

Trygt og godt skolemiljø

– hvordan kan skolen kollektivt møte utfordringene med at mange elever ikke opplever et trygt og godt skolemiljø?

HEIDI FIDJE ANDERSEN

VEILEDER

Pål Roland

Universitetet i Agder, 2025

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Emnekode: ORG 917

Emnenavn: Masteroppgave

Studiepoeng: 30

Forord

En verdifull læringsprosess er nå fullført, og masteroppgaven markerer det siste kapitlet i denne reisen. Det har vært en spennende og krevende reise inn i forskningens verden med empiriens briller. Det har vært interessant og læringsrikt å fordype seg i teori og empiri om temaet trygt og godt skolemiljø, og se både utfordringer og tiltak i et systemperspektiv. Det gir mening når empiri og forskning knyttes sammen, og det understrekes av filosofen Immanuel Kant på denne måten:

«Experience without theory is blind,
but theory without experience is mere intellectual play.”
(Immanuel Kant, sitert i Albers et al., 2020, s. 71)

Gjennom dette arbeidet har jeg fått innsikt, forståelse og kompetanse som er verdifull i fremtidig praksis.

Jeg vil gi en stor takk til dere som har trodd på meg, og heiet på arbeidet mitt. Takk til familie, venner og kolleger for oppmuntrende ord og støtte. Det har betydd mye.

Takk til skolelederne som var informanter slik at jeg fikk datagrunnlag for forskningen i oppgaven. Jeg er ydmyk og setter pris på tiden som ble satt av i en hektisk hverdag. Det utgjorde en avgjørende brikke i dette arbeidet.

I tillegg vil jeg takke kommunesektorens organisasjon - KS for stipend, og som har tro på at temaet har en allmenngyldig relevans. Takk også til KS Agder for god støtte og veiledning.

Jeg vil rette en spesiell takk til min gode og dyktige veileder Pål Roland som har veiledet trygt og stødig gjennom hele masteroppgaven. Takk for gode ord, tilbakemeldinger og utfordringer underveis i prosessen.

Heidi Fidje Andersen

Kristiansand, 13. desember 2025

Sammendrag

Et trygt og godt skolemiljø har positiv påvirkning på både elevens akademiske prestasjoner og sosial emosjonell kompetanse (Bear, 2020). I opplæringsloven § 12 – 2 står det at «alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, inkludering, trivsel og læring» (Opplæringslova, 2023). I overordnet del LK 20 dreier kapittel 3.1 seg om et inkluderende læringsmiljø, og kapittel 3.5 handler om betydningen av profesjonsutdanning og skoleutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det profesjonelle læringsfellesskapet skal sikre at skolen driver praksis i samsvar med felles nasjonale verdier i henhold til forskning og erfaringsbasert kunnskap. Elevundersøkelsen viser at endel elever fortsatt ikke opplever et skolemiljø som samsvarer med prinsippene i lovverket, og det har vært en negativ utvikling i flere år (Smedsvik & Wendelborg, 2025). I rapporten kommer det fram at mobbetallene fortsatt er høye i 2024. Hva kan skolen gjøre når det i stor grad ikke er samsvar mellom lover, planverk og den virkelige skoleverdenen? Med bakgrunn i dette er problemstillingen: **Hvordan arbeider skolen for å oppnå et trygt og godt skolemiljø?**

– **Med fokus på kollektiv kapasitetsbygging, ledelse og profesjonelt lærende fellesskap (PLF).**

For å belyse denne problemstillingen har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. Datamaterialet ble samlet inn gjennom semistrukturerte individuelle intervju med rektorer. Informantene er fra en kommune i Sør-Norge. Det gav nærhet til praksisfeltet som var viktig for å kunne belyse empiri opp mot teori og forskning om temaet trygt og godt skolemiljø. Problemstillingen er belyst gjennom fire teoretiske perspektiv (kollektiv kapasitetsbygging, ledelse, profesjonelle lærende fellesskap og trygt og godt skolemiljø). Tre av temaene handler om hvordan skolen kan jobbe med utvikling av trygt og godt skolemiljø. Det siste temaet utgjør selve fagstoffet knyttet til trygt og godt skolemiljø.

Et sentralt funn er at det har vært viktig med kollektiv kapasitetsbygging for å sikre at de ansatte har felles forskningsbasert utgangspunkt når de arbeider med trygt og godt skolemiljø. Informantene mener videre at ledelsen har en viktig betydning i dette arbeidet, og at de ønsker å være delaktige og drive endringsprosessene i skoleorganisasjonen. En viktig strategi i dette arbeidet mener informantene handler om å jobbe aktivt i det profesjonelle lærende fellesskap. Imidlertid beskriver de også utfordringer med å få alle de ansatte inn i det kollektive arbeidet, da fagarbeidere og pedagoger for eksempel ofte har ulike utviklingstider. Videre beskriver informantene at det jobbes aktivt med trygt og godt skolemiljø, men at det likevel fortsatt er et potensiale for utvikling relatert til jobbingen i PLF og i de kollektive prosessene. Det er avgjørende å ha et kollektivt fokus i dette arbeidet slik at de ansatte trekker i samme retning (Fullan, 2014). Videre beskriver informantene en motivasjon for å arbeide med trygt og godt skolemiljø, men det er likevel en usikkerhet når det handler om tiltak i praksis. Teori og forskning indikerer at arbeidet med å opprette et autoritativt skoleklima er en sentral måte å bygge et trygt og godt skolemiljø over tid. Dette bygger i stor grad på forskningen til Bear (2020), Cornell & Huang (2016) og Thornberg et. al (2018), og kan utgjøre et viktig utviklingsområde i veien videre for disse skolene.

Stikkord: Trygt og godt læringsmiljø, kapasitetsbygging, ledelse, profesjonelle lærende fellesskap

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Figuroversikt	7
1.1 Innledning	8
1.1 Trygt og godt skolemiljø og mobbing	8
2.0 Tema og problemstilling	9
2.1 Tema	9
2.2 Relevans:	9
2.3 Problemstilling	12
3.0 Teori	13
3.1 Kapasitetsbygging	13
3.1.1 Kapasitet	13
3.1.2 Generell og innovasjonsspesifikk kapasitet	14
3.2 Ledelse	17
3.2.1 Endringsledelse	17
3.2.2 Implementering	19
3.2.3 Handlingsgap i implementeringsprosessen	20
3.2.4 Forståelse av kjernekomponenter og implementeringsdrivere	21
3.2.5 Implementeringsledelse	21
3.3 Profesjonsfellesskapet	22
3.3.1 Definisjon	22
3.3.2 Kulturen i profesjonelle læringsfellesskap	24
3.3.3 Profesjonsfellesskapet og organisasjonslæring i tilpasning til omgivelsene	25
3.3.4 Stort fokus på kollektive prosesser i PLF	26
3.4 Trygt og godt skolemiljø	27
3.4.1 Påvirkning av lav og høy forekomst av mobbing i skolen	29
3.4.2 Hva fremmer et trygt og godt skolemiljø?	31
3.4.3 Autoritativt organisasjonsklima og trygt og godt skolemiljø	32
3.5 Oppsummering	36
4.0 Metode	37
4.1 Forskningsdesign	37
4.1.1 Semistrukturert intervju	37
4.1.2 Kvalitativ metode	38
4.1.3 Intensivt design	39
4.1.4 Deduktiv tilnærming	39
4.1.5 Intervjuguide	39

4.1.6 Utvalg informanter.....	40
4.2 Etikk og refleksivitet.....	40
4.2.1 Validitet og reliabilitet.....	41
4.3 Analyse av data.....	42
5.0 Presentasjon av resultater	46
5.1 Kapasitetsbygging	46
5.1.1 Beskriv hvordan dere jobber med kollektiv kapasitetsbygging.....	47
5.1.2 Hvordan driver dere med kollektiv kapasitetsbygging for å skape et trygt og godt skolemiljø?	48
5.2 Ledelse	50
5.2.1 Hvilken betydning mener du ledelse har for utviklingen av et trygt og godt skolemiljø?	50
5.2.2 Hva er den største utfordringen for en ledelse når det gjelder å utvikle et trygt og godt skolemiljø?	51
5.3 Profesjonelt lærende fellesskap (PLF)	52
5.3.1 Hva mener du et PLF består av?.....	52
5.3.2 Har dere brukt profesjonelt lærende fellesskap i arbeidet med å utvikle et trygt og godt skolemiljø?	53
5.4 Trygt og godt skolemiljø	55
5.4.1 Beskriv det dere mener med et trygt og godt skolemiljø.	55
5.4.2 Hva ser du som den største utfordringen i dag i forhold til et trygt og godt skolemiljø?	57
5.5 Oppsummering	58
6.0 Drøfting	59
6.1 Innledning	59
6.2 Kollektiv kapasitetsbygging.....	60
6.2.1 Arbeid med kollektiv kapasitetsbygging.....	60
6.2.2 Kollektiv kapasitetsbygging for å skape et trygt og godt skolemiljø.....	62
6.3 Ledelse	64
6.3.1 Ledelsens betydning for et trygt og godt skolemiljø.....	64
6.3.2 Utfordringer for en ledelse for utviklingen av et trygt og godt skolemiljø.....	66
6.4 Profesjonelle lærende fellesskap (PLF)	68
6.4.1 Ledelsens betydning for utvikling av et trygt og godt skolemiljø.....	68
6.4.2 PLF og arbeid med et trygt og godt skolemiljø	68
6.5 Trygt og godt skolemiljø	70
6.5.1 Om trygt og godt skolemiljø.....	70
6.5.2 Utfordringer knyttet til trygt og godt skolemiljø.....	71
6.5.3 Autoritativt skoleklima.....	72
6.6 De fire temaene sett i forhold til hverandre.....	74
7.0 Konklusjon	76

7.1 Implikasjoner for skolen.....	78
7.2 Veien videre.....	78
Litteraturliste:	80
Vedlegg	93
Vedlegg 1 Intervjuguide	94
Vedlegg 2 Informasjonsskriv intervju	96

Figuroversikt

Figur 1:	Interaktivt system for spredning og implementering (ISF).....	s. 15
Figur 2:	Kjernekomponenter i effektiv skoleledelse.....	s. 18
Figur 3:	Implementeringsbroen og gapet mellom forskning/teori og praksis.....	s. 20
Figur 4:	Kulturen i profesjonelle fellesskap	s. 25
Figur 5:	Et konseptuelt rammeverk for et skoleklima.....	s. 33
Figur 6:	Implementering av den autoritative teorien.....	s. 35
Figur 7:	Temaene som gir grunnlag for analyse av problemstillingen.....	s. 44
Figur 8:	Interaktiv modell: Komponenter i kvalitativ analyse.....	s. 45
Figur 9:	Intervjuguide.....	s. 46
Figur 10:	Drøfting av funn relatert til problemstilling, andre empiriske undersøkelser og teori.....	s.59
Figur 11:	Synliggjøring av de fire perspektivene i undersøkelsen.....	s. 60

1.1 Innledning

1.1 Trygt og godt skolemiljø og mobbing

Skolen har gjennom tidene hatt ulike læreplaner å forholde seg til. I 1939 kom Normalplanen 1939 (N39). Deretter kom Mønsterplanen 1974 (M74), Mønsterplanen 1987 (M87), Læreplanen 1997 (L97) og Kunnskapsløftet i 2006 (LK06) til vi i dag har Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Det har vært ulikt fokus på læring og skolemiljø gjennom de ulike planene. Samfunnet er i kontinuerlig forandring, og denne forandringen har påvirket og påvirker fortsatt skolens læreplaner.

Det var flere utredninger som var grunnlaget for endringene som ble gjort i LK20. Disse utredningene var blant annet om framtidens skole i både NOU 2014:7 og NOU 2015:8. Det var også evaluering av LK06, og det ble oppnevnt en ekspertgruppe som utarbeidet en rapport om lærerrollen (Regjeringen, 2016). Det ble her tydeliggjort at profesjonsfellesskapet skulle styrkes på skolene (Sivesind & Burner, 2024). Overordnet del ble ny, og ble fastsatt i 2017 ved kongelig resolusjon (Regjeringen, 2017). I denne ble begrepet «trygt og godt skolemiljø» brukt for første gang i et læreplanverk. Det førte også til en utvidelse i § 9 med § 9A som omhandlet retten til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 2017, §9A).

Gjennom historien har det vært mange tiltak mot mobbing i skolen med ulik grad av effekt. Flere undersøkelser i flere land har vist små signifikante effekter av ulike anti-mobbeprogrammer i skoler med mye mobbing (Purdy, 2021). Nyere forskningsstudier har sett på betydning og effekt av skoleledelse for å jobbe mot mobbing i skolen. Det er mange forskere som for eksempel Midthassel og Ertesvåg (2008) og Oterkiil og Ertesvåg (2012) som har kommet til at ledelsen utgjør en betydelig effekt i forhold til mobbing.. Ertesvåg og Roland har videre en norsk studie som omhandler hvordan profesjonelle kulturer påvirker mobbing der de ser på viktigheten av sterke skoleorganisasjoner for å redusere og forebygge mobbing (Ertesvåg og Roland, 2014).

2.0 Tema og problemstilling

2.1 Tema

I overordnet del Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (heretter LK 20) handler kapittel tre om prinsipper for skolens praksis. Der står det at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Videre kan vi se i kapittel 3.5 om profesjonsfellesskap og skoleutvikling at «skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). I dette ser vi at det ligger føringer i læreplanen som skal ivareta et trygt og godt skolemiljø, samt at skolens ansatte skal opparbeide felles verdier og utvikle sin praksis for å ivareta elevenes trivsel og læring. Elevene har rettigheter i forhold til trygt og godt skolemiljø som er lovfestet i Opplæringsloven kapittel 12, og §12-2 presiserer retten til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 2023). Likevel ser vi at mobbetallene i Elevundersøkelsen har hatt en negativ utvikling de siste årene (Wendelborg, 2024), og Elevundersøkelsen i 2024 viser at mobbetallene fortsatt er høye (Smedsvik & Wendelborg, 2025). Dette ønsker jeg å undersøke, og i masteroppgaven ønsker jeg å se på ledelse, kollektiv kapasitetsbygging og profesjonelle læringsfellesskap når det gjelder utviklingen av et trygt og godt skolemiljø. Jeg ønsker å gjennomføre et forskningsarbeid på ledernivå for å se på hvordan profesjonsfellesskapet kollektivt kan møte disse utfordringene.

2.2 Relevans:

Det er ulike måter å definere skoleklimate eller skolemiljø på. Bear (2020) definerer det med fire tema som må være til stede i et skoleklima for at skolen skal være trygg og god. Det er sosial og emosjonell støtte, struktur, opplevelse av trygghet og engasjement. Hva når opplevelse av trygghet ikke er til stede i skolehverdagen? Og hvordan jobbes det med disse utfordringene?

Historisk har det blitt jobbet med mobbing som begrep i Norge fra 1983. Staten tok da eierskap til mobbing som et omfattende velferdsproblem, og «resultatet ble verdens første nasjonale aksjon mot mobbing» (Roland, 2020, s. 11). Roland peker videre på at det ikke var statlig oppfølging på om dette arbeidet ble fulgt opp i praksis, og det var ingen kartlegging,

som for eksempel Elevundersøkelsen, på om det var effekt av tiltak som skulle iverksettes. I årene i etterkant av dette har det også vært fokus på mobbing, men det gikk 30 år før det kom et nytt kapittel i opplæringsloven som omhandler skolemiljøet til elevene, nemlig kapittel 9 A (nå kapittel 12) som ble gjeldende fra 1 august 2017. Dette blir også omtalt som «mobbeloven» (Roland, 2020, s. 11). Den skulle styrke elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø, og det ble innført aktivitetsplikt for alle ansatte i skolen. Det vil si at alle ansatte må følge med å gripe inn når de ser avvik i forhold til trygt og godt skolemiljø. De har plikt til å melde fra, undersøke saken og sette inn tiltak. De må også følge opp og evaluere tiltakene. Det må lages en aktivitetsplan, dokumenteres og evalueres. Statsforvalteren skal håndheve at reglene i forhold til aktivitetsplikten blir fulgt, og kommer inn i prosessen hvis det er uenigheter i samarbeidet mellom skole, elev og hjem (Roland, 2020, s. 133).

I 2017 samme år som kapittel 9 A i opplæringsloven ble gjeldene, ble ny overordnet del til læreplanverket fastsatt 1. september. I overordnet del i kap.3 om inkluderende læringsmiljø kan vi lese at «et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring». Dette er forskrift til opplæringsloven, og gjeldende for alle klasserom. I 2017 kom som nevnt nytt kapitel 9A i opplæringsloven, der den individuelle retten til trygt og godt skolemiljø ble styrket. I 2023 kom en evaluering på denne lovendringen som i dag har blitt endret til §12 fra 1. august 2024 (Opplæringslova, 2023, § 12). Likevel har mobbetallene i norsk skole gjennom flere år hatt en negativ utvikling.

Utdanningsdirektoratet bruker Elevundersøkelsen som et verktøy for å kartlegge et trygt og godt skolemiljø, for blant annet å kvalitetssikre og identifisere utfordringer. I Elevundersøkelsen blir elevene spurt om forhold som er viktige for trivsel og læring på skolen. I denne kartleggingen svarer de også på spørsmål som omhandler mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2024a). Når vi sier at mobbetallene har en negativ utvikling, er det i stor grad data fra denne kartleggingen som ligger til grunn. Det har de siste årene vært stort fokus på et trygt og godt skolemiljø, og hva skjer når det likevel ikke ser ut til å ha tilfredsstillende virkning? Relevansen i denne oppgaven i et samfunnsperspektiv er å se på hva det er som gjør at vi ikke klarer å få til en slik endring. Når det i hele Norge har vært en negativ utvikling, må dette sees på et systemnivå, og ikke bare i hvert enkelt klasserom. På utdanningsdirektoratets sider kan vi lese at hovedfunn NTNU samfunnsforskning har funnet i Elevundersøkelsen 2023 er at «10 % opplever å bli utsatt for mobbing», og at mange opplever

at lærere ikke gjør noe eller at det lærer gjør ikke har noen virkning (Utdanningsdirektoratet, 2024c). I rapporten fra NTNU samfunnsforskning, «Mobbing på skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2023/24», kommer det fram at elever som opplever mobbing fortsetter å øke i skoleåret 2023/24 (Wendelborg, 2024). I rapporten for «Elevundersøkelsen 2024» vises det til at mobbetallene har stagnert, men fortsatt er høye (Smedsvik & Wendelborg, 2025). 9,9 % av elevene oppgir i 2024 at de har opplevd mobbing. Et annet funn som også Smedsvik og Wendelborg (2025, s. viii) viser til i denne rapporten er at «trivselen er lavere på skoler med høy mobbing også blant elever som ikke selv oppgir å være mobbet». Den samme effekten sier forskerne påvirker læringskultur og motivasjon negativt. Videre i oppgaven kommer jeg til å skrive om trygt og godt skolemiljø og mobbing i et systemperspektiv som handler om hvordan dette henger sammen og påvirker alle elevene i et skolemiljø.

Elevundersøkelsen har delt spørsmålene inn i ulike temaer, og et av temaene er trygt miljø (Utdanningsdirektoratet, 2024d). Denne temadelen tar utgangspunkt i opplæringsloven §12. «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, inkludering, trivsel og læring.» (jf, § 12-2). «Skolen skal ikkje godta krenkjande oppførsel, som til dømes mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal arbeide kontinuerleg for at alle elevane skal ha eit trygt og godt skolemiljø» (jf, § 12-3) (Opplæringslova, 2023, § 12 – 2 og § 12 – 3). Hvordan kan vi ivareta elevenes rettigheter om et trygt og godt skolemiljø slik det står om i Opplæringsloven og forskrift til loven, LK 20 overordnet del? Hvordan kan kapasiteten i en skole spille inn på dette arbeidet?

Mangel på et trygt og godt skolemiljø påvirker både elever og de ansatte som jobber i skolen. Media henviser til at mange lærere velger andre yrker, og søkertallet til lærerutdanningen har gått nedover. Det vil på sikt kunne gi negative samfunnskonsekvenser. Relevansen av å se på problematikken rundt et trygt og godt skolemiljø, og hva en kan gjøre for å snu negative skolemiljø kan ha ringvirkninger som også påvirker hvordan det er å jobbe i skolen.

En viktig presisering og avklaring i forhold til denne undersøkelsen, er at begrepet trygt og godt skolemiljø brukes som utgangspunkt for forskningsarbeidet. Ulike vinklinger brukes for å belyse temaet. Skolemiljø og skoleklima har litt ulik definisjon, men de handler begge om at elevene skal ha det trygt og godt på skolen. Begrepene overlapper hverandre, og begrepene brukes litt om hverandre ut fra hva de ulike forskerne bruker. Mobbing belyses også i deler av

oppgaven fordi det påvirker skolemiljøet negativt. Elevundersøkelsen har egne mobbetall som også brukes som datagrunnlag i forhold til kartlegging av trygt og godt skolemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2024a).

2.3 Problemstilling

Basert på ovennevnte tema, vil jeg undersøke følgende problemstilling:

Hvordan arbeider skolen for å oppnå et trygt og godt skolemiljø?

- Med fokus på kollektiv kapasitetsbygging, ledelse og profesjonelt lærende fellesskap (PLF).

3.0 Teori

Utdanningsdirektoratet sier at «et trygt og godt skolemiljø skal fremme helse, inkludering, trivsel og læring, og handler om mer enn at ingen elever skal oppleve mobbing eller andre krenkelser» (Utdanningsdirektoratet, 2024b). Det er valgt ut fire sentrale tema, kollektiv kapasitetsbygging, ledelse, profesjonsfellesskap og trygt og godt skolemiljø som viktig teorigrunnlag for å kunne forske på «Hvordan skolen arbeider for å oppnå et trygt og godt skolemiljø». Denne teorien vil være utgangspunkt for utforskning av praksis.

3.1 Kapasitetsbygging

3.1.1 Kapasitet

I overordnet del kapittel 3.5 om profesjonsutvikling og skoleutvikling kan vi lese at «Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak» (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å få til dette er det ofte snakk om kompetansebegrepet, men det blir litt snevert. Kompetanse blir ofte beskrevet som kunnskap, ferdigheter og erfaring (Roland, 2023c). For å målrette tiltak er det viktig med mer enn kompetanse, og vi snakker da om kapasitet. Kapasitet handler om å redusere gapet mellom verdiene som er synlige i organisasjonen og det de står for og virkeligheten de står overfor (Heifetz, 1994, s.22). Wandersman et. al (2006) definerer kapasitet som ferdigheter, motivasjon, kunnskap og holdninger. Kapasitetsbegrepet har en viktig tilleggsdimensjon i forhold til kompetanse der det også legges vekt på motivasjon og verdi. Det gjør at kapasitet i større grad blir forbundet med kvalitet (Roland, 2023c).

Roland (2023c) viser videre til en definisjon der kapasitet defineres med en annen tilnærming der det legges vekt på ny læring. Det må være målrettet læring, og grunnlaget for læringen er konteksten:

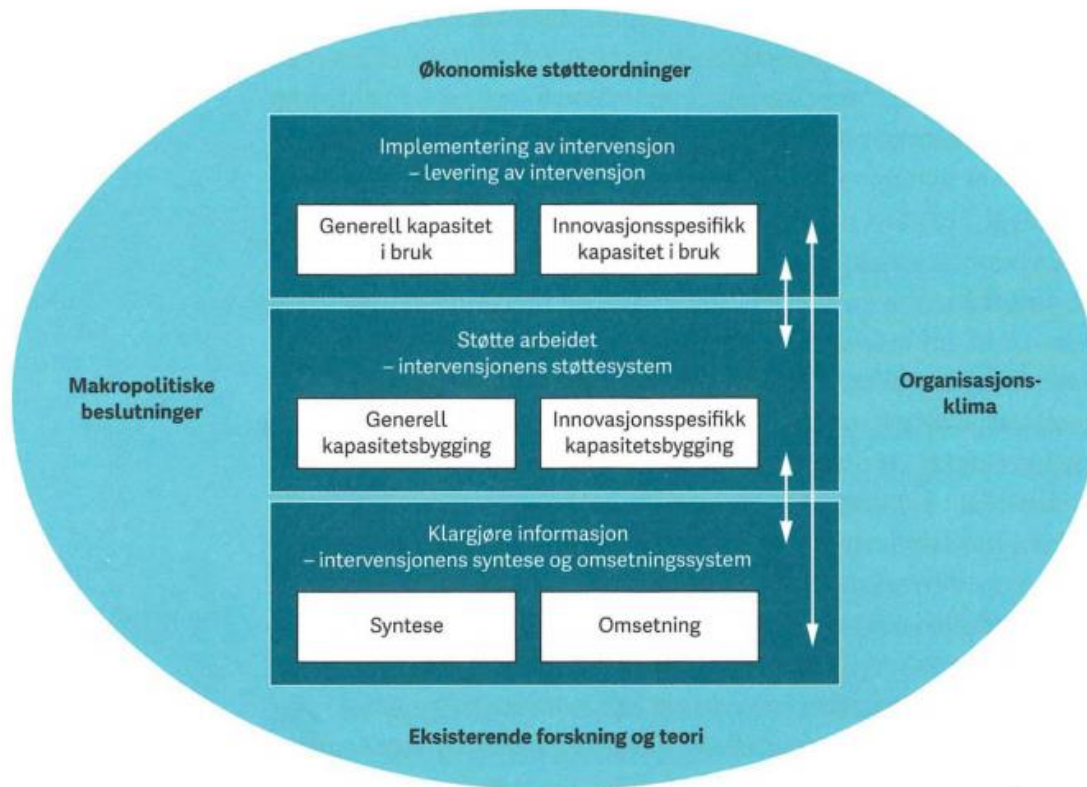
Kapasitet er en kvalitet som relatert til individ eller organisasjoner gjør det mulig å systematisk lære av verden rundt dem og anvende læringen i nye situasjoner slik at de kan fortsette å arbeide mot deres mål, selv om konteksten endrer seg. (Stoll & Kools, 2017, sitert i Roland, 2023c, s. 21).

