hørt, det er både lærerne imellom og mellom lærere og ledelse, tenker jeg også er kjempeviktig..."</p> <p>"... det må jo evalueres jevnlig..."</p> <p>"...at vi får brukt tid felles til å videreutvikle, og likedan det her, det de bruker da, er jo kartlegginger, Elevundersøkelsen, Nasjonale prøver, grunnskolepoeng og sånne ting, det blir jo tatt tak i av ledelsen og satt av tid til i fellestid til at vi skal liksom se på resultat og sette inn tiltak og evaluere tiltak og så videre sånn, ja..."</p> <p>"...vi blir ganske godt hørt og lyttet til."</p> <p>"...men jeg opplever at vi blir hørt og at det blir forsøkt og tilrettelagt så langt man kan innenfor rammene..."</p> <p>"...vi har gått fra tre avdelingsledere til to, og to ganske ferske, sånn at det er klart det har vært mye endringer i det siste som gjør at vi er litt mer sånn tålmodig i forhold til at de skal finne sin form og sånn, så ja, det har jo vært spesielle tider og, men sånn liksom over en periode så synes jeg det har vært bra, men det merkes at det er en mindre og at det er helt ferske, så ja."</p> <p>"...da jeg begynte her da, jeg begynte her i 2005, da var det veldig sånn, veldig sånn, mye mer enn den skolen jeg kom fra, så har det blitt, skjedd, et kvantesprang, og det er fordi ledelsen har vært ganske knallhard på det her, og jobbet veldig målrettet mot at sånn skal vi ha det. Og vi har brukt masse tid på at det der skal sitte i ryggmargen, og vi liksom blir tvunget inn i et delingskultur fellesskap. Og det tror jeg folk har oppdaget at har vært fruktbart."</p>	<p>Bekreftelse</p> <p>Kontinuerlig jobbing</p> <p>Tid (nyttl)</p> <p>Sett og hørt (nyttl)</p> <p>Involvering fra ledelsen</p> <p>Forventninger</p> <p>Videreføring</p>	<p>Nærledelse som støtte</p>
<p>"Vi sliter litt med den der Elevundersøkelsen, den er svær! "</p> <p>"fordi vi har mange svake lesere"</p>	<p>Relasjonskartlegging</p> <p>Måling</p> <p>Undersøkelse</p>	<p>Verktøy/ Elevundersøkelsen</p>