Definisjonene er forskjellige, men de komplementerer hverandre og gir et bredere bilde på begrepet kapasitet. Vi kan ut fra dette se at kapasitet handler om motivasjon, verdier og læring.

3.1.2 Generell og innovasjonsspesifikk kapasitet

Begrepet kapasitet kan deles inn i to typer. Det er generell kapasitet og innovasjonsspesifikk kapasitet (Flaspohler et. al, 2008). Utvikling av disse to typene påvirker hverandre gjensidig. Skillet mellom disse to typene kommer an på om «*kapasiteten er et middel eller mål*» (Flaspohler et al., 2008). Hvis kapasitet for eksempel er et middel for å løse en innovativ utfordring, kan vi kalle det innovasjonsspesifikk kapasitet. Er kapasiteten et mål i seg selv, handler det om generell kapasitet som innebærer å bygge opp organisasjonens strukturer, motivasjon, ferdigheter og ledelse. Innovasjonsspesifikk kapasitet påvirker den generelle kapasiteten. Samtidig er den generelle kapasiteten en forutsetning for den innovasjonsspesifikke kapasiteten. De bygger hverandre. I skolen vil vi trenge begge typer kapasitet for å møte ulike utfordringer, men i endringsarbeid med for eksempel å endre praksis for å minske mobbing i klasserommet, er det den innovasjonsspesifikke kapasiteten som er viktig å jobbe med. Det handler om å få kunnskap og oversikt over kjernekomponenter som er gjeldende for den aktuelle intervensjonen (Roland, 2023c).

For å synliggjøre denne måten å tenke kapasitetsbygging på har Wandersman et. al (2008) laget en figur der de viser det gjennom et rammeverk for spredning og implementering (ISF). Dette er et heuristisk rammeverk som peker på tre ulike system som er nødvendige for å få støtte implementering i organisasjoner. Det er synliggjort i figuren nedenfor:



Figur 1. Wandersman et al., (2008) - Interaktivt system for spredning og implementering (ISF) (Sitert i Roland, 2023c, s. 24).

I denne figuren kan vi se tre systemer som spiller sammen for å bygge kapasitet:

- *Syntese og omsetningssystemer* omhandler hvordan forskning blir en syntese som du omsetter til hvordan det kan implementeres og nå ut i praksis. Kjernekomponentene det skal jobbes med må konkretiseres og tydeliggjøres.
- *Intervensjonens støttesystem* skal hjelpe og støtte aktørene i å omsette teori til praksis med så høy kvalitet som mulig. For å få til denne omsetningen til praksis trenger aktørene støtte til å utvikle generell kapasitet til å for eksempel ha kompetanse, ferdigheter, motivasjon og holdninger til å kunne utføre endringer. Det trengs også støtte gjennom utvikling av innovasjonskapasitet som gjelder kapasitet til å gjøre en bestemt endring, for eksempel i arbeid med utvikling av et trygt og godt skolemiljø.
- *Levering av intervensjonen.* Dette systemet omhandler å sette intervensjonen ut i praksis, om hvordan kjernekomponentene kan omsettes til praksis (Roland, 2023c).

Samtidig er det tydelig at de tre systemene påvirkes av konteksten, og det løftes fram fire forskjellige kontekster som makropolitisk beslutninger, organisasjonsklima, økonomiske støtteordninger og eksisterende forskning og teori (Wandersman et al., 2008; Flashpohler et al., 2012). «Støttesystemet for intervensjonen skal bidra til at de ulike aktørene får støtte til å gjennomføre omsetningen fra teori til praksis med høyest mulig kvalitet» (Roland, 2023c, s. 25). Intervensjonen kan være å implementere bestemte kjernekomponenter i en organisasjon som for eksempel arbeid med ulike deler av kapittel 3 i overordnet del, «Prinsipper for skolens praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Målet er å oppnå generell og innovasjonsspesifikk kapasitet, men figuren viser at det jobbes dynamisk mellom de ulike nivåene gjennom prosessen. Den generelle kapasiteten gjør at ledelsen og de ansatte bedre kan planlegge, systematisere og strukturere arbeid i implementeringsfasen. Innovasjonskapasiteten vil hjelpe til å få dybdekunnskap om kjernekomponenter, slik at organisasjonen kan være fokuserte og finne en tydelig retning (Roland, 2023c).

ISF – modellen legger vekt på fire tema som er en del av konteksten til et arbeid med kapasitetsbygging i forhold til en intervensjon. Det kan være økonomiske rammer, det kan være makropolitisk beslutninger, eksisterende forskning og teori og organisasjonsklima. I den sammenheng er det viktig med et godt organisasjonsklima for å få et godt resultat. Tegn på et godt organisasjonsklima kan for eksempel være opplevd trygghet, samarbeid, framsnakking, sosial støtte og tillit. Utgangspunktet for en utvikling i en personalgruppe vil være eksisterende teori og forskning. «Det vil imidlertid alltid eksistere et gap mellom forskning og teori (Albers et al., 2020; Harris et al., 2013), men systematisk kapasitetsbygging i [...] skoler [...] vil kunne motvirke dette gapet» (Roland, 2023c, s. 26). Politiske beslutninger kan føre til innovasjonsarbeid, og det er mange reformer som er satt i gang de siste årene. De gir retning for endring og utvikling på skolene. Et eksempel er LK 20. Finansiering påvirker også endringsarbeid, og stipend og støtteordninger kan ofte være med på å «styre» hva som vektlegges (Roland, 2023c).

Kapasitetsbygging i et personale må være systematisk og være på både et individuelt og et kollektivt nivå (Stoll & Louis, 2007). Ledelsen har en viktig rolle i kapasitetsbyggingen, og må sørge for at det arbeides systematisk, det gis støtte og tilsyn i læringsprosessene (Dufour & Dufour, 2013). Ikke minst må læringsprosessene legge til rette for både kunnskap, motivasjon og verdier (Wandersman et al., 2006 i Flashpohler et al., 2008).

3.2 Ledelse

Northouse (2021, s. 6) knytter de fleste tilnærmingene til ledelse opp mot begrepet innflytelse. «Ledelse er en prosess der et individ påvirker en gruppe individer til å oppnå et felles mål». Dette kan vi forstå som at lederen er i interaksjon med sine medarbeidere for å påvirke dem i en bestemt retning for å nå bestemte mål (Riis & Paulsen, 2022, s. 14). Schein og Schein (2018) viser til at ledere påvirker sine ansatte, men at det også er gjensidig fordi lederen blir påvirket av sine ansatte. Denne gjensidigheten gir grunnlag for delt ledelsessystem der det både er ledere med og uten formelt lederansvar. Det kan for eksempel være teamledere eller ressurslærere som utøver ledelse sammen med formelle ledere i det stedlige profesjonsfellesskapet (Marks & Printy, 2003). Da blir de som en slags mellomleder i utviklingsarbeid uten formelt lederansvar.

Kirkhaug (2021, s. 4) mener skolen må leve opp til det de lærer, og mener at det er tre sentrale hovedfunksjoner for skoleledelsen:

- «De skal være ledestjerner og normdannere innad for lærerne som (...) er ledere for elevene»
- «De skal være skolenes representanter og ambassadører utad fordi både skolen som sådan og de selv er normdannere i samfunnet»
- «De skal sørge for at den faglige kvaliteten holder det høye nivået som samfunnet er avhengig av»

Ut fra disse hovedfunksjonene for skoleledelse, mener Paulsen at kjernevirksomheten i skolen foregår i komplekse sosial systemer hvor aktivitetene i stor grad er løst knyttet til skolens myndighetshierarki og regelstyring på hver enkelt skole (Paulsen, 2019). For å kunne stå i denne kompleksiteten, er det viktig at ledelsen har mestringstro (Skaalvik, 2020).

3.2.1 Endringsledelse

De siste tiårene har det vært flere oversiktsstudier som har blitt publisert med fokus på god skoleledelse sett opp mot hva som vil gi gode akademiske resultater samt engasjement og identitetsbygging (Riis og Paulsen, 2022). Leithwood et al. (2019) har publisert en artikkel som henviser til syv ulike påstander om vellykket skoleledelse. Påstandene påvirker i ulik

grad, og jeg velger å trekke fram noen av dem. Den første påstanden slår fast at skoleledelse er nest etter klasseromsundervisning når det gjelder innflytelse på elevenes læring. Dette utdypes med at skoleledelse har en signifikant effekt på organisatoriske forhold ved en skole som igjen fremmer god undervisning, og forbedrer elevenes resultater (Leithwood et al., 2019, s. 5 og 6). Videre i påstand to pekes det på at «nesten alle vellykkede ledere bruker det samme repertoaret av grunnleggende ledelsespraksis» (Leithwood et al., 2019, s. 7). Disse studiene konkluderer med fire kjernekompetanser som går igjen som grunnleggende ledelsespraksis. Det er å sette retning, bygge relasjoner og utvikle mennesker, redesigne organisasjonen slik at den støtter ønsket praksis og forbedre undervisningsprogram (Leithwood et al., 2019). Riis og Paulsen (2022) har laget en tabell som viser disse kjernekompetansene i effektiv skoleledelse:

Kjernekompetanse	Spesifikke ledelsespraksiser
K1: Sette skolens retning	· Bygge en delt visjon · Identifisere og få delt oppslutning for spesifikke kortsiktige mål · Skape forventninger som høye prestasjoner · Kommunisere visjoner og mål
K2: Bygge relasjoner og utvikle mennesker	· Stimulerer vekst i lærerstabens profesjonelle kapasitet · Tilby støtte og ta hensyn til Enkeltmennesker i staben · Modellerer skolens verdier og foretrukne praksiser · Bygge nettverk og tillit til og mellom staben, elevene og foresatte · Etablere produktive samarbeidsrelasjoner med lærernes fagforeninger
K3: Utvikle organisasjonen slik at den støtter foretrukne praksiser	· Bygge samarbeidskulturer og distribuere ledelse · Strukturere skolens organisasjon for å fasilitere samarbeid · Bygge produktive relasjoner til familier og lokalsamfunn · Bygge nettverk mellom skolen og kunnskapsmiljøer i omgivelsene · Allokere ressursene slik at de støtter arbeidet med skolens visjoner og mål
K4: Kontinuerlig forbedre skolens undervisningsprogram	· Bemanne undervisningsprogrammet · Følge opp elevenes progresjon i læring · Følge opp progresjon i skoleutvikling · Skjerme staben fra forstyrrelser i deres pedagogiske arbeid

Figur 2. Kjernekompetanser i effektiv skoleledelse (Tilpasset fra Leithwood et al., 2020 av Riis og Paulsen, 2022, s. 19).

Påstand tre setter lys på at det ikke er praksisene i seg selv som er avgjørende i en vellykket skoleledelse, men «det er måten som lederne anvender disse grunnleggende lederskapsspraksisene på – ikke praksisene i seg selv som er utslagsgivende» (Leithwood et al., 2019, s.9). Lederne må tilpasse praksisen til konteksten skolen befinner seg i. Disse kjernekomponentene er viktig for rektor som skolens leder å jobbe ut fra, men like viktig vil det være at mellomledere også bruker kjernekomponentene i praksis. Leithwood et al. (2019, s. 13) peker på at der det er distribuert ledelse er det grunnlag for spesielt god innflytelse på skolen og elevene.

3.2.2 Implementering

Implementering defineres på ulike måter. Fullan (2016, s. 67) definerer det som; «Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change». Denne definisjonen viser til fire temaer som kan omsettes til praksis: en idé, et program, ulike aktiviteter og strukturer, og det forventes at endringene skal utgjøre en forandring (Roland, 2023).

Åtte sentrale faktorer i implementering

For å få til en endring peker Durlak & DuPre (2008) på åtte viktige faktorer for implementering:

- *Lojalitet* handler om i hvor stor grad endringene som blir gjennomført er i samsvar med det som er planlagt.
- *Dosering* handler om hvor mye de har jobbet med intervensjonen i forhold til for eksempel møter og lest fagstoff.
- *Leveringskvalitet* handler om kvaliteten på hvordan innholdskomponentene er formidlet.
- *Deltakernes respons* handler om hvordan de aktører som er med i endringsarbeidet har god motivasjon, om de fatter interesse for intervensjonen, og om de klarer å holde ut over tid.
- *Programdifferensiering* handler om hvor egenartet intervensjonen er i forhold til andre intervensjoner.
- Å føre *tilsyn* er å følge med på kontrollgrupper i implementeringen, for å se om det er andre «konkurrerende» intervensjoner i organisasjonen.
- *Rekkevidden* dreier seg om hvilken målgruppe som er i fokus i denne intervensjonen.
- *Tilpasning* handler om at det må justeres eller gjøres endringer underveis i intervensjonen (Roland, 2023a, s. 132).

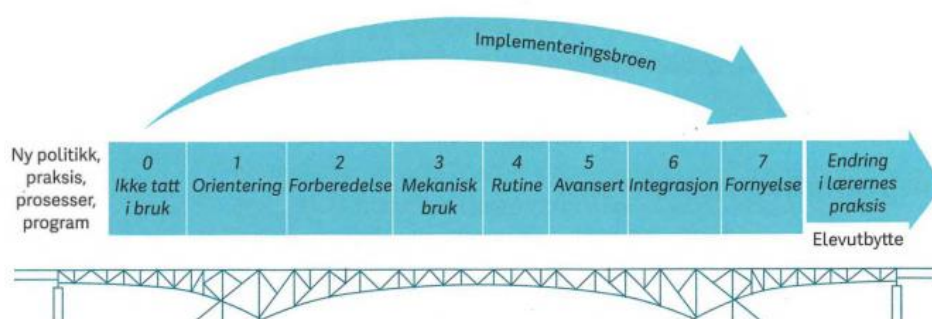
Berkel et al. (2011) viser til at det er viktig at ulike intervensjoner tilpasses egen organisasjon for å skape best mulig engasjement og interesse.

3.2.3 Handlingsgap i implementeringsprosessen

Det er ofte et handlingsgap mellom teori og forskning og praksis. Begrepet handlingsgap ble først lansert av Pfeffer & Sutton (1999, referert i Riis & Paulsen, 2022). Når vi snakker om handlingsgap er det når visjoner, kunnskap og teori i profesjonsfellesskap skal over til praktisk handling i klasserommet (Riis & Paulsen, 2022). Det er mye forskning på feltet, og det som kommer fram er at det er utfordrende å «omsette forskningsbaserte intervensjoner i praksis, og at resultatene ofte er mangelfulle» (Roland, 2023a, s. 133). Ledelse pekes på som avgjørende når det skal gjøres implementeringsarbeid av ny og endret praksis, og når ledelsen er fraværende eller mangelfull blir det en barriere i implementeringsarbeidet (Aarons et al., 2014; Greenberg et al., 2005). DuFour og DuFour (2013) er tydelige på at de ikke har kjennskap til et eneste utviklingsarbeid som har hatt suksess uten en aktiv ledelse som ikke aktivt styrer endringsprosessene.

Når det skal gjøres et endringsarbeid eller implementering av et forskningsarbeid er Blase et al. (2012) tydelig på at aktørene må ha tenkt gjennom hva som skal implementeres, hvordan det skal gjennomføres, hvem som er målgruppen for endringen (for eksempel elever eller lærere) og hvem som skal levere intervensjonen.

Roland (2023a) viser til implementeringsbroen (figur 3) som gir et bilde på hvordan implementeringen og kvaliteten på den kan redusere gapet mellom forskning og praksis gjennom ulike grader. Da kan en bruke illustrasjonen som et verktøy til å se hvor langt organisasjonen kan klare å bevege seg mot høyre og skape endring i lærernes praksis, og det synliggjør hvor en befinner seg i prosessen.



Figur 3. Implementeringsbroen og gapet mellom forskning/teori og praksis (Hall og Hord, 2020, sitert i Roland, 2023a, s. 134).

3.2.4 Forståelse av kjernekomponenter og implementeringsdrivere

Alle endringsprosesser inneholder kjernekomponenter. Disse komponentene utgjør de viktigste elementene i endringen og definerer hva som bør gjøres (Fixsen et al., 2019, referert i Roland, 2023a). Når det er store faglige temaer som er kjerneelementer, bør de deles opp i mindre deler. Når vi jobber med endringsledelse er det viktig å dele det opp slik at det blir synlig hvilken praksis vi ønsker å se. Videre i implementeringsarbeidet er det også viktig med drivere for å lykkes. Disse driverne er viktige på hver sin måte, og det er tre ulike typer; «kompetansedriverne, organisasjonsdrivere og ledelsesdrivere» (Roland, 2023a, s. 141). Kompetansedriverne handler om opplæring og øving. Det trengs trening for å få til en endring. Videre handler det også om individuell og kollektiv veiledning, og hvordan en rigger best mulig med bemanningen en har. Organisasjonsdrivere er på systemnivå, og hvordan den kan dra nytte av eksterne systemer, hvordan ledelsen legger til rette for og støtter personalet gjennom implementeringen, og evaluering av data for å holde kursen og finne riktig vei videre. Ledelsesdrivere består av tre «ledelsestyper». Teknisk ledelse kan finne sted når det er trygghet i organisasjonen og betydelig enighet om retning for endringsarbeidet. Hvis ikke disse forutsetningene ligger til grunn, vil adaptiv ledelse eller transformasjonsledelse være en mulighet (Roland, 2023a). Hvis det er aktuelt å benytte adaptiv ledelse, er det fordi det mangler trygghet og retning i organisasjonen. Da vil det være nyttig å jobbe med endringsarbeid i forhold til organisasjonskulturen før andre omfattende implementeringsprosjekt. Transformasjonsledelse handler om ledere som samarbeider med ansatte om visjoner, retning og motivasjon for å få til endringsprosesser. Målet for dette arbeidet kan være kapasitetsbygging i organisasjonen (Roland, 2023a).

3.2.5 Implementeringsledelse

Aarons et al. (2014) og Aarons et al. (2017) peker på at i komplekse endringsprosesser handler implementeringsledelse om å kunne bruke effektiv ledelse. Det er fire viktige faktorer som «proaktiv lederrolle, ledelsens kunnskap om intervensjonen, evnen til å støtte implementeringsprosessen og utholdenhet» (Roland, 2023a, s. 145 og 146). Det er viktig at lederen er proaktiv, og kan se hele prosessen på systemnivå og i et langsiktig perspektiv. Ledelsen må ha god kunnskap om innholdet i intervensjonen for å kunne gi forklaringer og svar til personalet. De må også gi støtte og oppmuntring til å jobbe med intervensjonen, samt anerkjenne arbeid som blir gjort i forhold til intervensjonen. Det vil være opp og nedturer, og

det er viktig at lederen har utholdenhet i arbeidet. Det vil oppstå utfordringer underveis, og en leder må kunne møte disse utfordringene å gjøre tiltak der det er mulig (Roland, 2023a). Disse fire faktorene må også sees i sammenheng med Leithwood sine påstander om hva suksessfulle ledere gjør i endringsarbeid (Roland, 2023a).

3.3 Profesjonsfellesskapet

3.3.1 Definisjon

Profesjonsfellesskapet handler om verdier, oppfatninger og handlingsmønstre og hvordan de utfordres og endres kollektivt og individuelt (Jenssen & Nordahl, 2022).

Stoll et al. (2006, s. 223) definerer lærende fellesskap som:

A group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing reflective, collaborative, inclusive, learning oriented growth promoting way; operating as a collective enterprise.

Ut fra denne definisjonen kan vi se at lærende fellesskap har et kollektivt fokus. Det kollektive vises enda mer tydelig når det fremheves gjennom åtte viktige temaer som inngår i profesjonelle lærende fellesskap (Stoll & Louis, 2007; Roland, 2023b, s. 41):

Felles verdier og visjoner

Å skape felles verdier og visjoner er påvirket av Senge (2006, s. 9) sin tanke om å finne et felles fremtidsbilde å jobbe kollektivt mot. Det beste er hvis verdiene og visjonen er utviklet av ansatte i organisasjonen slik at alle får et eierforhold og forpliktelse til å følge opp i for eksempel endringsarbeid.

Kollektiv ansvarlighet

Hargreaves et al. (2018) viser til at kollektiv ansvarlighet handler om at alle i organisasjonen må kjenne på ansvar for felles utvikling av organisasjonen for å sikre at kvaliteten på arbeidet forbedres. Sølvik & Roland (2022) løfter fram hvor viktig det er med medvirkning og distribuert ledelse i dette arbeidet. En leder må drive prosessene, men hvis det er mangel på medvirkning kan det føre til motstand til endring og en barriere for utvikling.

Profesjonelt reflekterende miljø

Det er også viktig at ledelsen støtter og driver et profesjonelt reflekterende miljø.

Praksis og ny forskning blir sammenkoblet for å gi grobunn for kvalitetsutvikling av egen praksis basert på hva som skjer på forskningsfeltet.

Samarbeid på alle nivåer

Hargreaves og Fullan (2012) viser til at samarbeid på alle nivåer er sentralt i et profesjonsfellesskap. I et kollegium vil det være en styrke å støtte hverandre gjennom kunnskap og erfaring, og Fullan (2014) sier tydelig at de som oppnår best resultater, er de som trekker i felles retning over lang tid. Ofte vil en samarbeidskultur gjøre at usikkerhet, uenigheter og fiasko kommer fram i dagens lys på en produktiv måte. Det gir rom og trygghet for å ta opp vanskelige saker som igjen kan føre til god hjelp og støtte mellom kollegaer til å løse utfordringer og problemer. Samtidig betyr det at arbeid også utføres individuelt, men kraften i det kollegiale samarbeidet må være en drivkraft (Roland, 2023b).

Individuell og kollektiv læring

I PLF inngår også individuell og kollektiv læring. Det er viktig med både individuell læring, læring i team og i hele organisasjon. Å legge til rette for læring vil kunne være med å bygge opp kultur for PLF, og et felles språk som kan gi felles forståelse av forskning og teori.

Tillit, inkludering

Tillit på alle nivå mellom ansatte i organisasjonen er en forutsetning for å skape PLF (Stoll, 2010, referert i Roland, 2023b). Videre peker Paulsen (2021) på at tillit er en sentral del av verdinivået i en pedagogisk organisasjon. Tillit er en viktig del av distribuert ledelse, og det å kunne stole på at avtaler blir fulgt opp. Bryk og Schneider (2002) mener at denne tilliten må bygges opp over tid med ansvarliggjøring og respekt. Derfor mener de det også er viktig at det er godt samsvar mellom friheten til ansatte og de felles kravene som ledelsen stiller.

Inkludering løftes fram i LK 20 kap. 3.1, og deler det inn inkludering i fire underkategorier som handler om elevene (Haug, 2014, referert Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er fellesskap, deltakelse, medvirkning og at utbyttet skal være godt. Disse fire kategoriene kan igjen sees i perspektiv gjennom politikk, verdier og ideologi på statsnivå, hvordan det er organisert og hvilke betingelser på kommunenivå og hvordan det gjøres i praksis på skolenivå. Inkludering gjennom disse fire underkategoriene må jobbes med jevnlig i PLF.

Nettverksbygging

Det siste viktige temaet som inngår i PLF er nettverksbygging. Nettverk på tvers av organisasjoner kan medvirke til utvikling gjennom kunnskapsdeling og støtte. Jackson & Temperly (2007) peker på at det kan gi en sterkere utviklingsprosess. Det kan være mange ulike nettverk, men nytteverdien av nettverk på tvers av organisasjoner er som tidligere nevnt Fullan (2014) som «påpeker at systemer som trekker i samme retning over tid, vil oppnå de beste resultatene» (Fullan sitert i Roland, 2023b, s. 43).

I overordnet del kapittel 3.5 om profesjonsfellesskap og skoleutvikling kan vi lese «skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er en forskrift til opplæringsloven, og dermed må alle skoler bygge opp et profesjonelt lærende fellesskap. I profesjonelt fellesskap er det viktig at alle i en organisasjon som i dette tilfellet er skole «involverer seg i og er ansvarlige for læringsprosesser som er relatert til egen praksis utvikling» (Hall & Hord, 2020, sitert i Roland, 2023, s. 37). Da blir det et profesjonelt lærende fellesskap. Et viktig mål med dette, er at lærere skal kunne reflektere over egen praksis og endre og kollektivt forbedre praksisutøvelsen. Det har vært en kulturendring i skolen de senere årene fra individualisme til fellesskap (Louis, 2008). Det viser seg tydelig i kapittel 3 i LK 20 om «Prinsipper for skolens praksis», og videre i 3.5 som omhandler «Profesjonsfellesskap og skoleutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Læring og utvikling er en sentral del i kapittel 3.5, og det danner grunnlaget for å få en profesjonell læringskultur. En profesjonell læringskultur består av ulike byggesteiner i en elevsentrert kultur som bygger på felles normer og verdier, og er forpliktende for den enkelte lærer med kollektiv forståelse av elevenes læringsmiljø (Louis et al., 2010). Der det er en sterk profesjonell læringskultur er det en skolekultur der det er forståelse av undervisning og pedagogikk som et felles anliggende (Paulsen, 2019).

3.3.2 Kulturen i profesjonelle læringsfellesskap

Kulturen i det profesjonelle fellesskapet kan deles inn i fem nivåer (Paulsen, 2021). Det er ulike egenskaper som er viktige å ivareta for å få et godt profesjonelt fellesskap, og lage gode rammer for et godt læringsmiljø for elevene. Det er viktig med delte normer og verdier og kollektivt fokus på elevenes læring. Det er også viktig med samarbeid, reflekterende dialog og avprivatisert praksis. Dette kan vi se i tabellen nedenfor. Tabellen må sees på som en syklisk prosess der de ulike nivåene jobbes med i kollegiet på ulike tidspunkt for å sikre at hele

kollegiet har samme forståelse. Hvis det ansettes nye personer, er det viktig at det sikres en overføring i den kulturelle tankegangen.

Egenskap		Beskrivelse
1	Delte normer og verdier	Sterke etikk baserte og moralsk bindende normer knyttet til hva som er foretrukket adferd
2	Kollektivt fokus på elevenes læring	Kollektiv forståelse av hvordan elever lærer som manifesterer seg i et felles arbeid for elevvurdering som går ut over testresultater
3	Samarbeid	Lærere arbeider sammen for å utvikle nye perspektiver på undervisning og læring basert på deres felles verdier
4	Reflekterende dialog	Lærere engasjerer seg i dybdesamtaler med kolleger og om praksis som oppleves som problematisk
5	Avprivatisert praksis	Lærere observerer hverandre i klasserommet for å lære av observasjonene og bidra med nye ideer som kan stimulere refleksjon og dialog om utvikling sammen med kolleger

Figur 4. Kulturen i profesjonelle fellesskap (tilpasset fra Louis 2015, sitert i Paulsen, 2021, s. 18).

Når vi tenker på utvikling av det «profesjonelle fellesskap» kan det sees på to måter. Det kan sees som at hver enkelt lærer skal utvikle sin profesjonalitet, men for å sikre skolens kollektive kapasitet og utvikling er det avgjørende å ha fokus på fellesskapet. Det er altfor ofte fokus på «å øke lærerens profesjonalitet, mens problemet med manglende fellesskap blir ignorert» (Louis, 2008, s. 46).

3.3.3 Profesjonsfellesskapet og organisasjonslæring i tilpasning til omgivelsene

I overordnet del kan vi lese at «skolen har både et dannelsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolen skal ha fokus på å danne mennesker til å kunne ta gode valg og ha kunnskap og ferdigheter som de vil dra nytte av senere i livet. Dette kan ikke gjøres i skolen som et isolert sted, men i skolen i samspill med omverdenen. Det er derfor viktig at skolen kan tilpasse seg omgivelsene og eksterne aktører. Vi har tidligere nevnt organisatorisk læring som viktig for skoleutvikling, og å tilpasse seg eksterne forventninger omtales av Shrivastava (1983) som tilpasningslæring. Skoler med sterk læring er i stor grad i stand til å tolke og tilpasse seg omgivelsene på en intelligent måte, de kan finne og kjenne

igjen svakheter i praksis eller brist i kompetansen. Hvis de finner brister vil en sterk lærende skole kunne gjennomføre endringer gjennom kollektiv læring i møte med forventningene til omgivelsene (Paulsen, 2008). At skoler har organisatorisk læring slik at de kan tilpasse seg eksterne omgivelser «ligger dypest sett i skolens samfunnsmandag» (Marks & Louis, 1999, referert i Paulsen, 2021, s. 22). Det er stor variasjon i skolers praksis, og det kan tolkes som stor forskjell i kapasiteten til organisatorisk læring (Paulsen, 2021). Hvis en skole ikke har «kapasitet» til å tilpasse seg omgivelsene kan det påvirke elevenes resultater. Silins, Mulford og Zarins (2002) har gjennom empiriske studier fra skolesystemer funnet at skoler med god organisatorisk læring har positiv forbindelse til elevenes læring. Det er verdt å merke seg at organisatorisk læring kan være intelligent og uintelligent. Den er uintelligent hvis det er interne kollektive læringsprosesser som er basert på feil valg, og det kan utvikle kulturer som påvirker skoler på en negativ måte (March, 1999, referert i Paulsen, 2021). Vi kan kalle det en «kompetansefelle». Likevel vil en sterk organisasjon med god kollektiv kapasitet kunne avdekke feil, og klare å gjøre endringer i forhold til skolens kollektive adferd og møte utfordringer på en god måte i det profesjonelle fellesskapet (Paulsen, 2021).

3.3.4 Stort fokus på kollektive prosesser i PLF

Det er lagt stor vekt på at skoler skal lære kollektivt i profesjonsfellesskap. Det omtales som organisatorisk læring (Paulsen, 2021). Det handler om at profesjonsfellesskapet utvikler sin måte å jobbe kollektivt på. Det omtales som å «dypfryse denne kunnskapen i praksis og kultur som er gjenkjennbar i størstedelen av skolens virksomhet» (Paulsen, 2021, s.31). Dette er en del av skolens organisasjonskultur der vi ser igjen normer og verdier i kollektiv praksis. I motsatt fall kan kollektive utfordringer vise seg gjennom kollektive læringsproblemer i skolen. For å løse disse utfordringene peker Paulsen på at det er nødvendig å jobbe på et kollektivt nivå, og ikke bare i enkeltgrupper eller individuelt. Et læringsproblem kan være læringsmiljøproblemer der klassene oppleves som utrygge soner, og læringsarbeid ikke anerkjennes. Videre kan et læringsproblem være skolemiljøproblemer der vi gjennom «Elevundersøkelsen» kan se en stabilt høy mobbefrekvens gjennom elevsvarene (Paulsen, 2021). For å løse disse problemene gjelder det for de ulike skolene å gjenkjenne og etablere en kollektiv praksis som er rettet inn mot skolenes utfordringer.

3.4 Trygt og godt skolemiljø

Begrepet skolemiljø blir brukt i opplæringsloven kapittel 12 (Opplæringslova, 2023). Når det gjelder arbeidstakere snakker vi om arbeidsmiljø, og det er sannsynlig at skolemiljø er valgt for å ha et tilsvarende begrep for elever (NOU 2015:2). Det blir delt inn i både psykososialt og fysisk skolemiljø. Djupedalutvalget viser videre i NOU 2015:2 (s.30) at psykososialt skolemiljø utdypes i veilederen til § 9a: «Med psykososialt skolemiljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen». Det er lett å bruke begrepene læringsmiljø og skolemiljø om hverandre. Utdanningsdirektoratet definerer læringsmiljø som «de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen» (NOU 2015:2, s. 31). I denne oppgaven bruker jeg skolemiljø ut fra forståelsen til Djupedalsutvalget i NOU 2015:2 om at læringsmiljø inngår i begrepet skolemiljø, og at skolemiljø er et videre begrep.

Det er fastsatt ved lov at alle barn har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, inkludering, trivsel og læring (Opplæringslova, 2023, § 12- 2). Videre i opplæringsloven kan vi lese at skolen ikke skal «godta krenkjande oppførsel, som til dømes mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal arbeide kontinuerleg for at alle elevane skal ha eit trygt og godt skolemiljø» (Opplæringslova, 2023, § 12 -3). Disse lovene ligger til grunn når vi snakker om et trygt og godt skolemiljø. Videre i overordnet del i LK 20 kan vi som nevnt tidligere se at i prinsippene for skolens praksis pekes det på at «Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Utdanningsdirektoratet viser til forskning på området, og der pekes det på en metaanalyse av Gaffney, Ttofi og Farrington (2021). I denne analysen trekkes det frem viktige fellesnevnerne i arbeidet med trygt og godt skolemiljø. Skal mobbing reduseres er det viktig at alle aktørene på en skole jobber med skolemiljøet, tydelige forventninger og retningslinjer blir implementert i skolens praksis, og at denne praksisen er i bruk på skolen som helhet og i hvert enkelt klasserom (Utdanningsdirektoratet, 2025).

Fra rundt 1000-årsskiftet har det vært stort fokus på mobbing i skolen. I 1996 satte Brundtlandsregjeringen i gang en satsning med fokus på bekjemping av mobbing og vold.

Bondevikregjeringen intensiverte dette arbeidet mot mobbing i 2001, og et av tiltakene var kapittel 9A i opplæringsloven (NOU 2015:2.). Ifølge rapporten ble det også satt i gang ulike tiltak og programmer om mobbing som for eksempel Olweus og Zero. NOU – rapporten 2015:2 «Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø», bereder grunnen for at det er viktig med systematisk arbeid med skolemiljøet. «Et trygt og godt psykososialt skolemiljø kjennetegnes av at elevenes trives, har det godt på skolen, og av at det er fravær av negative handlinger som krenkelser og mobbing» (NOU 2015:2, s. 110). De beste tiltakene for forebygging og bekjemping av mobbing er ifølge Ttofi og Farrington (2009) sin metastudie om mobbing at hele skolen er involvert.

Trygt og godt skolemiljø handler om mange elementer, og en av disse er fravær av mobbing og krenkelser. Det er ikke enighet om en felles definisjon av mobbing, men fra 1980 – årene har en mye brukt definisjon av Olweus og Roland (1983) vært: «Mobbing er gjentatt negativ atferd fra én eller flere sammen, rettet mot en som ikke kan forsvare seg» (sitert i NOU, 2015:2, s. 69). I denne definisjonen kan vi se at de legger vekt på at det er noe som blir gjentatt flere ganger over tid. Det er negative handlinger som fører til ubehag eller skader på en person. Det kan være fysiske handlinger, men det kan også være krenkende og stygg ordbruk som for eksempel nedsettende kommentarer eller hånlige bemerkninger. Negative handlinger som blikk og snu ryggen bevisst bort fra en person er også eksempler på negativ adferd. Det ligger også i definisjonen at det er ubalanse i styrkeforholdet mellom partene i en mobbesituasjon der offeret ikke har lik mulighet til å forsvare seg (NOU, 2015:2). Denne definisjonen ser vi igjen i Elevundersøkelsen der mobbing defineres på følgende måte:

Med mobbing mener vi gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskelig for å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast. (Wendelborg, 2024, s. 4).

Det er denne definisjonen som ligger til grunn i forhold til det elevene svarer på i Elevundersøkelsen. Om denne definisjonen brukes betyr det ikke at det er enighet i alle formuleringer. Det problematiseres at definisjonen legger vekt på negative handlinger og ubalanse i styrkeforholdet. Det er subjektivt hva som oppleves som en negativ handling, og må det alltid være ubalanse i forholdet for å kalles mobbing? Schott (2014) og Hansen (2011)

trekker fram at det for eksempel går an å tenke seg sosial ekskludering uten ubalanse i styrkeforholdet.

Søndergaard (2014) har en bredere definisjon av mobbing som destruktive sosiale prosesser. Denne måten å tenke på er at mobbing skjer i en kontekst som både mobber og mobbeoffer er en del av, og må forståes og jobbes med i den sosiale konteksten det er en del av. Lund og Helgeland (2021) viser til at det de siste årene har vært en endring i mobbeforståelsen der fokuset har endret seg fra individ til konteksten. Dermed kan vi se en dreining fra roller i mobbing som mobber og mobbeoffer til å se på hvilke utfordringer og muligheter som ligger i de sosiale prosessene der mobbing skjer. Lund et al. (2017, s. 6) definerer mobbing i lys av inkluderende praksis, og sier at «mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i felleskapet og muligheten til medvirkning». I denne definisjonen skal mobbing sees i lys av tre kjernekomponenter som subjektiv opplevelse, behovet for tilhørighet til fellesskapet og muligheten til medvirkning.

I boka *Mobbeloven* trekker Roland (2020, s. 50) fram at selv om det er ulike definisjoner på mobbing, er det i internasjonal forskning bred enighet om tre kjennetegn på mobbing:

- Negativ handling
- Mot en som ikke kan forsvare seg
- Som gjentas

Samtidig kan vi i stortingsproposisjon 57, der det kommer forslag om endring i kapittel 9 A, lese at «mobbing er forferdelig for det enkelte barnet, og det er et alvorlig samfunnsproblem», uten at de angir definisjon på mobbing (Prop. 57 L (2016 – 2017), s. 5). Videre i proposisjonen (s. 24) kan man for eksempel lese at «enhver mistanke om eller kjennskap til at elev ikke har et trygt og godt skolemiljø skal undersøkes snarest». Dette handler om at barnet ikke bare skal ha et skolemiljø som er fri for krenkelser og plaging, men det skal også iverksettes undersøkelser og tiltak hvis det er mistanke om at barnet ikke har et trygt og godt skolemiljø (Lund & Helgeland, 2021).

3.4.1 Påvirkning av lav og høy forekomst av mobbing i skolen

Ertesvåg og Roland har en studie fra 2014 der de har sett på skolenes profesjonskultur og forekomst av mobbing. I denne studien fant de grunnlag for å kunne si at det er direkte

sammenheng mellom mobbing og skolens profesjonelle kultur, og hvordan skolen jobber kollektivt sammen. De delte skolens profesjonelle kultur i tre forhold; ledelse, kollegasamarbeid og tilknytning mellom lærerne (Ertesvåg & Roland, 2014, s. 206). I studien viste resultatene en direkte effekt mellom ledelse og mobbing. Lederen setter retning for skolen, og lager gode strukturer for godt kollegasamarbeid i viktige saker. Svak ledelse kan føre til økt mobbing hvis det ikke er fokus på det i den profesjonelle kulturen. Kollegasamarbeid og tilknytning viser også en sammenheng med autoritet i klasserommet. Det er økt grad av autoritet i klasserom med godt kollegasamarbeid og lærertilknytning. Det gir også større rom for å endre negativ adferd (Ertesvåg & Roland, 2014). Gottfredson & Gottfredson (2007) mener å kunne se en sammenheng mellom svak profesjonell kultur og evnen til å implementere effektive tiltak mot mobbing. Dermed vil en motsatt kunne si at for å kunne jobbe effektivt med mobbing må en også jobbe med kapasiteten til skolen slik at den har evne til å utvikle seg kollektivt. Blossing & Ertesvåg (2011) indikerte i en tidligere studie at skoler som har utfordringer med implementering av skoleomfattende intervensjoner var kjennetegnet av individuelle forbedringstiltak. Samtidig så de at det ikke betyr at lærere var negative til endring, men at endringene var rettet mot enkelte lærere eller grupper.

Et annet funn i studiene til Ertesvåg og Roland er at de har sett at elevers sosioøkonomiske status hadde liten effekt på resultatene. Det vil si at skolen i liten grad kan skyldes på omgivelsene når det gjelder mobbing. I tillegg i studien fant de at elever med proaktiv aggressivitet lettere vil kunne reguleres i en profesjonell kultur (Ertesvåg & Roland, 2014).

Det er også en svensk studie som viser at «den avgjørende skillnaden mellan skolorna är med lite mobbning och kränkningar också har en stabil organisation och en positiv arbetsmiljö» (Söderström, 2013, s.172). Det viser at stabilitet i organisasjonen og et positivt arbeidsmiljø kan utgjøre sentrale betingelser for å redusere forekomsten av mobbing. Det er viktig at en organisasjon er åpen for utvikling, og at den arbeider systematisk med kvalitetsarbeid for å oppnå et stabilt og positivt arbeidsmiljø. Videre kan vi se at Söderström (2013) trekker fram engasjement og elevmedvirkning som mer fremtredende på skoler med lav forekomst av mobbing, og elevene har større tiltro til skolen. Det er også en svensk studie der det har blitt sett på mobbing i et organisasjonsperspektiv (Ahlström, 2009). Et av funnene var at rektors syn på mobbing og krenkelser påvirker lav og høy forekomst av mobbing. Det avgjørende var om rektor anerkjente at det var mye mobbing på skolen eller ikke.

En annen interessant studie er «Utvärdering av metoder mot mobbning» av Skolverket (2011, s. 13). Der fant de at det er viktig med kompetente medarbeidere, organisatorisk stabilitet og at alle drar i samme retning» for å kunne jobbe med trygt og godt skolemiljø. Söderström (2013) har også sett at hvordan personalet og elevene ved en skole beskriver normer, verdier og arbeidsmiljøet og nivået på krenkelser. Har de lav forekomst av mobbing opplever elevene i større grad at lærerne bryr seg, og de har større tiltro til lærerne (NOU 2015:2, s. 114).

3.4.2 Hva fremmer et trygt og godt skolemiljø?

«Et trygt psykososialt skolemiljø kjennetegnes blant annet av at elevene trives på skolen, at de har tro på sine egne ferdigheter og opplever faglig mestring, og at de har et godt forhold til andre elever og lærere på skolen» (NOU 2015:2, s. 115).

Dette er en definisjon som brukes i NOU 2015:2. Psykososialt skolemiljø og trygt og godt skolemiljø er ulike definisjoner på trygghet i skolen som overlapper hverandre. Derfor er det lett at de også brukes litt om hverandre. Når vi tenker at vi skal jobbe for å få et trygt og godt skolemiljø, vil det også bety at vi skal forebygge mobbing og krenkelser. Da er det viktig at skolen har en felles tro på at dette er noe som skolen kan håndtere, og hvordan det skal håndteres. Det må være en felles forståelse av dette arbeidet (Ertesvåg & Roland, 2014).

For å fremme et trygt og godt skolemiljø er det fem faktorer som er viktige. Disse faktorene må det jobbes med kontinuerlig for å oppnå og bevare et trygt og godt skolemiljø. De fem faktorene som NOU 2015:2 trekker fram etter gjennomgang av nasjonal og internasjonal forskning er:

1. Skolekultur
2. Skoleledelse
3. Relasjonsbasert klasseledelse
4. Elev – elev- relasjoner
5. Foreldresamarbeid.

(NOU 2015:2, s. 115).

Dette er faktorer som påvirker hverandre, og det vil ikke være nok å jobbe med en av faktorene. Denne oversikten synliggjør hva som er viktig i arbeid med et trygt og godt skolemiljø. Likevel vil en se at punktene 3 – 5 er elementer som vil inngå i faktor en som handler om skolekultur. Bang (2013, s. 6) definerer organisasjonskultur/skolekultur som «de sett av felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben». Det er viktig med felles normer, verdier og virkelighetsoppfatning for å skape et trygt og godt skolemiljø. Normer i en organisasjon er hvordan man bør oppføre seg og hva som er akseptabelt og ikke. Formelle normer er nedskrevet som for eksempel skoleregler, og de uformelle er slik alle bare vet at det er. Verdier kan ifølge Argyris og Schön (1996) være både forfektete verdier og bruksverdier. Forfektete verdier er de verdiene som hevdes at etterleves i en organisasjon, mens bruksverdier er de verdiene som ligger bak de handlingene vi gjør, og som er synlige i bruk. Det er ikke alltid disse stemmer overens, og da vil det merkes i skolekulturen. Det siste Bang peker på i definisjonen på en organisasjonskultur er virkelighetsoppfatningen. Vi tolker hvordan ting fungerer gjennom den oppfattelsen vi har om virkeligheten i vår egen organisasjon. Da er det viktig at det er felles holdninger til hvordan vi oppfatter virkeligheten i vår organisasjon, og at den virkelighetsoppfatningen vi har stemmer med ønsket praksis (NOU 2015:2).

3.4.3 Autoritativt organisasjonsklima og trygt og godt skolemiljø

Baumrind (2013) viser til at en autoritativ person er emosjonell varm og støttende samtidig som personen stiller krav og forventninger. Autoritativ ledelse handler om to dimensjoner, støtte og struktur. Støtte innebærer i hvilken grad elever opplever seg respektert og støttet av lærerne, men også om det oppleves som emosjonell varme, omsorg og åpen kommunikasjon. Struktur innebærer at finnes et sett med regler, og at de håndheves rettferdig. I tillegg stilles det høye akademiske forventninger. Det vil si at det stilles både krav og forventninger til elevene. Det kan være en person som er autoritativ i møte med for eksempel elever. Det kan også være en organisasjon der alle ansatte har en omforent forståelse og utøver en autoritativ lederstil. Da snakker vi om et autoritativt organisasjonsklima (Thornberg et al. 2018).

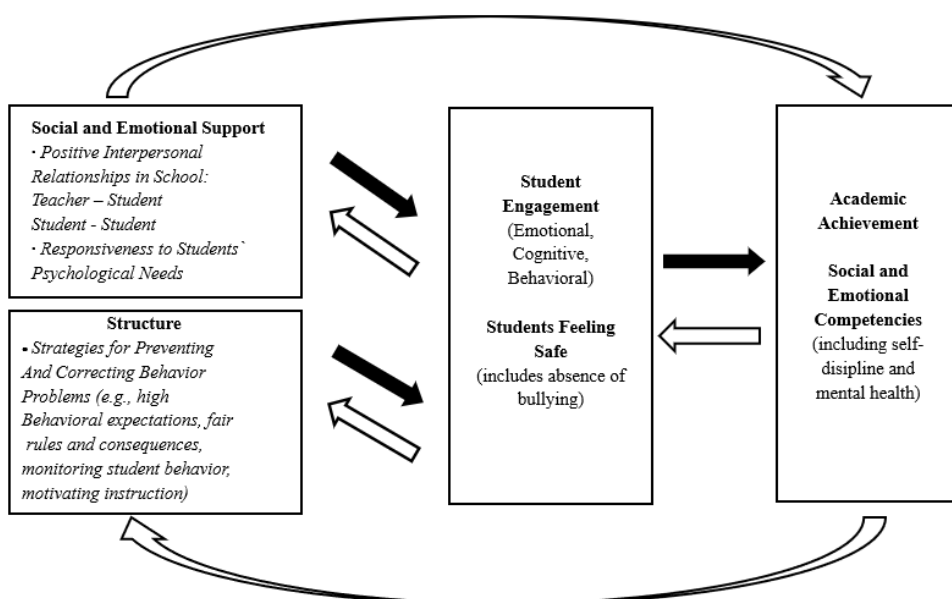
Miljøer med autoritativt organisasjonsklima viser positive tegn i forhold til sosial emosjonell læring, engasjement og motivasjon i læringssituasjoner (Baumrind, 2013; Baumrind et al.,

2010; Bear, 2020; Sjørød & Roland, 2024). Cornell og Huang (2016) har forsket på hvordan et autoritativt skoleklima påvirker risikoadferd hos high-school elever, og fant at det var lavere forekomst av risikoadferd som blant annet lavere forbruk av rus, mindre mobbing og slåssing, lavere interesse for gjengmedlemskap og lavere forekomst av selvmordsforsøk.

Dette er faktorer som også bidrar til et tryggere skolemiljø. Disse forskerne fant videre at denne positive sammenhengen mellom et autoritativt skoleklima og lavere forekomst av risikoadferd ikke kan forklares av demografiske forhold som for eksempel skolens størrelse, lavinntektsfamilier, etnisk bakgrunn eller andelen elever med minoritetsbakgrunn.

Videre kan vi se at Thornberg et al. (2018) peker på at autoritative miljøer er forebyggende i forhold til negative handlinger som for eksempel krenkelser, mobbing og gjengrelaterte utfordringer. Det svenske skoleverkets rapport (2022) «Om skolans arbete mot mobbing, trakkaserier och kränkande behandling» trekker fram ulike positive tegn i forhold til et autoritativt klima. Det er blant annet bedre trivsel og psykisk helse, forbedret akademisk prestasjon og engasjement, færre atferdsproblemer og bedre relasjoner mellom elever. Denne rapporten peker også på at lærere og annet skolepersonell som jobber i et autoritativt klima viser større trygghet i hverdagen og kan føle på mindre engstelse, og reduserer risikoen psykisk uhelse.

For å skape et autoritativt klima synliggjør Bear (2020) dette gjennom et rammeverk for skoleklima.



Figur 5. «Et konseptuelt rammeverk for et skoleklima» (Bear, 2020, s. 9)

I denne modellen er det fire temaer som danner utgangspunkt for et læringsmiljø som påvirker både akademiske prestasjoner og sosial-emosjonelle ferdigheter. Dette er temaer som har virkning hver for seg, men de påvirker også hverandre gjensidig ifølge Bear. Dette vises gjennom pilene i modellen. De fire temaene er:

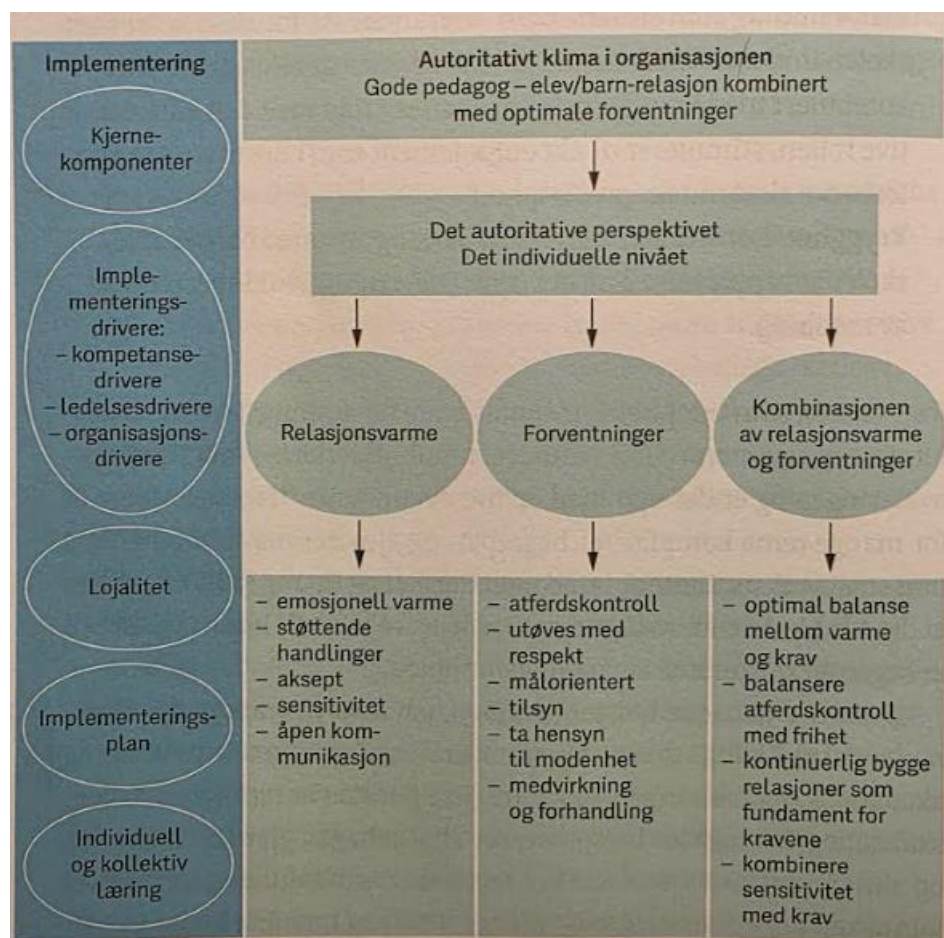
- **Sosial og emosjonell støtte** gjelder omsorg, gjensidig og respektfull kommunikasjon og å se hvert enkelt barns behov.
- **Struktur** handler om tydelige og rettfærdige forventninger og regler. Dette må utøves konsekvent over tid. Negativ adferd må korrigeres gjennom veiledning som hjelp og støtte til å kunne endre adferd. I denne sammenheng vil relasjonen mellom de involverte påvirke prosessen. Varm relasjon i samsvar med barns utviklingssone vil påvirke prosessen positivt.
- **Engasjement** har tre ulike uttrykk. Det er emosjonelt engasjement som følelser som eleven har til skolen, negative eller positive. Kognitivt engasjement handler om motivasjon og vilje til å yte i læringssituasjoner, og atferdsmessig engasjement som handler om motivasjon til å følge skolens normer og regler.
- **Opplevelse av trygghet** handler om å oppleve å ha en trygg skolehverdag, og dermed også fravær av mobbing.

For å forstå disse temaene i sammenheng, kreves det forståelse, systemtenkning og innsikt i hvordan det kan skapes og opprettholdes læringsprosesser som bidrar til et trygt og godt skolemiljø (Senge, 1990).

Når det er et felles autoritative skoleklima i organisasjonen, vil det ifølge Cornell og Huang (2016) være et tydelig helhetlig og konsekvent miljø som er preget av støtte og struktur. Det handler da ikke om den enkelte lærers praksis, men om en omforent forståelse og enhetlig tilnærming i hele skolen. Cornell og Huang peker videre på at når det er et felles fokus på autoritativt klima vil det blant annet være fokus på elevstøtte og positive relasjoner og det vil stilles felles krav og forventninger til hele skolen. Den svenske rapporten til Skolverket (2022) «Skapa trygghet för lärande» peker på at det er avgjørende at det blir etablert en helhetlig skoletilnærming (the whole school approach) for at det autoritative perspektivet skal bli felles i organisasjonen. Det vil si at hele skolen må jobbe på en felles, enhetlig og systematisk måte. Med hele skolen viser rapporten til at det gjelder alle ansatte på skolen, elever og foresatte. Når alle ansatte i organisasjonen har omforent forståelse for

relasjonskvalitet og krav og forventninger og elevene opplever dette, vil det føre til forutsigbarhet, trygghet og pålitelighet (Cornell & Huang, 2016; Skolverket, 2022; Thornberg, 2018).

Å bygge et autoritativt klima handler om å utvikle felles forståelse for teorien (Roland, 2025). Sjursø og Roland (2024) har laget en figur om implementering av den autoritative teorien. I tabellen dreier det seg om tidligere nevnt implementeringsteori (Roland, 2023a). Det som likevel gjør figuren interessant i denne sammenhengen er at den viser og tydeliggjør implementering av et autoritativt klima i en organisasjon.



Figur 6. Implementering av den autoritative teorien (Sjursjø & Roland, 2024). Inspirert av Baumrind (2013), Cornell og Huang (2016) og Fixen et al. (2019), sitert i Roland, 2025, s. 88)

3.5 Oppsummering

Det har de senere årene blitt mer fokus på profesjonelle kulturer, og hvordan de kan møte utfordringer med mobbing. Det er stort fokus på mobbeforebyggende arbeid, men felles for teorien som er gjort rede for i forbindelse med kapasitetsbygging, ledelse, ledelsesendring og trygt og godt skolemiljø er å bygge et godt profesjonsfellesskap med god kapasitet til å endre praksis for å løse utfordringer i organisasjonen.

4.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg utdype hvilke metodiske valg jeg har gjort for å få mest mulig troverdig data for å belyse problemstillingen min. Metode handler ifølge Jacobsen (2022, s. 16) «om hvordan man tilnærmer seg og forsøker å «avdekke» virkeligheten». Videre forklarer han det med at vi best mulig må samle inn empiri om virkeligheten på en måte som er troverdig (reliabel) og gyldig (valid). Jeg bruker kvalitativ metode i min forskning. Denzin et al. (2024, s. 14) definerer kvalitativ metode som:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, performances, including memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world.

Videre kan vi se at Denzin et al. peker på sentrale kjennetegn i definisjonen. Eksempler på dette er:

- Det forskes i den virkelige verden.
- Det er en fortolkende praksis der det handler om å tolke virkeligheten på en representativ måte.
- Det er naturlige omgivelser forskningen skjer i, det er ikke konstruert i en kontrollert «setting».
- Det er ikke en sannhet, men perspektiv og kontekst påvirker hvordan virkeligheten tolkes.
- Forskeren er selv en del av forskningsprosessen, og må ha bevissthet om sin egen påvirkning og rolle i dette arbeidet.

4.1 Forskningsdesign

4.1.1 Semistrukturert intervju

Jeg har valgt et kvalitativt design, og jeg ønsker å samle inn data gjennom individuelle semistrukturerte intervju. Det er valgt fordi det er en god tilnærming for å få et innblikk i

hvordan ledere (rektorer) fortolker hvordan det jobbes med et trygt og godt skolemiljø kollektivt på egen skole. Et semistrukturert intervju har mange kvaliteter som blir beskrevet gjennom ulike «fenomenologisk inspirerte aspekter eller nøkkelord» (Kvale & Brinkmann, 2022). Det er en åpen samtale om et fenomen eller en livsverden som Kvale og Brinkmann kaller det. Åpen i den betydningen at det er et profesjonelt intervju som har en intervjuguide med gitte temaer og åpne spørsmål. Gjennom intervjuet ønsker en å forstå temaet ut fra ulike intervjupersoners livsverden. Det er et ønske å få fram nyanserte beskrivelser om meninger og hvordan de handler omkring gitt tema. I et semistrukturert intervju vil en kunne være fokusert på gitte temaer innenfor problemstillingen samtidig som du som intervjuer må ha en bevisst naivitet i den forstand at du må være åpen for at det kan komme «nye og uventede fenomener» (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 48). Det er også mulig i et slikt intervju å avklare flertydighet underveis, og det samme gjelder hvis intervjupersonen endrer mening gjennom intervjuet. Det er ifølge Kvale og Brinkmann (2022, s. 49) en interpersonell situasjon der «den kunnskapen som produseres i et forskningsintervju, skapes av selve samspillet i den spesielle situasjonen som oppstår mellom intervjuer og intervjuperson».

4.1.2 Kvalitativ metode

Det må være sammenheng mellom problemstillingen og valg av forskningsdesign. Jeg har gjennom min problemstilling valgt et N- studie der jeg «fokuserer på et relativt klart definert fenomen» (Jacobsen, 2022, s. 134). Forskeren peker på at fenomenet skal få et nyansert bilde fra ulike vinkler. For å få dybde i disse fenomenene, er det riktig å velge kvalitativ metode. Fenomenene i denne forskningsoppgaven er å undersøke hvordan man jobber kollektivt i skolen for å oppnå et trygt og godt skolemiljø. Jacobsen (2022, s. 26) sier videre at «en kvalitativ tilnærming har som utgangspunkt at virkeligheten er for kompleks til å reduseres til tall, og at man derfor må samle inn informasjon i form av ord som åpner for mer nyanserikdom». Denne metoden gir nærhet i datainnsamlingen mellom meg som forsker og informanten. Denne nærheten kommer i stand i et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2022). Intervjueren er den som legger rammene for intervjuet, mens datainnsamlingen foregår på informantens premisser. Informasjonen eller dataene som intervjuer får inn, er bestemt ut fra menneskene som blir intervjuet. Det gjør at nærheten kan gi presisjon i svarene, og ikke bare faste svarkategorier som i en kvantitativ tilnærming (Jacobsen, 2022, s. 141). I et kvalitativt design er det viktig at intervjueren kan mye om emnet for å styre samtalen gjennom oppklarende tilleggsspørsmål,

og for å dreie samtalen i riktig retning mot det som problemstillingen ønsker å finne svar på (Kvale & Brinkmann, 2022). For å få til denne nærheten og dynamikken er det viktig å møtes ansikt til ansikt.

4.1.3 Intensivt design

I mitt undersøkelsesdesign velger jeg et intensivt undersøkelsesopplegg. «Intensive opplegg går i dybden på et fenomen eller en hendelse» (Jacobsen, 2022, s. 99). En slik studie er ifølge Thomassen (2012) «virkelighetsnært», og det studeres mange nyanser, men bare et relativt lite utvalg. I den sammenhengen tar jeg utgangspunkt i rektorer som skolens øverste leder i skolen, deres forståelse, og konteksten de inngår i. «En god beskrivelse og forståelse av virkeligheten er det beste grunnlaget for å formulere mer allmenngyldige begreper, typologier og sammenhenger» (Jacobsen, 2022, s. 100).

4.1.4 Deduktiv tilnærming

Jeg har valgt en deduktiv tilnærming til oppgaven, og går fra teori til empiri. I forrige kapittel redegjorde jeg for teorigrunnlaget jeg ønsker å legge til grunn for utforskningen. Teorien legger grunnlag og premisser for hvordan det på en god måte kan jobbes for å få et trygt og godt skolemiljø ifølge forskning. Gjennom empiri vil jeg se om det finnes en sammenheng mellom teori og virkelighet i dette arbeidet. Jeg tar utgangspunkt i en forventning i hvordan virkeligheten bør se ut, og forsker på om dette stemmer med virkeligheten (Jacobsen, 2022). I problemstillingen min tar jeg utgangspunkt i at mange skoler i Norge har negativ utvikling på «mobbetallene» i Elevundersøkelsen som gir utrygge skolemiljø, og teori om hva forskere vet er positivt for trygge og gode skolemiljø.

4.1.5 Intervjuguide

Ut fra problemstillingen «Hvordan arbeider skolen for å oppnå et trygt og godt skolemiljø? - med fokus på ledelse, kollektiv kapasitetsbygging og PLF», laget jeg en intervjuguide med fire perspektiver som jeg ønsket å belyse gjennom intervjuet. Det er to åpne spørsmål til hvert perspektiv, og et spørsmål som sammenfatter de fire perspektivene. Et av temaene som omfatter kapasitetsbygging er på generelt grunnlag uten å peke på trygt og

godt skolemiljø. Det er helt bevisst, for å kunne se det i sammenheng med hvordan de jobber med trygt og godt skolemiljø i neste spørsmål.

Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet som jeg transkriberer i etterkant. Dette utgjør datamaterialet som jeg gjør en meningsanalyse ut fra (Kvale & Brinkmann, 2022). Ved å ta lydopptak og transkribere vil jeg kunne være friere i intervjuet til å få med detaljer gjennom for eksempel kroppsspråk og det som sies «mellom linjene», og å være til stede i intervjuet. Videre peker de to forskerne på at å transkribere intervjuene har sin fordel i at jeg ikke tolker informasjon allerede i notatene. Meningen til intervjuobjektene vil derfor i større grad være korrekt gjengitt ved lydopptak.

4.1.6 Utvalg informanter

Jeg vil intervju seks rektorer i en kommune i Sør - Norge. Jeg kan ikke undersøke alle skolene, men må gjøre et utvalg til undersøkelsen min. Dermed er mitt undersøkelsesdesign en «utvalgsundersøkelse» (Jacobsen, 2022). Jeg har fått tilgang til en oppdatert liste over alle rektorer i denne kommunen. Til å få et tilfeldig utvalg, nummererte jeg hver enkelt rektor, og brukte en digital «number generator» for å velge ut kandidatene. Å ta et tilfeldig utvalg var et bevisst valg. Jeg vurderte også om jeg kunne bruke resultatene fra Elevundersøkelsen, og gjort et utvalg ut fra scoren på «mobbing», men det hadde vært en større risiko for at utvalget og intervjuene hadde blitt påvirket av forutinntatte holdninger. Det ville også utfordret anonymiteten til informantene.

4.2 Etikk og refleksivitet

I forskningsarbeid er det gjeldene forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Det ligger føringer i at «Sannhetssøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet er en forutsetning for forskningens kvalitet og pålitelighet. Forskning har også overordnede metodologiske normer, som saklighet, klarhet, etterrettelighet og etterprøvbarehet» (NESH, 2023, s. 5). For å sikre at dette blir ivare tatt på en god måte er det viktig at jeg har en åpen refleksjon rundt innhenting av data, analyser og tolkninger og i gjengivelse av data (Jacobsen, 2022). Jeg har sendt melding til Sikt, og fått godkjent vilkår for intervjuene og oppbevaring av lydopptak.

Det er også viktig med konfidensialisering slik at dataene som blir brukt i denne oppgaven er minst mulig sporbare. Jeg bruker reidentifisering av informantene, og jeg kommer til å kalle dem informant 1, informant 2 og så videre. Det er også viktig at informasjon som kommer fram i intervjuene ikke kommer på avveie. I den sammenheng er det viktig å ikke snakke med andre om informasjon knyttet direkte til hver informant (Jacobsen, 2023). Videre vil det også være viktig å ta hensyn til at sitater og informasjon som gjengis i oppgaven ikke peker tilbake på informanten. For eksempel vil jeg ikke kunne gjengi korrekte tall fra Elevundersøkelsen. Det vil være sporbart i offentlige dokumenter.

Det er både fordeler og ulemper med å studere egen organisasjon. Jeg jobber som nevnt i skolen, og har førstehåndskunnskap om livet der. Det gir fordeler fordi jeg «kan skolespråket», og vet hva informantene snakker om i intervjuet. Gumusay og Amis (2021, s. 9) kaller det kontekstuell ekspertise, og de definerer det som «å ha både kompetent og kritisk engasjement med hele spekteret av kontekstuelle spesifikasjoner». Jeg må derfor utnytte denne fordelene som Gumusay og Amis trekker fram, og gjennom min forskning passe på at det er en balanse mellom den dype innsikten jeg har i organisasjonen, samtidig som jeg må holde en kritisk distanse i analysearbeidet.

En ulempe som Van Hecke (2007) viser til, er at jeg som jobber innad i organisasjonen kan ha skapt «blinde flekker» som gjør at det er deler av helheten jeg ikke ser. Det kan for eksempel være en «forståelse av hvordan vi gjør tingene her» (Jacobsen, 2022, s. 59). Det kan gi forutinntatte holdninger. Jacobsen (s. 60) peker videre på at det da kan være en «tommelfingerregel» å betrakte egne erfaringer som hypoteser. Da vil jeg som nevnt tidligere om semi-strukturerte intervju kunne innta en passiv naivitet for å åpne opp for nye dimensjoner (Kvale & Brinkmann, 2022). Da vil denne ulempen kunne bli en styrke inn i forskningsarbeidet.

4.2.1 Validitet og reliabilitet

Det er som nevnt mange fordeler med kvalitativ metode fordi den har nærhet og presisjon. Likevel er det også ulemper knyttet til denne metoden. I og med at det er få utvalgte informanter, må jeg være grundig med utvalget for at det skal kunne være allmenngyldig. Det er en kompleks og ressurskrevende måte å jobbe på. Informasjonen som samles inn, må tolkes slik at funnene i intervjuet har reliabilitet (troverdighet). Som nevnt jobber jeg selv i samme

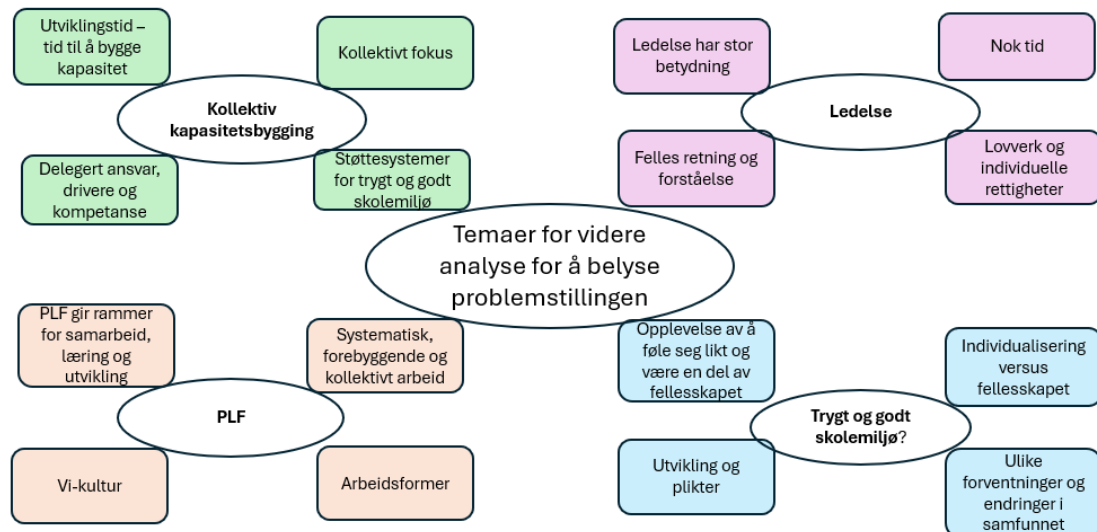
sektor. Derfor kan det bli for nært og tett, og det kan være vanskelig å ha en kritisk tilnærming (Jacobsen, 2022). Det er viktig å være observant på denne utfordringen slik at det er informantenes meninger som blir analysert. Det er viktig med tanke på undersøkelsens gyldighet eller validitet. Gyldighet deles inn i intern og ekstern gyldighet (Jacobsen, 2022). Intern gyldighet handler om «i hvor stor grad den beskrivelsen en undersøkelse gir er sann eller «virkelighetsnær», og hvorvidt vi har dekning i dataene for konklusjoner knyttet til årsak og virkning (kausalitet)» (Jacobsen, 2022, s. 99). Ekstern gyldighet handler om «i hvor stor grad vi kan generalisere funn fra vår studie» (Jacobsen, 2022, s.99). Jeg har gjort mine studier i en passelig stor kommune der jeg har gjort et tilfeldig utvalg av informanter. Det gjør at skolene jeg har undersøkt kan ha overføringsverdi og kan være representative for mange skoler i hele landet. Det gjør at de resultatene jeg finner i min forskning kan gi grunnlag til å tro at kan representere andre skoler i Norge.

4.3 Analyse av data

I dette kvalitative forskningsarbeidet har jeg brukt metoden for tematisk analyse (Braun & Clark, 2006). Dette er en metode for å identifisere, analysere og redegjør for ulike mønstre eller temaer. Temaer i denne sammenhengen vil være det som fanges opp som viktig i forhold til forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene og intervju spørsmålene i intervjuguiden vil være utgangspunkt i analysen, og disse bygger på de fire ulike perspektivene der jeg belyser kollektiv kapasitetsbygging, ledelse og PLF i forhold til trygt og godt skolemiljø. I analysen har jeg brukt seks analytiske faser skissert av Braun og Clark (2024). Når jeg skisserer de seks analytiske fasene nedenfor, er det med utgangspunkt i Braun og Clark både i artikkel fra 2006 og 2024. Fasene står som ulike steg, men det er viktig å merke seg at jeg har beveget meg dynamisk mellom stegene. Det har noen ganger vært viktig å ta et steg tilbake å gjøre endringer før jeg kunne gå videre til neste steg.

1. Datafamilialisering: Den analytiske prosessen starter med datatilvenningen ifølge Braun og Clark (2024, s. 391). Denne prosessen startet med transkribering. Jeg var dermed godt kjent med resultatene. I denne fasen analyserte jeg dataene med et fordypet blikk, for å få dybde og bredde i innholdet i datamaterialet. Jeg gikk fra å absorbere innholdet til aktivt å stille spørsmål og reflektere over informasjonen jeg hadde tilgjengelig.

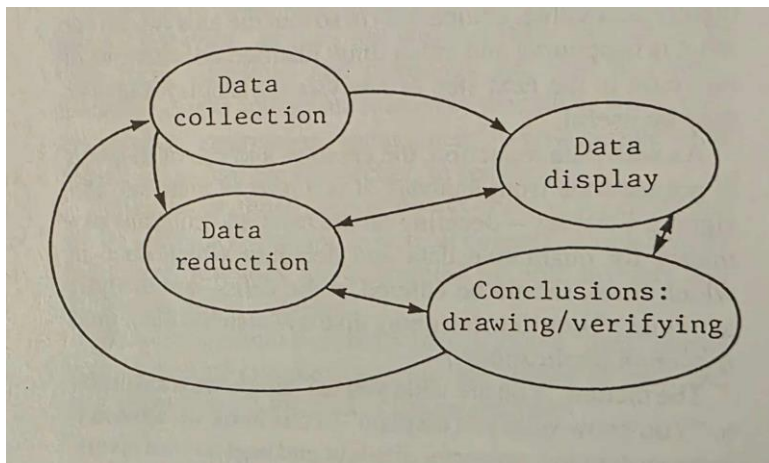
2. Datakoding: I fase 2 brukte jeg dataene til å finne interessante trekk eller koder som er viktig i forhold til problemstillingen og dermed også forskningsspørsmålene mine. I denne fasen trakk jeg fram datasitater som Braun og Clark (2024, s. 393) peker på som gode kodeetiketter. Kodingen forankret jeg både induktivt som bygger på dataene, og deduktivt der jeg brukte det teoretiske grunnlaget i denne forskningen som en tolkningslinse. Det vil si at jeg så etter data som samsvarte eller var motstridene med gjeldende teori.
3. Generering av innledende temaer: I fase 3 handler det om å sortere de ulike kodene inn i aktuelle temaer. Jeg brukte videre en av måtene Braun og Clark sier kan være nyttig i kodingsarbeidet, nemlig å kartlegge koder rundt kjerneideer (2024, s. 395).
4. Gjennomgang og utvikling av temaer: I fase 4 hadde jeg en gjennomgang av kjerneideene videre kalt temaer, og forbedring av disse. Det forgikk på to nivåer. Nivå en var å studere hvert tema for å se om det var et sammenhengende mønster, og nivå to var å vurdere validiteten på de ulike temaene i forhold til dataene som helhet. I denne fasen var det viktig å være åpen for at det kunne komme fram nye «funn» i forhold til problemstillingen som tidligere eventuelt var oversett. De temaene jeg har kommet fram til for å belyse problemstillingen er vist i figuren nedenfor. Jeg har to spørsmål til hvert emne, og ut fra hvert spørsmål har jeg landet på to tema. Det har vært viktig fordi det gir dybde i analysen, men også fordi dataene spriker noe i synspunkt. Da får jeg analysert gjennom både dybde og bredde. Der vi for eksempel ser stor grad av bredde er når gjelder kapasitetsbygging der det ene temaet er kollektivt fokus kontra det andre temaet om støttesystemer på overordnet nivå for trygt og godt skolemiljø. Under ledelse ser vi større grad av dybde der det er to temaer som komplementerer hverandre. Et tema der er for eksempel at ledelse har stor betydning, og neste tema utdyper dette med fokus på felles retning og forståelse.



Figur 7. Temaene som gir grunnlag for analyse av problemstillingen (Fidje Andersen, 2025).

5. Avgrensning, definering og navngiving av temaer: I fase 5 definerte og videreutviklet jeg hvert tema som jeg skulle ta med videre i analysen. I denne fasen var det viktig å være kritisk til å temaene jeg hadde valgt ut virkelig var viktig for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Jeg måtte gjøre noen justeringer, og endre på temanavn. Det var for å sikre at det var de riktige dataene jeg tok med i videre studier for å belyse problemstillingen.
6. Rapportering: I fase 6 skrev jeg analysen av dataene jeg hadde samlet inn. I denne fasen var det ytterligere analytiske beslutninger og arbeid, og jeg måtte gjøre endringer i de foregående fasene (Braun og Clark, 2024, s. 398).

Gjennom disse seks fasene har jeg gjort en kondensering av dataene. Å kondensere kan forklares med å velge, fokusere, forenkle, abstrahere og transformere informasjon for å gjøre dataene sterkere (Miles et al., 2020, s. 8). For å sette denne kondenseringen inn i et helhetsbilde av hele prosessen, har jeg brukt en interaktiv modell av Miles og Hubermann som viser de ulike komponentene i en kvalitativ analyse.



Figur 8. Interaktiv modell: Komponenter i kvalitativ data analyse (Miles & Huberman, 1994, s. 12).

Denne modellen viser til fire ulike komponenter som påvirker hverandre gjensidig gjennom hele prosessen. Det er datainnsamling, kondensering av data, visning av data og konklusjon. Pilene i tabellen viser at vi hele tiden må gå fram og tilbake mellom de ulike komponentene gjennom hele prosessen.

5.0 Presentasjon av resultater

Det empiriske resultatet av dataene blir presentert igjennom de fire perspektivene som er i tråd med oppbyggingen av intervjuguiden, og ta utgangspunkt i spørsmålene som ble stilt til informantene.

Intervjuguiden ble laget med fire perspektiver som kollektiv kapasitetsbygging, ledelse, profesjonelt lærende fellesskap (PLF) og trygt og godt skolemiljø. I tillegg hadde jeg et oppsummeringsspørsmål til slutt.

Intervjuguide

Tema	Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Kollektiv kapasitetsbygging	Hvordan blir kollektiv kapasitetsbygging benyttet i arbeidet med utviklingen av et trygt og godt skolemiljø?	Beskriv hvordan dere jobber med kollektiv kapasitetsbygging.
		Hvordan driver dere med kollektiv kapasitetsbygging for å skape et trygt og godt skolemiljø?
Ledelse	Hvilken betydning har ledelsen når det gjelder utviklingen av et trygt og godt skolemiljø?	Hvilken betydning mener du ledelse har for utviklingen av et trygt og godt skolemiljø?
		Hva er den største utfordringen for en ledelse når det gjelder å utvikle et trygt og godt skolemiljø?
Profesjonelt lærende fellesskap (PLF)	Hvordan brukes PLF i arbeid med utviklingen av et trygt og godt skolemiljø?	Hva mener du et PLF består av?
		Har dere brukt profesjonelt lærende fellesskap (PLF) i arbeidet med å utvikle et trygt og godt skolemiljø? Kan du gi eksempler?
Trygt og godt skolemiljø	Hvilke ulike faktorer kan være viktige når det gjelder utviklingen av et trygt og godt skolemiljø?	Beskriv det dere mener med et trygt og godt skolemiljø.
		Hva ser du som den største utfordringen i dag i forhold til et trygt og godt skolemiljø?
Oppsummering		Har du noen kommentarer til disse fire temaene sett i forhold til hverandre?

Figur 9. Intervjuguide (Fidje Andersen, 2025)

5.1 Kapasitetsbygging

Forskningsspørsmålet i denne kategorien er: *Hvordan blir kollektiv kapasitetsbygging benyttet i arbeidet med utvikling av et trygt og godt skolemiljø?*

5.1.1 Beskriv hvordan dere jobber med kollektiv kapasitetsbygging

I denne delen vil det beskrives kapasitetsbygging relatert til utviklingstid – tid til kapasitetsbygging, delegert ansvar, drivere og kompetanse. Første spørsmål i denne kategorien er: Beskriv hvordan dere jobber med kollektiv kapasitetsbygging. Det er et stort spørsmål, og det spriker i svarene. Skolene befinner seg i ulike kontekster på nåværende tidspunkt, og det spriker fra informant 5 som sier at: *«veldig mye av den kapasitetsbyggingen vi driver med, kommer egentlig som et resultat av et opplevd behov der og da, som vi da må prøve å lage en rigg, og som vi igjen kan prøve å få til å bli en del av den kollektive kapasiteten vi har»* til informant 6 som sier *«kapasitetsbygging er gjennom aksjonslæring, og at vi har konkrete problematikker hvor vi går og prøver ut»*. Dette spriket viser skoler som av ulike grunner kun får jobbet i nuet, og de som jobber systematisk på et mer overordnet nivå.

Utviklingstid – tid til kapasitetsbygging

Hovedtendensen når det gjelder utviklingstid er at skolene i kommune x i stor grad jobber spesifikt med skoleutvikling i avsatt tid på onsdager etter undervisningstid. Da jobbes det med ulike temaer ut fra skolenes behov, men også ut fra føringer fra Oppvekstsektoren som gjennom samlinger for ledere og ressurslærere gir føringer for ønsket retning på utviklingsarbeid i kommune x. Informant 4 sier: *«Vi prøver å lage arenaer for å bygge kapasitet (...) utviklingstid, onsdager, samarbeidstid, trinntid. Alle de arenaene som er tilgjengelige både internt og eksternt, altså hvilke områder er det som vi kan benytte for å stå sammen som et lag»*. Flere av skolene poengterer at mye av arbeidet med kollektiv kapasitetsbygging er knyttet opp mot onsdagstid, og informant 3 underbygger dette med: *«Rammene vi har for kapasitetsbygging er disse onsdagene hvor vi har skoleutviklingstid»*.

Delegert ansvar, drivere og kompetanse

Hovedtendensen når det gjelder delegert ansvar, drivere og kompetanse er at flere rektorer peker på at det er viktig at arbeidet ledes og drives av flere enn bare rektor. Informant 1 peker på at det er ulike ressurspersoner som er drivere i kapasitetsarbeidet mot hele personalet: *«Vi jobber mot sosiallærer (om trygt og godt skolemiljø), og så jobber vi mot hele personalet»*. Informant 4 underbygger det med ressurspersoner og sier: *«Ressurslærere har en viktig rolle inn i kapasitetsbyggingen. Det får en annen legitimitet når det kommer fra ens egne og ikke*

kommer bare ovenfra». Det handler om å benytte skolens kompetanse som informant 2 peker på at kapasitetsbygging *«handler litt om (...) å sette sammen gode team ut fra kompetanse og personlighet til de som skal være på de forskjellige trinnene»*. Informant 2 trekker dette videre mot at de *«jobber mye med forventningene, og da er det snakk om verdisyn, grunnleggende holdninger, verdigrunnlaget til skolen og kommunen»*. Informant 6 trakk fram aksjonslæring som kapasitetsbygging, og sier at: *«du bygger kapasitet hvis alle lærere forholder seg til det»*. I forhold til kompetanse påpeker også informant 3 *«viktigheten med å bruke forskning, det med å lese artikler, det å bruke tid på det og så diskutere forskning og alle disse artiklene i ettertid»*. Det er et viktig arbeid som settes i system på denne skolen.

5.1.2 Hvordan driver dere med kollektiv kapasitetsbygging for å skape et trygt og godt skolemiljø?

I denne delen vil det beskrives kapasitetsbygging for å skape et trygt og godt skolemiljø relatert til kollektivt fokus og støttesystemer for trygt og godt skolemiljø. Spørsmål nummer to om kapasitetsbygging er: *Hvordan driver dere med kollektiv kapasitetsbygging for å skape et trygt og godt skolemiljø?* Det er ulike tilnærminger til kapasitetsbygging for å skape et trygt og godt skolemiljø. Det er sprik i datamaterialet. Den ene vinklingen er kollektivt systemforståelse der alle er deltakere i arbeidet med trygt og godt skolemiljø, og den andre vinklingen har fokus på lovverk og skolens rammer for at alle elevene skal oppleve et trygt og godt skolemiljø. Det vises hos informant 4 som sier at *«skolens utføringer kan vi ikke løse alene. Det er kollektivt ansvar og et samarbeid»*. Videre utdyper informant 1 viktigheten av dette arbeidet med: *«Først og fremst er det at lærerne skal vite at det er jobb nummer en at elevene har det trygt, for det er en forutsetning for alt det andre vi driver med»*. Den andre vinklingen vises gjennom informant 5 som sier: *«Vi (...) har et støttesystem som egentlig fungerer veldig godt»*, og informant 1 som sier: *«alle har kunnskap om regel og regelverk og hvordan de skal gjøre det»*.

Kollektivt fokus

Hovedtendensen når det gjelder kollektivt fokus er at flere av rektorene påpeker hvor viktig det er at alle er med i arbeidet med kapasitetsbygging for å skape et trygt og godt skolemiljø. Informant 6 sier: *«når vi snakker om kapasitetsbygging, så handler det jo om at når vi skal innføre noe, så skal alle gjøre det. Den største jobben gjøres faktisk av alle, og når vi jobber i*

personalet så bruker vi aksjonslæring». Informant 2 sier i møte med negative mobbetall over tid der det har vært prøvd mange ulike tiltak at: «Mange tar noen grep hver for seg, og lojaliteten til de tiltakene som vi prøver å sette i gang, den er ikke 100 %. Skal vi klare å løfte på noe av dette, så er min tanke at da må vi finne noe som vi felles kan tro på, for å stå i det over tid, og på et vis rydde vekk mye av de tingene som forstyrrer et slikt arbeid». Informant 4 sier: «Vi bruker Elevundersøkelsen. Den jobber vi med kollektivt. Så vi prøver å utfordre og ikke minst bruke de arenaene og de menneskene som kan være en kapasitet til å forstå dette. Skolens utfordring kan vi ikke løse alene. Det er et kollektivt ansvar og et samarbeid». Informant 3 viser til hvordan planleggingsdager blir brukt til å jobbe med trygt og godt skolemiljø: «En halv planleggingsdag er satt av til å snakke om relasjonsbygging i team, og hvert trinn skal planlegge hvordan det skal se ut på vårt trinn til jul. Da med utgangspunkt i et trygt og godt skolemiljø». Informant 5 peker på at enkelte trinn med høye mobbetall har jobbet i felleskapet, og sier: «vi opplever nok at bare det å diskutere ting og sette litt ord på det og problematisere har vært veldig bra. Så de klassene der de gjorde dette og hadde klassesirkler, så hadde det veldig positiv effekt». Det har skolen tatt videre, og ønsker «å ha det som en del av årshjulet, det er vel det vi egentlig fant ut av vi måtte gjøre».

Støttesystemer for trygt og godt skolemiljø

Hovedtendensen når det gjelder støttesystemer for trygt og godt skolemiljø er at lærere må vite og kjenne til skolens plikter og oppgaver i forhold til at alle elever har krav på et trygt og godt skolemiljø. Samtidig må det være en støtte og kapasitet på skolen for å ivareta og støtte ansatte i kompetansebygging og når de står i tøffe situasjoner. Informant 1 peker på at det er viktig at alle vet hva som skal gjøres når de får kjennskap til at barna ikke har det trygt og godt på skolen, «og da skal de vite (...), ha kunnskap om regelverk og hvordan det skal gjøres. Så da jobber vi jo med at alle lærere må kjenne igjen dette her, at de må forstå at vi har disse pliktene om å undersøke, følge med, gripe inn og så videre, og sette inn tiltak. Så må sosiallærer være i stand til å ta imot dette, (...) og så må vi ha det robust nok til at det funker selv om ikke sosiallærer er til stede». Informant 5 sier: «Vi har et veldig godt støttesystem som egentlig fungerer veldig godt». Ifølge informanten er flere ressurspersoner som sosiallærer, rektor og helsesykepleier direkte involvert i ulike saker på ulike trinn som støtte der det trengs. I den sammenhengen er støttesystemet «den beste kapasitetsbyggingen vi kan gjøre da, det er å sørge for at de voksne rundt eleven(e) orker».

5.2 Ledelse

Forskningsspørsmålet i denne kategorien er: *Hvilken betydning har ledelsen når det gjelder utviklingen av et trygt og godt skolemiljø?*

5.2.1 Hvilken betydning mener du ledelse har for utviklingen av et trygt og godt skolemiljø?

I denne delen vil det beskrives ledelse i forhold til et trygt og godt skolemiljø relatert til ledelsens betydning og retning og forståelse. Første spørsmålet i denne kategorien er: *«Hvilken betydning mener du ledelse har for utviklingen av et trygt og godt skolemiljø?»* Det er stor enighet i at ledelse har stor betydning for å utvikle et trygt og godt skolemiljø. Det er likevel et språk i om skolene er i posisjon til å jobbe forebyggende eller «brannslukkende». Det siste kan vi se hos informant 5 som sier at *«du må lære elevene å kjenne, du må ha opplevd noen av (...) utfordringene. Det gir meg større forståelse av hva læreren står i»*.

Ledelse har stor betydning

Hovedtendensen når det gjelder ledelse har stor betydning er at ledelsen er med på å være synlig og tydelig engasjert i arbeidet for å skape et trygt og godt skolemiljø. Informant 3 sier: *«Vi er (...) nødvendige for å vise både lærere og elever at vi er opptatt av at barna skal ha det trygt og godt»*. Videre kan vi se at informant 5 peker på viktigheten av å være en del av arbeidet: *«Jeg tror ikke at jeg som rektor kan sitte og administrere en skole til å ha et godt og trygt læringsmiljø. Du må være med på det»*. Ledelse har også en betydning ifølge informant 4 i møte med «dårlige mobbetall»: *«så det å være trygg i møte med tallene, det å være kollektivt orientert om at vi står sammen om dette, det å tørre å snakke om det som er bra og tørre å snakke om det som er dårlig. Det å tørre å stå i stormen når ting er vanskelig»*.

Felles retning og forståelse

Hovedtendensen når det gjelder felles retning og forståelse er at informantene mener ledelsen er viktig for å velge hvilken type pedagogikk som skolen skal jobbe med. Informant 1 sier at *«dette må ledes. Hvis ikke, så blir det opp til hver enkelt. Og da kan det skje mye bra, men for at det skal være systematisk må det ledes»*. Informant 6 peker på at ledelse har ekstremt stor

påvirkning, «og da må du som leder sette et veldig preg på hva slags type pedagogikk det er du vil drive». Informanten utdyper videre at «det som jeg tenker med bygge et inkluderende læringsmiljø, det forebygger mobbing». Videre kan peker informant 4 på at ledelse har betydning i «det å skape en intern trygghet i det å forstå at et godt og trygt skolemiljø er det vi som har ansvar for, og elevenes uttrykk ofte speiles gjennom hvordan vi voksne faktisk møter elevene. Det å bygge som ledelse, det å få ansatte til å forstå et det er ingen andre enn oss selv som kan hjelpe til å bygge et godt trygt skolemiljø». Informant 2 ser på ledelse i et større perspektiv, og ser ledere i på flere nivå, «helt fra direktoratet og helt ut i klasserommet med klasseledere. På alle de nivåene er det utrolig viktig at alle de som da har et lederansvar faktisk klarer å gjøre det på en god måte, og at vi klarer å treffe det vi skal treffe».

5.2.2 Hva er den største utfordringen for en ledelse når det gjelder å utvikle et trygt og godt skolemiljø?

I denne delen vil det beskrives hva den største utfordringen for en ledelse når det gjelder å utvikle et trygt og godt skolemiljø relatert til temaene nok tid og lovfestet individuelle rettigheter gjennom § 12 i Opplæringsloven. Andre spørsmål i denne delen er: «Hva er den største utfordringen for en ledelse når det gjelder å utvikle et trygt og godt skolemiljø»? I dette spørsmålet er det stor enighet i utfordring i forhold til tid, og mangel på tid. Det peker seg også ut en hovedtendens gjennom begrensninger gjennom individuelle rettigheter i et kollektivt system. Det er et avvik i disse tendensene som peker på sårbarheten når ansatte av ulike årsaker forsvinner hvis de innehar viktig kompetanse for fellesskapet. Informant 1 peker på dette, og sier: «Vi har jo utfordringen at folk skiftes ut, så hvis for mye kompetanse eller kapasitet samles hos en enkelt (...) så er det litt sårbart».

Nok tid

Hovedtendensen når det gjelder nok tid er utfordringen med at det er mange ting å håndtere i en travel hverdag. Det er mye som skal inn på timeplanen. Informant 5 sier: «jeg tenker at det å ha nok tid til å jobbe i forkant, og ikke bare være bakpå». Informant 2 utdyper dette og trekker fram at det også handler om å rydde tid: «Hvis jeg skal klare å bygge kapasiteten i personalet, så er jeg nødt til å være en «gatekeeper» i forhold til å si til mine ledere at dette har vi ikke kapasitet til nå, dette (arbeidet med trygt og godt skolemiljø) må vi gå «all in» for nå».

Lovverk og individuelle rettigheter

En hovedtendens som også trekkes fram er at individuelle rettigheter utfordrer tanken om et inkluderende og trygt skolemiljø for alle. Informant 4 sier: *«det vanskelige er nok individuelle rettigheter, lovverket som har en individuell tilnærming når skolen skal tenke kollektivt og inkluderingsprinsippet, det å møte foreldrene på deres egne behov, samtidig som, ja, de er jo barnas advokat samtidig som vi alle må tåle det å være en del av et samfunn, og det å være kollektiv»*. Informant 6 peker videre på at *«utfordringer er jo at samfunnet (...), jeg kan jo ikke si at loven er en utfordring, men blikket på hva som er trygt og godt og hva som er å bli robust er veldig vanskelig i samfunnet. Og du skal ha tillit og være utfordrende på samme tid»*.

5.3 Profesjonelt lærende fellesskap (PLF)

Forskningsspørsmålet i denne kategorien er: *Hvordan brukes PLF i arbeid med utviklingen av et trygt og godt skolemiljø?*

5.3.1 Hva mener du et PLF består av?

I denne delen vil det beskrives PLF relatert til at PLF gir rammer for samarbeid, læring og utvikling og Vi- kultur. Første spørsmål er: *Hva mener du et PLF består av?*

PLF gir rammer for samarbeid, læring og utvikling

Hovedtendensen når det gjelder PLF gir rammer for samarbeid, læring og utvikling, er at PLF gir rammer for at lærere utøver profesjon, og det gir gode rammer for å jobbe i fellesskap.

PLF forklares blant annet av informant 1: *«Det består av ansatte som utøver profesjon, som utøver en viktig oppgave i samfunnet, og som gjør det, ansatte som skal samarbeide. Ansatte som samarbeider om å løse utfordringer (...), og så er det læring for hele skolen, hele organisasjonen»*. Videre sier informant 2: *«først og fremst så består det veldig mye av en god innramming. En god innramming i forhold til struktur, (...) og så tror jeg det er viktig med eierskapet til det en driver med»*. Informant 4 bygger videre på profesjonsfellesskapet som et sted *«å lære av hverandre. Og det å være en del av et faglig miljø»*. Informanten peker også

på at skal vi være profesjonelle må vi anerkjenne at vi har noe å lære: *«vi må hele tiden være i denne nysgjerrige, utviklende fasen»*. Informant 6 sier: *«et PLF består av lojale, men også kritiske»* ansatte. Videre peker informanten på at det er *«systematikk, oppfølging og forpliktelse. Og så skal det være forskningsbasert det vi holder på med»*. En annen viktig ting for informanten å understreke er at *«læreren skal ikke tvile på at det vi setter fokus på nå, er noe vi har behov for»*.

Vi-kultur

Hovedtendensen når det gjelder vi-kultur er at det er viktig at alle ansatte er med. Informant 3 sier om at skal vi ha PLF *«så er det viktig at vi legger til rette for at alle er med. Og vi må huske å se på helheten, og ikke glemme viktigheten av SFO og de som jobber der. I tillegg er det viktig (...) at ledelsen, vi er også med. Vi deltar alle sammen»*. Videre kan vi se at informant 5 legger vekt på: *«først og fremst så tenker jeg det er ekstremt viktig at det er en vi-kultur. At vi opplever at skolen på en måte står sammen om at det er et fellesskap. At sånn gjør vi det hos oss»*. Med sånn gjør vi det hos oss utdyper informanten med at da må det være *«en tydelig retning og noen tydelige prinsipper»*. Informant 2 peker på at det er en stor utfordring som er viktig å få med i arbeidet med trygt og godt skolemiljø: *«Vi har en faggruppe eller en ansattgruppe som er veldig viktig dette med læringsmiljøet, og det er jo fagarbeidere og assistenter, og SFO og sammenhengene der»*. Informant 6 belyser også vi-kulturen med at PLF består av mange bestanddeler, men for å få det til, sier informanten: *«alle skal med»*. Flere av informantene peker på at det er viktig at skolen og vi-kulturen har en felles retning, men at i PLF kan man også utfordre. Informant 5 sier: *«at man ikke alltid tenker at sånn er det hos oss, men at man faktisk utfordrer litt. Reflektere mer rundt egen praksis, (...) at vi rett og slett er litt mer åpne for å reflektere rundt at kanskje vi må gjøre ting annerledes, mer systematisk»*. Samtidig beskriver også informant 6 at en vi-kultur i PLF *«består av lojale, men også kritiske»* medarbeidere.

5.3.2 Har dere brukt profesjonelt lærende fellesskap i arbeidet med å utvikle et trygt og godt skolemiljø?

I denne delen vil det beskrives PLF og utvikling av et trygt og godt skolemiljø relatert til systematisk og kollektivt arbeid samt ulike arbeidsmåter. Andre spørsmål i denne delen er:

Har dere brukt profesjonelt lærende fellesskap (PLF) i arbeidet med å utvikle et trygt og godt skolemiljø? Kan du gi eksempler?

Systematisk, forebyggende og kollektivt arbeid

Hovedtendensen når det gjelder systematikk, forebyggende og kollektivt arbeid og informantenes fokus på bruk av PLF i arbeidet med å utvikle et trygt og godt skolemiljø er at det er viktig at det jobbes systematisk og kollektivt i hele personalet. Informant 1 forklarer bruken av PLF når det gjelder å utvikle et trygt og godt skolemiljø som *«å samarbeide om å løse utfordringer, og sikre at arbeidet gjøres systematisk og kollektivt, heller enn at det blir opp til enkeltpersoner»*. Videre sier informanten at de har erfaring med at *«alle problemer de belyser, undersøker og prøver å gjøre noe med det, klarer de å løse når de jobber systematisk med flere folk som samarbeider»*. Informant utdyper videre: *«Vi trenger at folk jobber sammen i team, for det er samarbeidet, det er noe med den kunnskapen som sitter mellom mennesker, skjer med oss når vi anvender de verktøyene som vi har, enten det er språk og begreper og felles kunnskap, eller det er fagsystemer eller andre ting, men at vi må anvende disse verktøyene, og det skjønnet vi har, og vi må gjøre det sammen. Hvis vi gjør det alene så mislykkes vi, og vi er ikke sikre på at det blir jevn kvalitet»*. Informant 4 sier at skolens 5. trinn et år hadde dårlige elevresultater på mobbing. Informanten sier: *«Vi begynte å diskutere. Er dette bare 5. trinns problem, eller er dette noe som vi ikke avdekker fra 1. til 4.? Hvem er det egentlig som eier dette problemet, eller hvordan skal vi forstå det? Og da var det en inngang til å tenke kollektivt. Det er et svar på hvordan man tenker å bruke et fellesskap, et profesjonsfellesskap, for å igjen tenke det kollektivt, og eierskap, og forstå en problemstilling»*. Informanten fortalte her om hvordan dette ble en problemstilling som ble jobbet med i PLF forebyggende på lavere trinn. Informanten sier videre at *hvis vi greier å jobbe forbyggende, så gir det resultater. Hvis vi kommer etter, så er vi ute å kjøre*.

Arbeidsmåter

Hovedtendensen når det gjelder arbeidsmåter er at det trekkes fram kollektive arbeidsformer i arbeidet med trygt og godt skolemiljø. Informant 1 forklarer det med: *«vi skal gjøre ting felles, vi skal gjøre ting sammen, vi skal gjøre ting likt, det skal være kvalitet i det vi gjør»*. Informanten utdyper videre at de har jobbet med dette helt konkret på ulike vis: *«vi har laget noe som kalles felles innsats for trygt og godt skolemiljø. Først og fremst har vi brukt tid på å*

jobbe fram skoleregler». Informanten trekker også fram at det er viktig at ikke skolereglene bare skal være noe du finner på veggen i klasserommet, men at de skal virke og bety noe: *«så da har vi hatt det vi kaller felles innsats. Og da hadde vi først en felles innsats (...) å komme på tida*». Deretter var det: *«felles innsats for å ta være på egne, andres og skolens ting*». For at dette skal føre til lik praksis blant ansatte, poengterer informanten at *«for noen er det å utvide grensene sin, og for andre er det å stramme litt inn*». En annen arbeidsmåte som blir brukt i PLF i arbeidet med trygt og godt skolemiljø er pedagogisk analyse. Informant 2 sier: *«pedagogisk analyse er et verktøy nå som trinnene bruker, og som skolen bruker i PLF*». Informant 6 sier de bruker læringssløyfer i arbeid med trygt og godt skolemiljø: *«når vi har læringssløyfe, så er det gjennom en pedagogisk analyse eller en aksjonslæringssløyfe*». Informant 3 sier at for å få med alle ansatte i arbeidet med trygt og godt skolemiljø, bruker de en planleggingsdag: *«for da er jo også alle barne- og ungdomsarbeidere med*». For å sikre at det er et gjennomgående tema for alle ansatte: *«så har vi hatt fokus på det, altså de har det både i SFO når de har personalmøte, og ellers noen ganger gjennom året*». For å få det jevnlig gjennom året peker informanten på at de har for eksempel refleksjonstid. Informant 5 sier om arbeidsmåter i forhold til trygt og godt skolemiljø at det ofte pekes tilbake på de ansatte med at de sitter på løsningen. Informanten sier at *jeg opplever nok veldig ofte at svaret er den gode, trygge, relasjonelle voksne som er der i det daglige som må jobbe med det, uten nødvendigvis å vite hva som er det riktige å gjøre*.

5.4 Trygt og godt skolemiljø

Forskningsspørsmålet i denne kategorien er: *Hvilke ulike faktorer kan være viktige når det gjelder utviklingen av et trygt og godt skolemiljø?*

5.4.1 Beskriv det dere mener med et trygt og godt skolemiljø.

I denne delen vil det beskrives et trygt og godt skolemiljø i lys av opplevelsen av å føle seg likt og være en del av et fellesskap, men også ut fra utvikling og plikter. Første spørsmål i denne delen er: *Beskriv det dere mener med et trygt og godt skolemiljø*.

Opplevelse av å føle seg likt og være en del av fellesskapet

Hovedtendensen når det gjelder trygt og godt skolemiljø sett i lys av opplevelse av å føle seg likt og den del av fellesskapet er at barna har det fint på skolen. Det er barn som føler at de hører til der, og at de blir likt. Informant 2 sier det som: *«det er at eleven opplever seg likt og en del av et fellesskap, og at eleven opplever at det er all right å gå på skolen»*. Informant 1 sier: *«skolen ser etter glade barn, lekende barn, barn som har det greit på skolen»*.

Informanten sier videre: *«vi tror vi kjenner igjen når barn har det bra på skolen»*. Informant 4 utvider trygt og godt skolemiljø til at fellesskapet gjelder både barn og voksne på skolen, og *«opplever at vi har et trygt og godt skolemiljø når vi kan si at vi har stor grad av stabilitet blant lærere, lavt skolefravær et cetera. Da tenker jeg vi kan si noe om et trygt og godt skolemiljø»*. Informant 6 forklarer trygt og godt skolemiljø i forhold til opplevelsen av å få være seg selv *«at man har bygget opp et «rigg» som gjør at de kan føle de kan være som de er»*. Elevstemmen ble også løftet fram av flere informanter. Informant 5 forteller at de *opplever (...) nok at bare det å diskutere og sette litt ord på det og problematisere har vært veldig bra* i møte med negative mobbetall i Elevundersøkelsen. Elevene ble tatt på alvor, så i *de klassene (...) så hadde det noe veldig positiv effekt*.

Utvikling og plikter

Hovedtendensen når det gjelder trygt og godt skolemiljø relatert til utvikling og plikter, er forståelsen for at alle skal ha det godt på skolen og få utvikle seg, samtidig som de også har et ansvar. Informant 2 sier: *«det er jo igjen den forståelsen for alles ulike behov»*. Informant 1 peker på: *«et trygt og godt skolemiljø handler også om plikter. Skolen må skape en retning, gi gruppene fart og retning, og sørge for at hver enkelt forstår at det er en del av fellesskapet. Dette innebærer av og til å må jenke seg og tåle andre. Du har en plikt til å sørge for at andre har det bra»*. Informant 5 holder fram tanken om at trygt og godt skolemiljø handler om at *«du skal oppleve fravær av konflikter, men også at du får utvikle deg. Du har det gøy, men også at du får utfordringer»*.

5.4.2 Hva ser du som den største utfordringen i dag i forhold til et trygt og godt skolemiljø?

I denne delen vil det beskrives hva du ser som den største utfordringen i dag i forhold til et trygt og godt skolemiljø relatert til individualisering versus fellesskapet og ulike forventninger og samfunnsendringer. I andre delen av dette temaet er spørsmålet: *Hva ser du som den største utfordringen i dag i forhold til et trygt og godt skolemiljø?*

Individualisering versus fellesskapet

Hovedtendensen i forhold til individualisering versus fellesskapet er synet på hvordan opplæringsloven påvirker arbeidet med et trygt og godt skolemiljø. Informant 1 trekker fram at *«en utfordring er individualiseringen hvor enkeltindividet eller egne barns rettigheter prioriteres over fellesskapet»*. Informant 2 sier at vi har *«noen andre aktører rundt oss som også setter noen premisser på individnivå, og som gjør at det er vanskelig å jobbe på systemnivå for å lage et trygt og godt klassemiljø»*. Informant 5 påpeker også at enkeltelever eller grupper av elever kan påvirke fellesskapet på en negativ måte. Informanten sier: *«jeg tror det vi merker godt er at du har noen enkeltindivider som har sitt strev som påvirker skolemiljøet negativt, og som kan være veldig krevende å jobbe med. Så har du også de elevene som rett og slett sammen med andre elever kan utgjøre et dårlig miljø. Det er når de kommer sammen med andre, så blir de ganske uspiselige i forhold til hvordan de ellers er»*.

Ulike forventninger og endringer i samfunnet

Hovedtendensen i forhold til ulike forventninger til trygt og godt skolemiljø er å identifisere hvilke krav de ulike aktørene har til et trygt og godt skolemiljø. Informant 2 sier: *«jeg tror kanskje den største utfordringen er å legge lista for hva er det som er trygt og godt. For alle (...) elever har jo ulike forventninger om hva som er rettferdig eller hva som er riktig eller hva som er et trygt og godt skolemiljø. Og så har du foreldre som har veldig forskjellige forventninger og tanker om hva som et trygt og godt skolemiljø skal være»*. Informant 4 ser på utfordringene gjennom elevperspektivet, og sier *«det å være elev i dag er krevende. En høy grad av forventninger. Det ligger noe der fremme som sier at du skal lykkes på skolen, du skal lykkes i livet. Samfunnsforventningene til barn og unge, det er en kjempeutfordring»*.

Informant 6 løfter fram problematikken rundt samvær, og sier: *«så synes jeg selvfølgelig også det er en utfordring vi er mye mindre fysisk sammen, og får brynt oss mye mindre på relasjoner. Vi er rett og slett lite sammen, sånn at de får ikke brynt seg, så de blir ikke robuste på samme vis som vi kanskje forventer at de skal være. Sånn at da blir det mer engstelse, så blir svaret på det at det er noe som er utrygt, eller det er noen andres feil, og så er det jo egentlig ikke det. Så vi gjør det jo utilstrekkelig»*. Informant 5 sier at det er forventning om at skolen selv kan bygge et trygt og godt skolemiljø, og de vet de kan. Likevel vises det en usikkerhet i om tiltakene er riktige i forhold til utfordringen som skal løses. Det utdypes med: *vi kan godt snakke sammen, vi kan finne ut løsninger, men vi vet jo ikke om dette er det riktig å gjøre*.

5.5 Oppsummering

I den siste delen beskrives kommentarer til disse fire temaene sett i forhold til hverandre. Oppsummeringsspørsmålet er: *Har du noen kommentarer til disse fire temaene sett i forhold til hverandre?*

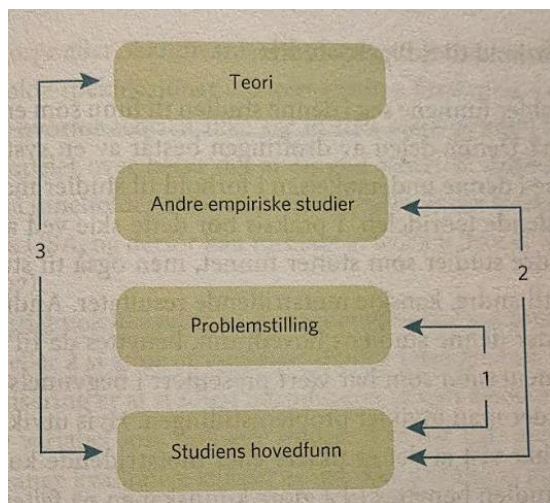
PLF gjennomsyrrer alt

Hovedtendensen i oppsummeringen er slik informant 2 sier: *«PLF, det gjennomsyrrer jo alt»*. Videre trekker informant 6 fram: *«Jeg likte veldig godt at du koblet trygt og godt skolemiljø til profesjonsfellesskapet, og hvordan man jobber med utvikling på skolen. Det er ikke et stunt eller program. Det er hele skolens grunnleggende filosofi som avgjør»*. Informant 1 underbygger dette med at *«jeg er sikker på at det at vi har et profesjonelt lærende felleskap, det er måten å gjøre det på. Å være trygge på at vi gjør det godt nok, at vi mestrer, at du føler på mestring. Og det gir oss den tryggheten som vi kan bruke til å trygge barnet»*. Informant 3 sier *«det er tydelig at alt henger sammen. Og det at vi prøver å sikre at vi holder en stødig kurs, og at vi jobber med alle ansatte»*.

6.0 Drøfting

6.1 Innledning

I dette forskningsarbeidet er det satt tematisk lys på hovedfunn i forhold til problemstillingen. Disse hovedfunnene vil videre bli sett opp mot forskning og teori. Dermed vil denne drøftingen være substansiell karakter (Jacobsen, 2022). Funnene gir «et avgrenset bilde av virkeligheten» ifølge Jacobsen (2022, s. 398). Følgelig er drøftingsdelen viktig i forhold til å sette funnene inn i et større bilde, og videre få studien til å bidra inn i en større sammenheng. Jacobsen viser dette gjennom figuren vist nedenfor:



Figur 10. Drøfting av funn relatert til problemstilling, andre empiriske undersøkelser og teori (Jacobsen, 2022, s. 399).

Denne figuren viser tydelig sammenhengen mellom problemstilling, hovedfunn, empiriske studier og forskning, og gir et bilde på hvordan drøftingen er dynamisk gjennom de ulike stegene. Gjennom datamaterialet er det gjort mange funn som er viktige for å belyse problemstillingen i denne oppgaven.

Studiens hovedfunn er delt inn i temaer. Disse temaene er forankret innenfor de fire teoretiske perspektivene, kollektiv kapasitetsbygging, ledelse, PLF og trygt og godt skolemiljø. Perspektivene er synliggjort i figuren nedenfor. De tre perspektivene kollektiv kapasitetsbygging, ledelse og PLF handler om hvordan en kan arbeide med å utvikle et trygt

og godt skolemiljø, mens det siste perspektivet utgjør selve fagstoffet som omhandler trygt og godt skolemiljø. Videre vil disse funnene i hvert perspektiv bli drøftet opp mot empiriske studier og forskning.



Figur 11: Synliggjøring av de fire perspektivene i undersøkelsen (OpenAI, 2025).

6.2 Kollektiv kapasitetsbygging

Kollektiv kapasitetsbygging handler om utvikling av dynamisk lærende organisasjoner (Hye, 2023). Heifetz (1994) viser til en studie der ledelse sees på som tilpasningsdyktig arbeid, der det handler om å minske gapet mellom verdiene folk i organisasjonen står for og virkeligheten de skal håndtere. Det handler om å bygge kapasitet for å møte virkelighetens utfordringer. I datamaterialet som ble samlet inn, var det viktig å vite litt om hvordan skolen arbeider med kapasitetsbygging generelt. Derfor har intervjuguiden et spørsmål som handler om beskrivelse av arbeid med kapasitetsbygging uten kobling til trygt og godt skolemiljø. Det spiller en rolle for hvordan de er i stand til å møte organisasjonens virkelighet og utfordringer knyttet til det. Det kan være at skolen jobber systematisk med kapasitetsbygging i forhold til andre implikasjoner, og det er viktig informasjon for å se det opp mot kapasitetsbygging og trygt og godt skolemiljø.

6.2.1 Arbeid med kollektiv kapasitetsbygging

Et hovedfunn i datamaterialet i forhold til hvordan informantene beskriver hvordan de jobber med kollektiv kapasitetsbygging var «utviklingstid – tid til å bygge kapasitet». Ordet kapasitet er et kjent og mye brukt begrep i norsk dagligtale, og dermed også et ord der alle har en forståelse av betydningen. Selv om alle har en forståelse, betyr det ikke at det er en omforent

forståelse for betydningen. Det ble synlig blant informantene. I forhold til kapasitet i et profesjonsfelleskap definerer Wandersman et. al (2006) kapasitet med fire ulike faktorer der det er viktig å merke seg ordet holdninger i tillegg til kunnskap, ferdigheter og motivasjon. Stoll og Kools (2017) legger også vekt på at kapasitet inneholder en form for læring av omgivelsene som gjør en i stand til å bruke læringen i nye situasjoner for å nå nye mål. I intervjuene ble kapasitet i stor grad pekt på som noe som gjør en i stand til å utføre oppgaver, og ofte i retningen av at de har kompetanse til å utføre oppgaver (Stoll & Kools, 2017, sitert i Roland, 2023c). Denne måten å se kapasitet på definerer Flaspohler et al. (2008) som innovativ kapasitet. Den gjør oss i stand til å møte spesifikke problemer, men den rustet oss ikke på samme måte som generell kapasitet til å bruke omgivelsene til å endre retning i egen organisasjon ved behov. Funnene trekker i retning av at det er fokus på å bygge kollektiv kapasitet gjennom utviklingsarbeid med stor grad av innovativ kapasitet. Det viser at den kollektive kapasiteten blir sett som et mål for å oppnå en endring innenfor et gitt tema (Flashpohler et al., 2008). Det er viktig med innovativ kapasitet, men likevel vil det også være en styrke med generell kapasitet der en uavhengig av intervensjoner kan møte og løse utfordringer kollektivt i organisasjonen i møte med omgivelsenes behov. Disse to typene kapasitet vil også påvirke hverandre gjensidig, og det vil bli et sterkere PLF.

«Delegert ansvar, drivere og kompetanse» var et hovedfunn som pekte seg ut i datamaterialet. Det ble trukket fram at det er viktig at det er flere enn rektor som driver og leder arbeidet med kollektiv kompetanse. Kapasitetsbygging bør være rettet både mot et kollektivt nivå, men også mot det individuelle (Stoll & Louis, 2007). Det gir støtte til at det kan være fordelaktig å la individuelle aktører være interne støtteaktører inn i arbeidet med kollektiv kapasitet. Videre kan vi også se at de kan være en pilar i støttesystemet. «Støttesystemet for intervensjonen skal bidra til at de ulike aktørene får støtte til å gjennomføre omsetningen fra teori til praksis med høyest mulig kvalitet» (Roland, 2023c, s. 25). I datamaterialet pekes det på viktigheten av å sette sammen gode team ut fra for eksempel kompetanse. Hvis individuell kapasitet i forhold til intervensjoner som skal implementeres i organisasjonen er en del av «kompetansen» som vektlegges i team, vil det kunne være et støttesystem for å bygge kollektiv kapasitet slik at vi kan se intervensjonen i bruk i skolen. Den individuelle kapasiteten kan være en brobygger til kollektiv kapasitet.

Det trekkes også fram hvor viktig det er å bruke forskning og teori jevnlig i utviklingsarbeidet på skolen. Teori er en av de ytre faktorene som er viktig for å lykkes med kapasitetsarbeid og

implementering av intervensjoner (Wandersman et al., 2008). Dermed vil denne måten å jobbe på også kunne bygge kapasitet og en tankegang til å møte nye intervensjoner. Tendensen til å knytte forskning og teori jevnlig i utviklingsarbeidet ble utdypet i datamaterialet med at du bygger kollektiv kapasitet hvis alle lærere forholder seg til det. Alle må ønske å lære og utvikle seg sammen som kollegium.

6.2.2 Kollektiv kapasitetsbygging for å skape et trygt og godt skolemiljø

I arbeidet med kapasitetsbygging for å skape et trygt og godt skolemiljø var det to temaer som pekte seg ut.

- viktigheten av å ha et kollektivt fokus i disse krevende sakene
- et fokus på støttesystemer for å sikre et trygt og godt skolemiljø i praksis

Kollektivt fokus i forhold til trygt og godt skolemiljø handler om hvor viktig det er at alle er med i dette arbeidet for at det skal bli vellykket (Fullan, 2014). Dufour & Dufour (2013) viser til at det må jobbes systematisk, gis støtte men også tilsyn i læringsprosessene. Ledelsen er viktig i dette arbeidet. I datamaterialet kan vi se en tydelig hovedtendens der det pekes på at det er viktig at alle skal være med når noe skal innføres, og det kan trekkes videre til å si at det er en leders jobb å legge til rette for at alle blir med. I forhold til kollektiv kapasitet i et kollegium ble det understreket av informantene hvor viktig det er at alle er lojale mot felles tiltak som settes inn. Det vises til at det blir en trøtthet i tiltak som blir prøvd ut når skolen gjentatte ganger har prøvd å møte negative mobbetall uten å komme helt i mål. Mange tar noen grep hver for seg. Noe lykkes, men for å få til en varig endring må det jobbes systematisk og kollektivt (Leithwood et al., 2019). Det mangler ikke på teori om hvordan en kan lykkes på et slikt arbeid, men det vil alltid være et gap mellom teori og forskning ifølge Albers et al. (2020) og Harris et al. (2013), men «systematisk kapasitetsbygging vil kunne motvirke dette gapet» (Roland, 2023c, s. 26). Roland sier videre at dette arbeidet er vanskelig å lykkes med hvis det ikke implementeres med kvalitet. For å implementere med kvalitet slik Roland henviser til, kan det være nyttig å bruke implementeringsbroen (figur 3) som verktøy for å redusere gapet mellom teori og praksis (Hall & Hord, 2020, sitert i Roland, 2023c).

«Skolens utfordringer kan vi ikke løse alene, det er et kollektivt ansvar og samarbeid», er sitat i datamaterialet som underbygger et av hovedfunnene. I denne sammenheng er skolens utfordring trygt og godt skolemiljø og en negativ utvikling av mobbetall. Tallene i

Elevundersøkelsen har hatt en negativ utvikling, og mange elever opplever ikke et trygt og godt skolemiljø. Det gir politiske føringer for at det er en utfordring som skolen skal møte. Wandersman et al. (2008) peker på at implementeringsarbeid i en skole påvirkes av konteksten, deriblant makropolitiske beslutninger. Hovedfunnene i undersøkelsen har et kollektivt fokus på kapasitetsbygging for å møte skolens utfordringer. Likevel kan vi se et litt mindre og motsatt funn der skoler møter store utfordringer i hverdagen som gjør det utfordrende å ligge i forkant i forhold til kollektiv kapasitetsbygging. Da blir arbeidet dreid mer mot hvordan erfaringene i disse utfordringene kan hjelpe oss i fremtiden, og hvordan kan de kan sette dette i et system. I dette funnet kan vi se et ønske om kollektiv kapasitetsbygging i forhold til trygt og godt skolemiljø, mens det foreløpig er andre utfordringer som tar tiden. I forhold til en slik inngang kan det være vanskelig å holde et kollektivt fokus på kapasitetsbygging i forhold til trygt og godt skolemiljø. Ifølge forskning vil det være viktig med implementeringsledelse som innehar fire viktige faktorer som «proaktiv lederrolle, ledelsens kunnskap om intervensjonen, evnen til å støtte implementeringsprosessen og utholdenhet» (Roland, 2023a, s. 145 og 146). Det er viktig prøve å se trygt og godt skolemiljø i et langsiktig perspektiv med fokus på prosessen på systemnivå.

Det blir også trukket fram at det er viktig at alle lærere og ansatte må kjenne til skolens plikter og oppgaver når ikke alle elever opplever et trygt og godt skolemiljø. I et profesjonsarbeid er det viktig å kunne lovverket slik at det blir fulgt, men likevel er det viktig å utvide til en kapasitet til å følge opp tiltak i etterkant. Det ble også vist til hvor viktig det er å kjenne igjen når det ikke er trygt og godt skolemiljø, undersøke, følge med, gripe inn, og ikke minst sette inn tiltak og følge opp over tid. Da bygges kapasitet både på et individuelt og organisatorisk nivå til å gjenkjenne utfordringen (Roland, 2023c). Kapasitetsbygging på de ulike nivåene henger sammen slik at å utvikle et nivå vil påvirke andre nivå. Det blir sårbart hvis denne kapasiteten hviler på enkeltindivider. Dette ble også forklart videre med at å bygge kapasitet for et trygt og godt skolemiljø i møte med utfordrende elever også handler om å sørge for at de voksne rundt eleven orker å stå i det. Dufour & Dufour (2013) sier som nevnt at ledere spiller en rolle i kapasitetsbygging fordi de må sikre at det jobbes systematisk, de må gi støtte i arbeidet og de må følge med å veilede i læringsprosessene. Dette vil også være viktig i møte med arbeidet om at de voksne skal orke å stå i utfordrende situasjoner over tid da det gir det tryggere og bedre læringsmiljø med stabile voksne over tid. Å orke å stå i utfordrende situasjoner over tid handler også skolens profesjonskultur (Ertesvåg & Roland, 2014). Det handler om å stå i og finne løsninger for å snu de utfordrende situasjonene. Ifølge Ertesvåg og

Roland handler det om tre forhold for skolens profesjonskultur som ledelse, kollegasamarbeid og til sist tilknytning mellom lærerne.

6.3 Ledelse

6.3.1 Ledelsens betydning for et trygt og godt skolemiljø

Ledelsen spiller en avgjørende rolle i arbeidet med å skape et trygt og godt skolemiljø (Tharaldsen et al., 2024). Videre i denne studien kan vi se at alle ansatte må ha gode ferdigheter i arbeidet med mobbing og et trygt og godt skolemiljø, og ledelsen er en avgjørende faktor for å lede dette arbeidet systematisk for blant annet å bygge god kapasitet. Purdy (2021, s. 261) sier at enhver skole som vil forhindre og forbygge mobbing, må fremme et positivt skoleklima forfektet av engasjert og effektiv ledelse. Videre i forskning vises det til at ledelse, og særlig rektor, er en nøkkelfaktor i skolens profesjonelle kultur for å oppnå kollektive og organisatoriske mål (Ertesvåg og Roland, 2014, s. 198). I denne sammenheng vil kollektive og organisatoriske mål være å forebygge og redusere mobbing blant elever for å få et trygt og godt skolemiljø. Dette kan vi se igjen i datamaterialet. To temaer som pekte seg ut var at ledelse har stor betydning i arbeidet med trygt og godt skolemiljø, og at det er viktig at det er felles retning og forståelse i dette arbeidet. Det pekes også på utfordringer i forhold til å ha nok tid til dette arbeidet, samt at lovverk og individuelle rettigheter kan utfordre det kollektive arbeidet.

Kirkhaug (2021) mener skoleledelsen innad på skolen må være «ledestjerner», normdannere og kulturpåvirkere. Samtidig skal de være skolens representanter utad og de har ansvar for høy faglig kvalitet som samfunnet er avhengig av (Riis og Paulsen, s. 15). I datamaterialet var disse hovedfunksjonene godt synlige, og det ble uttalt *«vi er nødvendige for å vise både lærere og elever at vi er opptatt av at barna skal ha det trygt og godt»*. Dette støttes videre i datamaterialet med holdninger som viste at lederen ikke bare kan administrere en skole til å ha et trygt og godt læringsmiljø. Du må være med på det. Dette kjenner vi igjen i Kirkhaug (2021) sine hovedfunksjoner for skoleledelsen der det vises til at de må handle i tråd med det de har lært. Når det gjelder ledelsen betydning for å oppnå et trygt og godt skolemiljø ble det også trukket fram ledelsens viktige betydning også når det gjelder «dårlige mobbetall».

Lederen må være trygg og ta ansvar, og være tydelig i å snakke hva som er bra, og hva som er

dårlig. Lederen må stå støtt ifølge Kirkhaug, og for eksempel være normdanner og holde høy faglig kvalitet. Det er direkte sammenheng mellom leders holdninger til mobbing og krenkelser og høy og lav forekomst på mobbing (Ahlstrøm, 2009). Ifølge denne studien var det avgjørende at lederen anerkjente mobbesituasjonen på skolen, om det var mye mobbing eller ikke. Dermed vil vi kunne anta at skoler der ledere tar tak i mobbeproblematikk og jobber kollektivt med utfordringen, vil ha større sjanse til å bedre mobbesituasjonen på skolen, som igjen gir et tryggere og bedre skolemiljø.

En leder skal påvirke sine medarbeidere i en bestemt retning for å realisere spesifikke mål (Riis & Paulsen, 2022). Det er et av temaene som går igjen i datamaterialet. Det er enighet i at arbeidet med trygt og godt skolemiljø må ledes. En av hovedtendensene kan oppsummeres gjennom et sitat at hvis ikke dette arbeidet ledes «blir det opp til hver enkelt. Da kan det skje mye bra, men for at det skal være systematisk må det ledes». I datamaterialet er det også en tendens som viser at lederen må sette preg på hvilken type pedagogikk skolen skal ha. Leithwood et al. (2019) viser til vellykket skoleledelse gjennom syv påstander. Den ene av disse påstandene sier at «nesten alle vellykkede ledere bruker det samme repertoaret av grunnleggende ledelsespraksis» (s. 7). Disse grunnleggende ledelsespraksisene kjennetegnes av fire kjernekomponenter.

Det er:

K1 – sette skolens retning

K2 – bygge relasjoner og utvikle mennesker

K3 – utvikle organisasjonen slik at den støtter foretrukne praksiser

K4 – kontinuerlig forbedre skolens undervisningsprogram

(Riis og Paulsen, 2022, s. 19)

Her ser vi at å sette skolens retning er viktig for vellykket skoleledelse, og samtidig er et av temaene som peker seg ut i undersøkelsens datamateriale. I datamaterialet ser vi også at det trekkes fram at det må være felles pedagogikk, og det innlemmes i K3 som handler om å utvikle organisasjonen slik at den støtter foretrukne praksiser. Dette fremgår gjennom dataene, og det understrekes at alle som har et lederansvar om det er på direktoratnivå, skoleledernivå eller klasseledernivå må vi klare å treffe det vi skal nå, som i vårt tilfelle er å sikre et trygt og godt klassemiljø. I den sammenheng sier Leithwood et al. (2019) som nevnt at alle bruker de fire kjernekomponentene for å vellykket ledelsespraksis. K2 blir også

framhevet som en tendens i datamaterialet som sier at det må skapes trygghet og forståelse for at det er kollektivt vi kan bygge et trygt og godt skolemiljø. Det handler om å bygge relasjoner og utvikle mennesker for at alle skal ha det trygt og godt.

6.3.2 utfordringer for en ledelse for utviklingen av et trygt og godt skolemiljø

Det kan være mange utfordringer når det gjelder å utvikle et trygt og godt skolemiljø. Hovedfunn som pekte seg ut, var «nok tid» og «lovverk og individuelle rettigheter». «Nok tid» handler i stor grad om at det er mange viktige ting som skal inn på timeplanen, og da særlig i en begrenset tid avsatt til utviklingsarbeid. Det ble vist til at det da er viktig å være «gatekeeper» for å rydde seg tid. Det er tidligere nevnt kapasitetsbygging i møte med utfordringer og intervensjoner (Roland, 2023a). Det kan være utfordringer og intervensjoner i forhold til å jobbe med trygt og godt skolemiljø. Arbeidet må knyttes opp mot forskning, teori og hvordan dette «kan blir omsatt inn i den praktiske hverdagen» (Roland, 2023a, s. 129). Dette tar tid, og også derfor er det en utfordring og jobbe med intervensjoner som skal implementeres i en travel hverdag. Et handlingsgap er gapet mellom teori og forskning og praksis (Riis & Paulsen, 2022) De omtaler det som skal jobbes med i profesjonsfellesskapet som visjoner, teori og kunnskap, og så foreligger handlingsgapet i at det også skal sees igjen i klasserommet som praktisk handling. I datamaterialet kom det tydelig frem at det må ryddes tid av en leder til dette arbeidet. Dufour & Dufour (2013) kjenner ikke til et slikt utviklingsarbeid som lykkes med endringer uten at det er en aktiv ledelse som driver prosessen.

En annen utfordring som nevnes i forhold til trygt og godt skolemiljø for en ledelse, er de individuelle rettighetene som vises gjennom blant annet §12. Informantene peker på at det kan være en utfordring med individuelle rettigheter når skolen skal tenke kollektivt og inkludering i fellesskapet. Ledelsen møter mange ulike forventninger om hva som legges i begrepet trygt og godt skolemiljø. I datamaterialet vises en tendens som omhandler bekymringer hos elever og foresatte om hva som er trygt og godt nok skolemiljø, og hva det vil si å være robust og tåle fellesskapet. Spanningsforholdet mellom å skape tillit og utfordre elever og foresatte i disse sakene blir nevnt hos informantene som et dilemma. Videre peker informantene på et lovverk som ivaretar elevens opplevelse av situasjonen, og det må av og til settes inn tiltak som ikke nødvendigvis gagnar fellesskapet. Da er det viktig at skolen må være omforent i

tankegangen om hvordan disse utfordringene kan møtes. Det er viktig at skolen har en sterk profesjonell kultur (Ertesvåg & Roland, 2014). Det vises i deres forskning at ledelsen er viktig i dette arbeidet. Ledelsen setter retning for arbeidet med trygt og godt skolemiljø, samtidig som det må legges til rette for gode strukturer for godt kollegasamarbeid og god tilknytning mellom lærerne for å ivareta arbeidet på en best mulig måte i disse vanskelige sakene. Disse sakene vil alltid være der, men for å prøve å begrense omfanget, er det viktig for ledelsen å bygge kollektiv kapasitet til å møte utfordringene gjennom å skape en sterk profesjonell kultur (Gottfredson & Gottfredson, 2007).

I NOU 2015:2 trekkes det fram fem viktige faktorer for å jobbe fram et trygt og godt skolemiljø der vi også kan finne elementer som i stor grad kan møte utfordringen med ulike forventninger til et trygt og godt skolemiljø. Faktorene som trekkes frem er:

1. Skolekultur
2. Skoleledelse
3. Relasjonsbasert klasseledelse
4. Elev – elev – relasjoner
5. Foreldresamarbeid

(NOU 2015:2, s. 115)

Det er mulig å snu på problemstillingen, og se hvordan felleskapet og arbeid med trygt og godt skolemiljø kan imøtekomme de individuelle rettighetene. Ledelsen må lede dette arbeidet (DuFour & DuFour, 2013). De fem nevnte faktorene kan være utgangspunkt for et slikt arbeid, og det må jobbes med gjennomgående i organisasjonen over tid for å kunne bygge og opprettholde et trygt og godt skolemiljø. Ttofi & Farring (2009) sier i sin metastudie om mobbing at de beste tiltakene for å forebygge og bekjempe mobbing er at hele skolen er involvert. Faktor 5 omhandler foreldresamarbeid, og vil kunne være en av faktorene som blir viktige med tanke på å få en felles forventningsavklaring på hva et trygt og godt skolemiljø innebærer for fellesskapet og for hvert enkelt barn.

6.4 Profesjonelle lærende fellesskap (PLF)

6.4.1 Ledelsens betydning for utvikling av et trygt og godt skolemiljø

Profesjonelt lærende fellesskap er viktig i arbeidet med et trygt og godt skolemiljø. PLF som læringsstrategi handler om at det jobbes kollektivt, for eksempel gjennom felles refleksjon, samarbeid og felles læring. Det handler om å koble sammen praksis, teori og forskning (Roland, 2023b). PLF som læringsstrategi for å forsterke trygt og godt skolemiljø handler om å bruke fellesskapet for å utarbeide felles normer og verdier, samarbeide, ha kollektivt fokus på hvordan elevene trives på skolen, reflektere og også sikre en felles praksis (Paulsen, 2021). Dette arbeides med ut fra gjeldene forskning og teori om trygt og godt skolemiljø. I en studie av Ertesvåg og Roland (2014) viser de til en tydelig sammenheng mellom høye «mobbetall» og svakere profesjonell kultur. Motsatt så de at skoler med lavere «mobbetall» hadde sterkere profesjonell kultur. Profesjonell kultur bygges gjennom PLF (Paulsen, 2021). I datamaterialet utmerket det seg flere temaer i forhold til PLF. Hovedfunn var at «PLF gir rammer for samarbeid, læring og utvikling», «vi-kultur», «systematisk og kollektivt arbeid» og «arbeidsformer». Disse temaene støtter en sterk profesjonell kultur, men det kan likevel være barriere i kollegiet som gjør at ikke den profesjonelle kulturen er så sterk som arbeidet i PLF skulle tilsi. Det kommer for eksempel an på kapasiteten i organisasjonen og handlingsgapet mellom forskning og teori og praksis (Roland, 2023c).

6.4.2 PLF og arbeid med et trygt og godt skolemiljø

Det er åtte sentrale temaer som omfatter PLF (Stoll og Louis 2007). Et hovedfunn ble tydeliggjort gjennom et sitat der vi kan se at det er viktig «med eierskap til det en driver med». Hargreaves et al. (2018) underbygger viktigheten av dette i forhold **kollektiv ansvarlighet** som er et av de åtte viktige temaene. Det vises til at det handler om å kjenne på et ansvar eller eierskap for at utfordringen som skal løses, er for å fremme forbedring av kvaliteten på det utførte arbeidet. Et av funnene var også eksemplifisert gjennom at for å løse utfordringen med dårlige elevresultater på et trinn, jobbet hele skolen kollektivt for å møte utfordringen. Ansatte fikk et kollektivt ansvar for å jobbe med trygt og godt skolemiljø på hele skolen. For at de ansatte skal få dette eierskapet kan det være viktig som Senge (2006, s. 9) sier at det er viktig å finne **felles verdier og visjoner** fordi det handler om å finne et felles

fremtidsbilde å jobbe mot. Et annet funn ble konkretisert gjennom hvordan det jobbes med trygt og godt skolemiljø som felles innsats for hele skolen. Det ble kollektivt jobbet fram skoleregler som skulle bety noe for en felles retning. Skolen vet hvor den vil, og har felles verdier og visjoner. For at det skal bli en felles praksis ble det presisert at «for noen er det det å utvide grensene sine, og for andre er det å stramme inn litt».

I datamaterialet kommer det også fram at PLF handler om «et sted å lære av hverandre». I det ligger det også at ansatte må anerkjenne at de har noe å lære. Et av temaene innenfor PLF er **individuell og kollektiv læring** (Roland, 2023b). Det må legges til rette for læring som igjen vil være med å bygge PLF i organisasjonen. Det gir felles språk som kan lede til felles forståelse av teori og forskning. Da vil PLF også kunne være med å vekke nysgjerrighet for ny kollektiv læring.

Samarbeid på alle nivåer er også et sentralt tema for PLF ifølge Hargreaves og Fullan (2012). Stikkord som kom fram i datamaterialet i forhold til PLF var lojalitet, systematikk og forpliktelse. Dette er stikkord som sier noe om at ansatte jobber systematisk mot det samme. Fullan (2014) er tydelig på at «systemer som trekker i samme retning over tid, vil oppnå de beste resultatene» (Fullan sitert i Roland, 2023b, s. 43). Når det gjelder å oppnå trygt og godt skolemiljø handler det ifølge datamaterialet om å sikre at det jobbes systematisk og kollektivt. Det vises til god erfaring med at «alle de problemer de belyser, undersøker og prøver å gjøre noe med klarer de å løse når de jobber systematisk med flere folk som samarbeider». Det understrekes som en tendens i datamaterialet at det er viktig at dette arbeidet gjøres i felleskap med de verktøyene som kollegiet har, og det ble sagt at «hvis det gjøres individuelt mislykkes det, og det sikrer ikke jevn kvalitet».

Et annet av hovedfunnene i forhold til PLF er fokus på **tillit og inkludering**. Lojalitet og forpliktelse er et hovedfunn, og bygger også på tillit i organisasjonen. Paulsen (2021) peker på at i verdinivået i pedagogiske organisasjoner er tillit sentralt. Oppbygging av tillit forutsetter tid, ansvarliggjøring og respekt (Bryk og Schneider, 2002). Det er viktig å kunne stole på at avtaler blir fulgt opp.

I forhold til PLF er også vi-kultur et tema som utmerker seg. Det er viktig at det legges til rette for at alle ansatte er med. I PLF er som nevnt et av de sentrale temaene at det er **samarbeid på alle nivåer** i en organisasjon (Hargreaves & Fullan, 2012). Funn i

undersøkelsen bygger videre på «at vi opplever at skolen på en måte står sammen om at det er et fellesskap. At sånn gjør vi det hos oss». Det ble understreket at det var ekstra viktig i arbeidet med trygt og godt skolemiljø at både pedagoger, fagarbeidere og andre ansatte samarbeider, og har felles retning og verdigrunnlag for å lykkes med arbeidet. Arbeidet med trygt og godt skolemiljø gjøres også individuelt i møte med elevene, men samarbeidet i kollegiet må være drivkraften (Roland, 2023b).

I en vi-kultur pekes det også på at det viktig at det i PLF er rom for å stille kritiske spørsmål til det vi driver med. **Profesjonelt reflekterende miljø** er et viktig tema i forhold til PLF (Roland, 2023b). Det gir rom for at praksis og ny forskning skal bli koblet sammen for å skape kvalitetsutvikling. I dette arbeidet er det viktig med kritiske spørsmål som gjennom refleksjon av ny forskning og praksis kommer fram til løsninger som igjen fører til utvikling av kvalitet (Paulsen, 2021). Funn peker på pedagogisk analyse og læringssløyfer som verktøy i arbeidet med å oppnå et trygt og godt skolemiljø. Det er viktig med et profesjonelt reflekterende miljø der en kan drøfte og reflektere over funn for å sikre kvalitet og utvikling. Det blir også brukt refleksjonstid aktivt for å koble teori til praksis. Da får de i oppgave å sette seg inn i forskningslitteratur gjennom for eksempel artikler eller podcast som de i etterkant drøfter i team eller i hele kollegiet. Da får de innarbeidet en rutine for å knytte teori til praksisen. Ifølge Roland (2023b) kan det være ulike temaer eller arbeidsmåter som kan være støttesystemer for å øke kapasiteten i et PLF. Pedagogisk analyse, læringssløyfer og refleksjonstid kan være eksempler på slike støttesystemer.

6.5 Trygt og godt skolemiljø

6.5.1 Om trygt og godt skolemiljø

Funn i datamaterialet viser at trygt og godt skolemiljø forklares med at elevene må føle seg likt, og være en del av fellesskapet. Videre kommer det fram at det betyr at barna skal ha det fint på skolen, og at det innebærer at det er «allright» å gå på skolen. Videre viser funn at det sees etter glade og lekende barn, og det vises til tanker om at når elevene føler de kan være seg selv, har de et trygt og godt skolemiljø. Bear (2020) representerer fire tema, sosial og emosjonell støtte, struktur, engasjement og følelse av trygghet. Disse temaene kan være med å skape gode forutsetninger for å ha det fint på skolen, og være en del av fellesskapet. I tillegg

til at elevene har det fint på skolen og er en del av fellesskapet, viser Bear til forskning som sier at det også vil føre til bedre akademiske prestasjoner og sosial og emosjonell utvikling.

Hovedfunn i datamaterialet peker på at skolebaserte tiltak er viktig i arbeidet med et trygt og godt skolemiljø. Likevel er det viktig å se på et mindre funn der det ble igangsatt individuelle tiltak i en klasse. Det viste en positiv effekt i klasser som jobbet aktivt med forbedringstiltak i forbindelse med høye mobbetall i Elevundersøkelsen. Det gav god effekt på et enkelt klassemiljø. Ifølge Blossing og Ertesvåg (2011) er det typisk med individuelle forbedringstiltak på skoler som har ulike utfordringer med å implementere skoleomfattende intervensjoner. Det påpekes i studien til Blossing og Ertesvåg at det ikke betyr at det var lærere var negative til endringer, men at endringer ofte var knyttet opp mot grupper eller enkeltlærere. For å gå fra å jobbe med et klassemiljø til et skolemiljø, trekkes det i NOU 2015:2 fram at for å oppnå og beholde et trygt og godt skolemiljø er det fem ulike faktorer som er viktig. De fem ulike faktorene er som nevnt tidligere (1) skolekultur, (2) skoleledelse, (3) relasjonsbasert klasseledelse, (4) elev-elev- relasjoner og (5) foreldresamarbeid. I rapporten viser de til at det må jobbes regelmessig med skolekulturen i forhold til trygt og godt skolemiljø. Ledelsen er en viktig faktor i tillegg til relasjonsbasert klasseledelse. Det er også viktig å jobbe med elev-elev-relasjoner og foreldresamarbeid. For å få det til, er det viktig med felles verdier. Argyris og Schön (1996) definerer verdier både som forfektete verdier og bruksverdier. Forfekte verdier er de verdiene som hevdes er i bruk mens bruksverdier er de verdiene vi ser i bruk og som ligger bak handlingene våre. For å sikre felles praksis er det viktig å ta grep slik at forfektete verdier er de som er synlige i klasserommet.

6.5.2 Utfordringer knyttet til trygt og godt skolemiljø

Funn i studien viser at individualisering gjennom for eksempel lovverk er en utfordring for arbeidet med et trygt og godt skolemiljø. Det er også et funn som sier noe om at ulike forventninger og endringer i samfunnet er en utfordring for utviklingen av et trygt og godt skolemiljø. Begge deler er press og påvirkninger som kommer utenfra, men som må møtes og tas på alvor. Organisasjonen må ha kapasitet til organisatorisk læring for å tilpasse praksis ut fra omgivelsene (Paulsen, 2021). Vi snakker da om tilpasningslæring (Shrivastava, 1983). Skoler med sterk læring vil kunne tilpasse seg omgivelsene på en intelligent måte (Paulsen, 2008). Det er viktig at alle trekker i samme retning (Fullan, 2014). En rapport fra svenske

Skolverket (2011) peker også på at det er viktig med kompetente medarbeidere, organisatorisk stabilitet og at alle drar i samme retning for å utvikle et trygt og godt skolemiljø. Det er sammenheng mellom hvor sterk skolens profesjonelle kultur er og mobbing (Ertesvåg & Roland, 2014). For å skape en sterk profesjonell kultur er det nødvendig at ledelsen driver dette arbeidet (DuFour & DuFour, 2013). Det er viktig at skolens kollektive praksis tilpasses konteksten den befinner seg i, og jobbes med helhetlig og systematisk over tid i hele skolemiljøet (Leithwood et al. 2019). Å utvikle et autoritativt skoleklima kan være en helhetlig måte å møte denne utfordringen på (Bear, 2020).

6.5.3 Autoritativt skoleklima

Autoritative organisasjonsklima er en tilnærming i forhold til trygt og godt skolemiljø som fungerer som en viktig beskyttende faktor når det gjelder å fremme positiv sosial atferd blant elever, og når det gjelder å redusere mobbing (Thornberg et al., 2018). Thornberg et al. (2018) viser til at autoritative miljøer forebygger negative handlinger som blant annet mobbing, krenkelser og gjenrelaterte utfordringer. Dette støttes av en det svenske skoleverkets rapport (2022) som peker på positive tegn i forhold til autoritative klima som bedre psykisk helse, trivsel, forbedret akademiske prestasjoner og engasjement, bedre relasjon mellom elever og færre adferdsproblemer. Funn i datamaterialet vier til at trygt og godt skolemiljø handler om fravær av konflikter, men også at du får utvikle deg og få utfordringer. Bear (2020) definerer et skoleklima gjennom fire temaer. Disse temaene er som nevnt (1) sosial og emosjonell støtte, (2) struktur, (3) engasjement og (4) opplevelse av trygghet. Jobbes det med disse fire temaene, vil det utgangspunkt for å skape et autoritativt klima som er positivt for akademisk læring og utvikling av sosial-emosjonelle ferdigheter.

Sosial og emosjonell støtte

Et funn i datamaterialet som viste seg å være en stor utfordring i arbeidet med trygt og godt skolemiljø var individualisering versus fellesskapet og ulike forventninger og endringer i samfunnet. Individualisering kan ifølge funnene være at enkeltindivid eller barns rettigheter prioriteres over fellesskapet. Det ble også vist til at enkeltelever kan ødelegge for fellesskapet, og mange elever har høye krav til seg selv. For å møte disse utfordringene er det viktig å møte dem med sosial og emosjonell støtte (Bear, 2020). Det må skapes positive relasjoner mellom ansatte og elever, og jevnalderrelasjoner. Det er viktig å respondere og ta hensyn til elevenes psykologiske behov (Roland, 2025). Cornell & Huang (2016) peker på at positive relasjoner

og elevstøtte vil ha felles fokus i autoritativt klima, og det stilles forventninger og felles krav til hele skolen. Denne tankegangen blir ofte også kalt «the whole school approach». Det er avgjørende at det blir en helhetlig skoletilnærming (Skolverket, 2022). Det vil også i stor grad møte utfordringer med individualisering fordi det er en helhetlig tankegang som møter individet som en del av fellesskapet.

Struktur

Et av funnene i datamaterialet er at trygt og godt skolemiljø også handler om plikter og forståelse av å være en del av fellesskapet. Det sammenfaller med temaet struktur som Bear refererer til, og han sier at vi skal ha «høye forventninger til elevene, optimale regler og konsekvenser, tilsyn med barn og elever og lære elevene strategier når det gjelder å forebygge og korrigere negativ adferd» (Roland, 2025, s. 85). Funnet i datamaterialet sier videre at det er viktig å skape en retning og gi gruppene fart og retning. Da vil det være viktig at retningen bygger på autoritativt skoleklima der det er et helhetlig og konsekvent miljø preget av struktur og støtte.

Engasjement

Funn i datamaterialet viser til elevstemmen når de snakker om å jobbe med høye mobbetall i Elevundersøkelsen. De viste til god erfaring med å drøfte resultatene med elevene, og elevene selv var med å beskrive hvordan de opplevde skolehverdagen. Elevene blir tatt på alvor, og det kan igjen føre til engasjement. Det kan for eksempel være med å føre til «atferdsmessig engasjement (som) går på elevs motivasjon til å følge regler og normer» (Roland, 2025, s. 87). Da viser de også interesse for aktiviteter skolen iverksetter, i denne omgang å følge skolereglene for at alle skal ha et trygt og godt skolemiljø. Ifølge Bear (2020) kan engasjement omtales med tre ulike uttrykk. Det er som nevnt atferdsmessig engasjement, emosjonelt engasjement og kognitivt engasjement. Når det ene inntreffer vil det også kunne påvirke de andre typene engasjement, og de kan påvirke hverandre gjensidig. Det vil si at å begynne å følge skolereglene kan føre til emosjonelt og kognitivt engasjement. Gjennom positive ringvirkninger vil elevene gjennom emosjonelt engasjement kunne utvikle bedre følelser knyttet til skolen, og gjennom kognitivt engasjement føre til at elevene ønsker å yte mer faglig.

Opplevelse av trygghet

I dataene ble det også trukket fram at et trygt og godt skolemiljø ofte har stabilitet blant lærerne og lavt skolefravær. I NOU 2015:2 (s. 113) vises det til Söderström (2013) som sier at det er en avgjørende forskjell i organisasjoner med lav forekomst av mobbing og krenkelser at det er et positivt arbeidsmiljø og stabil organisasjon. Videre i datamaterialet sies det også at skal vi trygge elevene, må de voksne også være trygge på at det de gjør er godt nok. Det viser at å jobbe med et trygt og godt skolemiljø er viktig for både ansatte og elever i en skole. Da vil det bli en opplevelse av trygghet. Da vil trygt og godt skolemiljø også påvirke de ansattes hverdag, og det kan få ringvirkninger til at skolen kan bli et tryggere og bedre sted å jobbe. Det svenske skoleverkets rapport (2022) henviser til at skoler med autoritative klima er et tryggere og bedre sted å jobbe.

6.6 De fire temaene sett i forhold til hverandre

Temaene kollektiv kapasitetsbygging, ledelse og PLF som har vært utgangspunkt for å finne ut hvordan skolen arbeider for å oppnå et trygt og godt skolemiljø, viser at det gjøres mye bra innad på skolen for kollektivt å møte utfordringer med et trygt og godt skolemiljø. Likevel kan vi se at det er noen løse koblinger mellom kollektiv kapasitetsbygging, ledelse, PLF og arbeidet med trygt og godt skolemiljø. Det er en tendens i datamaterialet som viser en ambivalens om hvordan en skal møte disse utfordringene best mulig, og hvordan det kan jobbes med intervensjoner for et trygt og godt skolemiljø. Det vises i datamaterialet gjennom kollegier som har tiltakstrøtthet fordi det har vært prøvd mye uten å helt lykkes. Det vises gjennom skoler som vet de selv sitter med løsningen til å oppnå et trygt og godt skolemiljø, men som ikke har tiltak de med sikkerhet vet vil lykkes. Ofte defineres arbeid med skolemiljø og skoleklima for abstrakt eller for bredt, men å jobbe med de fire temaene i det konseptuelle rammeverket for skoleklima «referer til fire sammenhengene og formbare egenskaper som fremmer elevenes akademiske prestasjoner og deres sosiale og emosjonelle utvikling» (Bear, 2020, s. 7). Da unngår vi at det blir for abstrakt. For at det skal gi best effekt må det jobbes kollektivt på hele skolen, den såkalte «the whole school approach» (Cornell & Huang, 2016). Der det jobbes kollektivt i en sterk profesjonskultur viser Ertesvåg og Roland (2014) i sin studie til at skolen i liten grad kan peke på omgivelsene når det gjelder mobbing. Derfor vil skoler med alle typer elevgrupper kunne dra nytte av å jobbe kollektivt med sosial og

emosjonell støtte, struktur, engasjement og opplevelse av trygghet hvis og når det utvikles en sterk profesjonskultur. Det er en vei mot et trygt og godt skolemiljø for alle.

Vi kan se elementer av alle de fire temaene til Bear gjennom funn i datamaterialet i denne undersøkelsen. Hvert tema påvirker skolemiljøet positivt hver for seg, og det har betydning (Bear, 2020). Likevel viser Bear til at de påvirker hverandre også samlende, og de er sterkere sammen. Et sitat i datamaterialet peker på at *vi kan godt snakke sammen, vi kan finne ut løsninger, men vi vet jo ikke om dette er det riktig å gjøre*. Bear viser til at å jobbe kollektivt med skoleklimaet gjennom de fire temaene, vil være en forskningsbasert måte å møte denne usikkerheten på.

7.0 Konklusjon

Problemstillingen er «**Hvordan arbeider skolen for å oppnå et trygt og godt skolemiljø? - Med fokus på kollektiv kapasitetsbygging, ledelse, og PLF**».

Et viktig funn er at det er stor enighet om at temaene som omhandler kollektiv kapasitetsbygging, ledelse og PLF i skoleorganisasjonen har avgjørende betydning når det gjelder å utvikle et trygt og godt skolemiljø. Det å bygge kapasitet på dette temaet i en organisasjon vil gjøre de ansatte bedre i stand til å arbeide forskningsbasert, noe som skaper større grad av sikkerhet og trygghet i arbeidet (Roland et al., 2023). For å få dette til er det avgjørende at ledelsen driver kollektive læringsaktiviteter hvor PLF metodikken utgjør en sentral tilnærming.

Kollektiv kapasitetsbygging

Funnene indikerer at informantene beskriver kollektiv kapasitetsbygging som en sentral forutsetning for å utvikle og opprettholde et trygt og godt skolemiljø. Kollektiv kapasitetsbygging kan gjøre ansatte bedre i stand til å forebygge og gripe inn i situasjoner som oppstår i det daglige for å forebygge og opprettholde et trygt og godt skolemiljø. Det må skapes læringsprosesser som stimulerer både kunnskap, motivasjon og verdinivå (Wandersman et al, 2006). Videre fremhever informantene behovet for kapasitet til å følge opp lovverket i forhold til trygt og godt skolemiljø slik at dette arbeidet er forankret i lovverk og forskrifter. Dermed ser vi at det kreves at det jobbes både med kultur og struktur i dette arbeidet (Paulsen, 2021). Det er ikke tilstrekkelig med kun kunnskap om temaet. Det må aktiveres motivasjon hos de ansatte, og arbeides med verdiene slik at de i større grad er villige til å arbeide med disse krevende sakene i praksis (Flashpohler et al. 2008).

Ledelsen

Informantene fremhever at ledelsen må lede utviklingsarbeidet med kollektiv kapasitetsbygging når det gjelder trygt og godt skolemiljø. Evnen til å drive endringsledelse er trolig den faktoren som har størst betydning for å lykkes med kapasitetsbygging og implementering av intervensjoner (Roland, 2023a). Informantene peker også på at det er viktig at ledelsen må sette en tydelig retning, og prioritere arbeidet fordi det er en utfordring å få nok tid til arbeidet med trygt og godt skolemiljø. Organisasjoner som drar felles i samme retning over tid har størst sjanse for å lykkes (Fullan, 2014). Informantene peker også på at individuelle rettigheter er en utfordring som av og til står i motsetning til fellesskapstanken i møte med et trygt og godt skolemiljø. Det krever en ledelse som er strategisk, har forventninger og er relasjonsorientert (Leithwood et al., 2019). Endringsledelse utgjør en avgjørende drivkraft, spesielt når utviklingsarbeidet skal ha en kollektiv orientering.

Imidlertid beskriver informantene at tid til kollektivt arbeid blir oppspist av mange ulike tema som må prioriteres i fellestiden, og det blir da en barriere for å lykkes med kapasitetsbygging i PLF for å oppnå et trygt og godt skolemiljø. Likevel er det et arbeid som må prioriteres i og med at det står i lover og forskrifter at det skal være på plass for å påvirke prestasjoner og sosial emosjonell utvikling.

Profesjonelle lærende fellesskap

PLF gir ifølge informantene en strukturert ramme for samarbeid, læring og utvikling omkring temaet trygt og godt skolemiljø. De peker videre på at læringsstrategien bygger en vi-kultur (Kools & Stoll, 2016; Hargreaves et al., 2018), og at det er viktig å jobbe fram felles arbeidsformer blant de ansatte slik at elevene opplever felles praksis på skolen i forhold til trygt og godt skolemiljø. I PLF blir praksis, forskning og teori knyttet sammen, og det kan være utgangspunkt for refleksjon i fellesskap, samarbeid og felles læring (Roland, 2023b). Det er en arena for å kunne bygge kapasitet og utvikle en sterkere profesjonskultur. En sterk profesjonskultur vil i større grad være i stand til å implementere nye og effektive tiltak for å oppnå et trygt og godt skolemiljø (Gottfredsson & Gottfredsson, 2007).

Trygt og godt skolemiljø

Informantene poengterer at et trygt og godt skolemiljø handler om at elever skal oppleve at de blir likt, og at de opplever å bli inkludert i fellesskapet. De sier videre at hver enkelt elev skal få utvikle seg, være engasjerte og trives på skolen. Likevel poengterer de videre at elevene også har et ansvar, og individuelle behov kan ikke gå på bekostning av fellesskapet og et trygt og godt skolemiljø. Informantene peker også på utfordringer i forhold til et trygt og godt skolemiljø med ulike forventinger til hva som kjennetegner et slikt miljø. Samfunnsendringer blir også løftet fram som en utfordring av informantene fordi det for eksempel skapes press for å lykkes på mange arenaer samtidig, for eksempel både i skole, idrett og venneflokk. Videre mener informantene de har kompetanse til å møte utfordringer i forhold til trygt og godt skolemiljø, men at de ikke alltid vet om det er de rette tiltakene som settes inn. Det kan skape en usikkerhet for å sette i gang tiltak. I datamaterialet kan vi se at det jobbes godt med kapasitetsbygging i PLF, og ledelsen driver arbeidet. Samtidig er det en motsetning med at det i litt for stor grad er løst koblet til hverandre. Da går en glipp av hvor mye «gull» det ligger i å jobbe systematisk over tid. Dette arbeidet er komplekst, og krever en helhetlig tilnærming.

Ut fra forskning kan vi se at utviklingen av et autoritativt klima kan være en sentral innfallsvinkel i arbeidet med et trygt og godt skolemiljø (Thornberg et al., 2018; Cornell &

Huang, 2016), og både ledelse og strategien PLF kan brukes for å forsterke et slikt klima i organisasjonen. Å jobbe med de fire temaene sosial og emosjonell støtte, struktur, engasjement og opplevelsen av trygghet, er et godt utgangspunkt for å oppnå et trygt og godt skolemiljø (Bear 2020). Det som gjør denne måten å jobbe på enda mer relevant, er at den også påvirker to av de viktigste målene i skolen som akademiske prestasjoner og sosial og emosjonell utvikling hos elevene.

For å skape et autoritativt klima er det en forutsetning at det jobbes kollektivt på hele skolen med de fire temaene til Bear (2020). Et autoritativt klima viser blant annet positive tegn som bedre trivsel, bedre psykisk helse, bedre relasjon mellom elever og færre atferdsproblemer i skolen (Skolverket, 2022). I tillegg viser rapporten at det også påvirker lærere og andre som jobber i skolen på en positiv måte. Det vises større trygghet i hverdagen, mindre engstelse og reduserer psykisk uhelse relatert til jobb. Det viser at et autoritativt klima vil kunne fungere som en buffer mot utfordringer og problemer som inntreffer i skolehverdagen.

7.1 Implikasjoner for skolen

Å arbeide kollektivt med trygt og godt skolemiljø innebærer en kompleksitet. Det er mange tråder som må holdes i samtidig, og arbeidet må være systematisk (Roland, 2023c). På den ene siden er det fagstoffet som handler om trygt og godt skolemiljø med fokus på Bear (2020) sine fire tema som utgangspunkt for å bygge et autoritativt klima. På den andre siden finner vi kollektiv kapasitetsbygging, ledelse og PLF som strategier for å implementere fagstoffet angående trygt og godt skolemiljø. Å oppnå et autoritativt skoleklima gir som nevnt mange fordeler. Det vil være tidkrevende å jobbe faglig for å bygge et autoritativt klima. Tid er en knapp ressurs. Ser du det opp mot at et autoritativt klima er en buffer mot problemer og utfordringer, vil muligens denne tiden spares et annet sted. Implikasjonene for skolen vil være at de må løse kompleksiteten i tidsbruk, og drive gode implementeringsprosesser som bygger kapasitet på temaet trygt og godt skolemiljø. Og for å få dette til trenger skolene også mer kunnskap om kapasitetsbygging, endringsledelse og PLF (Roland et al., 2023).

7.2 Veien videre

Denne studien viser viktigheten av kollektive prosesser i møte med utfordrende situasjoner. Det vises også konkret til arbeid med et autoritativt klima, for å forebygge og opprettholde et

trygt og godt skolemiljø. Det er mange spørsmål som dukker opp som det ikke er rom for å forske på i denne oppgaven, men som er interessante tilnærminger. Det kan både være kvantitative eller kvalitative undersøkelser ut fra hvilken vinkling som velges. Det hadde for eksempel vært spennende å forske mer i norsk kontekst om hvordan arbeid med å utvikle autoritative klima kan utgjøre et viktig utviklingsområde i veien videre for å bygge et trygt og godt skolemiljø. Det hadde også vært spennende å forske på sammenhengen mellom begrepene inkluderende læringsmiljø og autoritativt klima fra et ledelsesperspektiv.

Som avsluttende kommentar i mitt forskningsarbeid ser jeg at både kollektiv kapasitetsbygging, ledelse og PLF henger sammen, og skolen må lykkes på alle de tre områdene i arbeidet med å bygge et trygt og godt skolemiljø. For å få det til er det viktig med kapasitetsbygging, der PLF er en læringsstrategi, og en måte å bygge kapasitet på. Hvis du ikke får til ledelse, er det mye som tyder på at det er vanskelig å drive fram dette viktige og lovpålagte arbeidet i organisasjonen.

Litteraturliste:

- Aarons, G. A., Ehrhart, M. G. & Farahnak, L. R. (2014). The implementation leadership scale (ILS): development of a brief measure of unit level implementation leadership. *Implementation Science*, 9(1), 1 – 10. <http://www.implementationscience.com/content/9/1/45>
- Aarons, G. A., Ehrhart, M. G., Farahnak, L. R. & Hurlburt, M. S. (2017). Leadership and organizational change for implementation (LOCI): a randomized mixed method pilot study of a leadership and organization development intervention for evidence-based practice implementation. *Implementation science*, 10 (1), 1 – 12. DOI 10.1186/s13012-014-0192-y
- Ahlström, B. (2009). *Bullying and social objectives: A study of prerequisites for success in Swedish schools*. Doktorgradsavhandling. Sociologiska Institutionen, Umeå Universitet.
- Albers, B., Shlonsky, A. & Mildon, R. (Red.). (2020). *Implementation Science 3.0* (s. 1). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-03874-8>
- Argyris, C. og Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II. Theory, method, and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bang, H. (2013). Organisasjonskultur: En begrepsavklaring. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 50, 326-336. <https://www.psykologtidsskriftet.no/artikkel/2013as04ae-Organisasjonskultur-En-begrepsavklaring>
- Baumrind, D., Larzelere, R. E. & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10(3), 157 – 201. DOI: 10.1080/15295190903290790
- Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. I R. E. Larzelere, A. Sheffield-Morris & A. W. Harrist (Red.). *Authoritative parenting: nurturance and discipline for optimal child development* (s. 11 – 34). American Psychological Association. DOI: 10.1037/13948-002

- Bear, G.G. (2020). *Improving school climate: Practical strategies to reduce behavior problems and promote social and emotional learning*. Routledge.
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E. & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12(1), 23-33. doi:10.1007/s11121-010-0186-1
- Blase, K. A., Van Dyke, M., Fixsen, D. L. & Bailey, F. W. (2012). Implementation science: Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. I B. Kelly & D. F. Perkins (Red.), *Handbook of implementation science for psychology in education* (s. 13 – 34). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139013949.004>
- Blossing, U., & Ertesvåg, S. K. (2011). An individual learning belief and its impact on schools' improvement work – An individual versus a social learning perspective. *Educational Inquiry*, 2, 153–171. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21970>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*. Vol.3(2), s. 77 – 101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2024). Thematic Analysis. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, M. D. Giardina, & G. S. Cannella (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Vol. Sixth Edition, pp. 385-401). SAGE Publishing
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools*. Russel Sage.
- Cornell, D. & Huang, F. (2016). Authoritative school Climate and High School Student Risk Behavior: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2246 – 2259.
<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S., Giardina, M. D. & Canella, G. S. (2024). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, M. D. Giardina, & G. S. Cannella (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Vol. Sixth Edition, pp. 1 - 28). SAGE Publishing
- DuFour, R. & DuFour, R. (2013). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work TM*. Solution Tree Press. DOI 10.1007/s10464-008-9165-0
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3), 327 - 350.
- Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2014, 8. august). *Professional cultures and rates of bullying*. Taylor&Francis Online.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243453.2014.944547>
- Flaspohler, P., Duffy, J., Wandersman, A., Stillman, L. & Maras, M. A. (2008). *Unpacking Prevention Capacity: An Intersection of Research-to-practisce Models and Community-centered Models*. *Am J Community Psychol* (2008) 41:182–196. DOI 10.1007/s10464-008-9162-3
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget.
- Fullan, M. (2016). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Corwin Press.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of school psychology*, 85, 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (2007). School violence. I D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, & W. I. Waldman (Eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (s. 344–358). New York, NY: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511816840.017>

- Gumusay, A.A. & J.M. Amis (2021). Contextual expertise and the development of organization and management theory. *European Management Review*. Vol 18:9 – 24. <https://doi.org/10.1111/emre.12434>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A. & Zins, J. E. (2005). *The study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research and Practice*. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, and Centre for Mental Health Services.
- Hansen, K. L. (2011). *Ethnic discrimination and bullying in relation to self-reported physical and mental health in Sami settlement areas in Norway*. The SAMINOR Study. 2011 (115).
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Campbell, C., Creemers, B. et al. (2013). Getting lost in translation? Analysis of the international engagement of practitioners and policy makers with the educational effectiveness research base. *School Leadership & Management*, 33(1), 3 – 19. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.723622>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital*. Routledge.
- Hargreaves, A., Shirley, C., Wangia, S., Bacon, C. & D'Angelo, M. (2018). *Leading from the middle: Spreading learning, Well-being, and identity across Ontario*. Council of Ontario Directors of Education.
- Heifetz, R. A. (1994). *Leadership Without Easy Answers* (1.utg.). Harvard University Press.
- Hye, L., Roland, P., & Øgård, M. (2023) Introduksjon: kapasitetsbygging i pedagogiske organisasjoner. I P. Roland, L. Hye & M. Øgård (red.), *KAPASITETSBYGGING I BARNEHAGE, SKOLE OG PPT. Profesjonelle lærende fellesskap, implementering og ledelse*. (1. utg., s. 11 - 17). CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Jacobsen, D.I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg.). CAPPELEN DAMM AKADEMISK.

- Jackson, D. & Temperley, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. I L. Stoll & K. S. Louis (Red.). *Professional learning communities. Divergence, Depth and dilemmas* (s. 45 – 62). McGraw-Hill.
- Jenssen, M. M. F. & Nordahl, T. (2022). Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis. *Acta Didactica Norden*, 16 (1), 21 sider.
<http://doi.org/10.5617/adno.8144>
- Kirkhaug, R. (2021). *Hva betyr lederskap i skolen?* Oslo: Skolelederforbundet.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organization?* OECD Education Working Papers, No. 137. OECD Publishing.
<https://one.oecd.org/document/edu/wkp%282016%2911/en/pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2022). *Det Kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). GYLDENDAL.
- Leithwood, K., Harris, H., & Hopkins, D. (2019, 19. April). *Seven strong claims about successful school leadership revisited*. Taylor&Francis Online.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Louis, K. S. (2008). Creating and Sustaining Professional Communities. I R. Coles & A Blankenstin (red.), *Sustaining Learning Communities* (s. 41 – 57). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: state, district and local effects. *Nordic Journal of Study in Educational Policy*, 1, 1-11.
<https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30321>
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. A, (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research Findings*. Toronto: University of Toronto. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-10/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>

- Lund, I. & Helgeland, A. (2021). *Mobbing i skolen*. CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), Art. 5, 1 – 19.
<https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003) Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Education Administration Quarterly*, 39(3), 370 – 397. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>
- Microsoft. (2025). Copilot (GPT – 4) [Stor språkmodell]. <https://copilot.microsoft.com/>
- Midthassel, U. V. og Ertesvåg, S. K. (2008). Schools Implementing Zero: The Process of Implementing an Anti-Bullying Program in Six Norwegian Compulsory Schools. *Journal of Educational Change*, 9, 153 – 172.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis. A Methods Sourcebook* (4. Utg.). Sage Publications.
- NESH. (2023). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership. Theory & practice* (9th edition). London: SAGE Publications, Inc.
- Opplæringslova. (2017). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a-3
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/2023-06-09-30/kap12>
- Oterkiil, C. & Ertesvåg, S. K. (2012). Schools' readiness and capacity to improve matter. *Educational Inquiry*, 3, 71 – 92. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i1.22014>
- Paulsen, J. M. (2008). *Managing Adaptive Learning from the Middle*. [Doktorgradsavhandling]. Oslo: Handelshøyskolen BI
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2021). *SKOLER SOM LÆRER Kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prop. 57 L (2016 -2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/5f86ff7bd94c4810acf13e4a5f772a9c/no/pdfs/prp201620170057000dddpdfs.pdf>
- Purdy, N. (2021). School policies, leadership, and school climate. *The Wiley Blackwell Handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention*, 2, 260-277.

Regjeringen, (2016, 15. August). *Ekspertgruppa om lærerrollen. OM LÆRERROLLEN. Et kunnskapsgrunnlag.*

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf>

Regjeringen, (2017, 07. september). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket.*

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Riis, P. & Paulsen, J. M. (2022). *Ledelse som praksis. Å utvikle skolen gjennom lærende møter og prosesser.* (1. utg.). Universitetsforlaget.

Roland, E. (2020). *MOBBELOVEN. Opplæringslovens kapittel 9A og god praksis.* FAGBOKFORLAGET.

Roland, P., Hye, L. & Øgård, M. (red.). (2023). *KAPASITETSBYGGING I BARNEHAGE, SKOLE OG PPT. Profesjonelle lærende fellesskap, implementering og ledelse.* CAPPELEN DAMM AKADEMISK.

Roland, P. (2023a). Hvordan kan ledere drive implementeringsprosesser med kvalitet i pedagogiske organisasjoner? I P. Roland, L. Hye, M. Øgård. (red.). *KAPASITETSBYGGING I BARNEHAGE, SKOLE OG PPT. Profesjonelle lærende fellesskap, implementering og ledelse.* (1. utg., s. 129 - 153). CAPPELEN DAMM AKADEMISK.

Roland, P. (2023b). Hvordan skape et profesjonelt lærende fellesskap i pedagogiske organisasjoner? I P. Roland, L. Hye, M. Øgård. (red.). *KAPASITETSBYGGING I BARNEHAGE, SKOLE OG PPT. Profesjonelle lærende fellesskap, implementering og ledelse.* (1. utg., s. 36 - 61). CAPPELEN DAMM AKADEMISK.

Roland, P. (2023c). Kapasitet som begrep og teoretisk forankring. I P. Roland, L. Hye & M. Øgård (red.). *KAPASITETSBYGGING I BARNEHAGE, SKOLE OG PPT. Profesjonelle lærende fellesskap, implementering og ledelse.* (1. utg., s. 19 - 35). CAPPELEN DAMM AKADEMISK.

- Schein, E. H. & Schein, P. A. (2018). *Humble Leadership. The Power of Relationships, Openess, and Trust*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publisher Inc.
<https://doi.org/10.1007/s11612-020-00513-1>
- Schott, R. M. (2014). Introduction: New approaches to school bullying. I R. M. Schott, og D. M. Søndergaard. *School Bullying. New Theories in Context*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139226707.002>
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday/Currency.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* (2. utg.). Doubleday/Currency.
- Shrivastava, P. (1983). A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies*, 20(1), 7 – 28.
- Silins, H. C., Mulford W. R. & Zarins, S. (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
 DOI: 10.1177/0013161X02239641
- Sivesind, K. & Burner, T. (2024, 14.mars). Kunnskapsløftet. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/Kunnskapsl%C3%B8ftet>
- Sjursø, I. & Roland, P. (2024). The authoritative perspective, bullying and implementation. I J. S. Hong, H. C. O. Chan, A. L. C. Fung, J. Lee (Red.), *Handbook of school violence, bullying, and safety*. Edward Elgar Publishing.
<https://doi.org/10.4337/9781035301362.00018>
- Skaalvik, C. (2020). Emotional exhaustion and job satisfaction among Norwegian school principals: relations with perceived job demands and job resources. *International Journal of Leadership in Education*.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1791964>

- Skolverket (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm:Skolverket. Fritzes.
<https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/rapporter/2011/utvardering-av-metoder-mot-mobbning>
- Skolverket (2022). *Skapa trygghet för lärande. Om skolans arbete mot mobbning, trakasserier och kränkande behandling*. FORSKNING FOR SKOLAN.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=10216>
- Smedsvik, B. & Wendelborg, C. (2025). *Elevundersökelsen 2024. Analyse av Elevundersökelsen skoleåret 2024/25*. NTNU.
[https://samforsk.no/uploads/files/NTNU Rapport elevundersokelsen 2024 UU.pdf](https://samforsk.no/uploads/files/NTNU_Rapport_elevundersokelsen_2024_UU.pdf)
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of educational change*, 10(2), 115 – 127.
DOI 10.1007/s10833-009-9104-3
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities. A review of literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221 – 258.
DOI 10.1007/s10833-006-0001-8
- Stoll, L. & Kools, M. (2017). The school as a learning organization: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of professional capital and community*, 2(1), 2 – 17. DOI 10.1108/JPCC-09-2016-0022
- Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. McGraw-Hill Education/Open University Press.
- Søndergaard, D.M. (2014). Social exclusion anxiety: bullying and the enactment of exclusion amongst children at school. I R.M. Schott & D.M. Søndergaard (red.), *School Bullying: New Theories in Context* (s. 47 – 80). Cambridge: Cambridge University
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139226707.005>

- Söderström, Å. (2013). Mobbing får näring i skolans arbetsmiljö. I: Skolverket (red.). *Krenkningar i skolan – analyse av problem och lösningar*. S. 172 – 183. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65abd9/1553965351269/pdf3138.pdf>
- Sølvik, R. M. & Roland, P. (2022). Teachers' and principals' diverse experiences expand the understanding of how to lead collective professional learning among teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 1-24.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2021295>
- Ttofi, M. M. & Farrington D. P. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes? *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1. 13 – 24.
- Tharaldsen, K. B., Roland, P. & Lunder, M. M. (2024, 27. august). Exploring follow-up work at school for students previously exposed to bullying. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2394416>
- Thomassen, O.J. (2012). På tide med en vending mot “offentlig sosiologi” i norsk arbeidslivsforskning? *Sosiologisk Tidskrift*, 20(2):160-179. I D. I. Jacobsen, (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg.). CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Thornberg, R., Wänström, L. & Jungert, T. (2018). Authoritative classroom climate and its relations to bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology International* 39(6) 663-680. <https://doi.org/10.1177/0143034318809762>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2024a, 08. august). *Formålet med Elevundersøkelsen*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/om-elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024b, 01.august). *Hva er et trygt og godt skolemiljø?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/trygt-og-godt-skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024c, 28.februar). *Mobbetallene fortsetter å øke*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2024/mobbetallene-fortsetter-a-oke/>
- Utdanningsdirektoratet, (2024d, 8. august). *Temaene i Elevundersøkelsen*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet, (2025, 13. januar). *Kunnskap om hvordan skolen kan hjelpe elever som ikke har det trygt og godt*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/forskning-hjelpe-elever-som-ikke-har-det-trygt-og-godt/>
- Van Hecke, M.L. (2007). *Blind spots*. New York: Prometheus Books.
- Wandersman et. al (2006). I P. Flaspohler, J. Duffy, A. Wandersman, L. Stillman & M. A. Maras (2008). *Unpacking Prevention Capacity: An Intersection of Research-to-practice Models and Community-centered Models*. DOI 10.1007/s10464-008-9162-3
- Wandersman, A., Duffy, J., Flaspohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L. et al. (2008). Bridging the gap between prevention research and practice. The Interactive Systems Framework for dissemination and implementation. *Journal of Community Psychology*, 41(3 – 4), 171 – 181. DOI 10.1007/s10464-008-9174-z

- Wandersman, A., Chien, V. H. & Katz, J. (2012). Toward an evidence-based system for innovation support for implementing innovations with quality: Tools, training, technical assistance, and quality assurance/quality improvement. *American journal of community psychology*, 50(3–4), 445 – 459. DOI 10.1007/s10464-012-9509-7
- Wendelborg, C. (2024). *Mobbing på skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2023/24*. NTNU Samfunnsforskning. https://samforsk.no/uploads/files/Mobbing-pa-skolen-Analyse-av-Elevundersokelsen-2023_24.pdf

Vedlegg

- Vedlegg 1: Intervjuguide
- Vedlegg 2: Informasjonsskriv intervju

Intervjuguide:

Tema:

Trygt og godt skolemiljø

– hvordan kan skolen kollektivt møte utfordringene med at mange elever ikke opplever et trygt og godt skolemiljø?

Problemstilling:

Hvordan arbeider skolen for å oppnå et trygt og godt skolemiljø?

- **Med fokus på kollektiv kapasitetsbygging, ledelse og profesjonelt lærende fellesskap.**

Sammendrag	Sammendrag	Sammendrag
Kollektiv kapasitetsbygging	Hvordan blir kollektiv kapasitetsbygging benyttet i arbeidet med utviklingen av et trygt og godt skolemiljø?	Beskriv hvordan dere jobber med kollektiv kapasitetsbygging?
		Hvordan driver dere med kollektiv kapasitetsbygging for å skape et trygt og godt skolemiljø?
Ledelse	Hvilken betydning har ledelsen når det gjelder utviklingen av et trygt og godt skolemiljø?	Hvilken betydning mener du ledelse har for utviklingen av et trygt og godt skolemiljø?
		Hva er den største utfordringen for en ledelse når det gjelder å utvikle et trygt og skolemiljø.
PLF (profesjonelt lærende fellesskap)	Hvordan brukes PLF i arbeid med utviklingen av et trygt og godt skolemiljø?	Hva mener du et PLF består av?
		Har dere brukt profesjonelt lærende fellesskap (PLF) i arbeidet med å utvikle et trygt og godt skolemiljø? Kan du gi eksempler?
Trygt og godt skolemiljø	Hvilke ulike faktorer kan være viktige når det gjelder utviklingen av et trygt og godt skolemiljø?	Beskriv det dere mener med et trygt og godt skolemiljø.
		Hva ser du som den største utfordringen i dag i forhold til et trygt og godt skolemiljø?
Oppsummering		Har du noen kommentarer til disse fire temaene sett i forhold til hverandre?

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Hvordan kan skolen kollektivt møte utfordringene med at mange elever ikke opplever et trygt og godt skolemiljø?»

Formålet med prosjektet

Dette er en forespørsel til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan ledere arbeider på skolen for å oppnå et trygt og godt skolemiljø. Utgangspunktet for denne oppgaven er at «Mobbetallene» har hatt en negativ utvikling gjennom flere år på mange skoler. Jeg ønsker derfor å forske på hvordan skoler jobber for å møte utfordringer som viser seg gjennom «mobbetallene» i Elevundersøkelsen, og hvordan det jobbes det med et trygt og godt skolemiljø.

Dette er en masteroppgave i ledelse ved Universitet i Agder. Jeg har fått masterstipend av KS, og inngått avtale med dem fordi det er en samfunnsaktuell problemstilling de ønsker å få belyst.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du jobber som skoleleder på en skole i x kommune.

Jeg har vært i kontakt oppvekstsjef for å få navn på alle skoleledere i grunnskolen i x kommune. Ut fra denne lista har jeg trukket et tilfeldig utvalg på seks deltakere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for personopplysningene som blir behandlet i prosjektet. Veileder for masteroppgaven er Pål Roland. Oppgaven vil bli delt med KS, og de kan bruke resultatene i oppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller hvis du senere velger å be om å få dine opplysninger slettet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Jeg skal samle i data i form av intervjuer. Intervjuet vil være på inntil en time. De gjennomføres ut fra en intervjuguide.
- Jeg ønsker først og fremst fysisk intervju med at jeg besøker deg på din arbeidsplass. Et alternativ kan også være og gjennomføre intervjuet på teams.
- Det vil ikke bli spurt om personopplysninger.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har beskrevet i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer utfyllende om personvern under.

Med vennlig hilsen

Pål Roland
(Forsker/veileder)

Heidi Fidje Andersen
(Student)

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Skolen og lederen som blir intervjuet vil ikke omtales ved navn. Det blir ikke oppgitt informasjon som kan gjenkjenne skolen den aktuelle informanten er en del av. Datamaterialet lagres sikkert med tilgang kun av student, og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.
- I intervjuet vil jeg bruke lydopptak. Det nummeres i transkribering, og lydopptaket slettes etter transkriberingen.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.12.2025

Opplysningene vil da slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å be om innsyn i dataene vi behandler om deg, be om at dataene blir rettet eller slettet, og til å protestere mot behandlingen. Hvis du kontakter oss for å utøve dine rettigheter, vil du høre fra oss innen en måned. Vi vil gi en forklaring hvis vi ikke kan identifisere deg eller hvis dine rettigheter ikke kan utøves. Du har også rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine data.

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Pål Roland (pal.roland@uis.no)
- Heidi Fidje Andersen (heidi.fidje.andersen@kristiansand.kommune.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan kan skolen kollektivt møte utfordringene med at mange elever ikke opplever et trygt og godt skolemiljø?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

☐ å delta på intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)