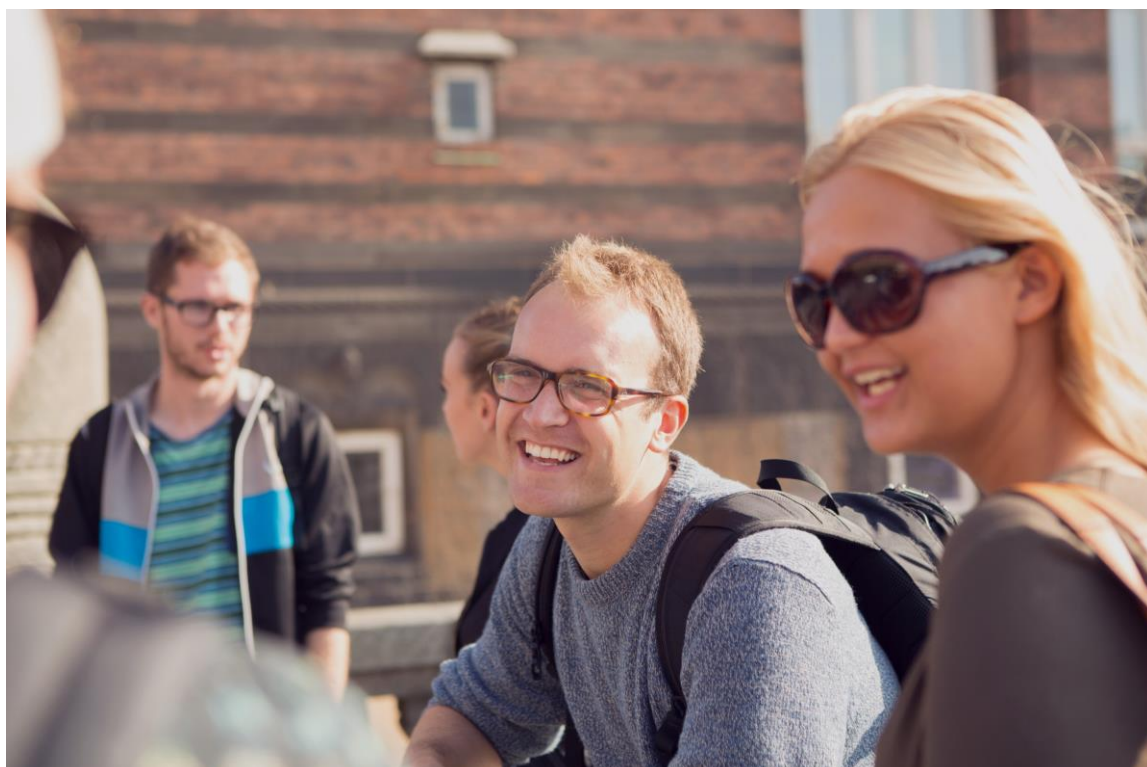


Beregnet til
Utdanningsdirektoratet

Dokument type
Rapport

Dato
Desember 2022

UNDERSØKELSE AV KOMPETANSEBEHOVET I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING INNEN LÆRINGSMILJØFELTET



UNDERSØKELSE AV KOMPETANSEBEHOVET I VIDEREGÅDENE OPPLÆRING INNEN LÆRINGSMILJØFELTET

Oppdragsnavn **UNDERSØKELSE AV KOMPETANSEBEHOVET I VIDEREGÅDENE OPPLÆRING
INNEN LÆRINGSMILJØFELTET**

Prosjekt nr. **1310002042**

Mottaker **Utdanningsdirektoratet**

Dokument type **Rapport**

Versjon **1.0**

Dato **15.12.2022**

Utført av **Rambøll Management Consulting i samarbeid med Trude Havik fra
Læringsmiljøsentret**

Rambøll
Harbitzalléen 5
Postboks 427 Skøyen
0213 Oslo

T +47 22 51 80 00
<https://no.ramboll.com>

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.	Innledning	3
1.1	Oppdragets formål	3
1.2	Bakgrunn	3
2.	Metodisk tilnærming	6
2.1	Dokumentstudier	6
2.2	Spørreundersøkelse	6
2.3	Workshops med skoleeiere og skoleledere	7
2.4	Statistiske analyser	7
3.	Hvilke læringsmiljøfaktorer og læringsmiljøkompetanser peker faglitteraturen på som viktige?	9
3.1	Hvilke faktorer innen læringsmiljø er sentrale å kartlegge for å kartlegge læringsmiljøkompetanse?	9
3.1.1	Læringsmiljø og klasseledelse	9
3.1.2	Emosjonell støtte	10
3.1.3	Klasseromsorganisering	11
3.1.4	Læringsstøtte	11
3.1.5	Målorientering og skolerelatert stress	11
3.1.6	Elev-elev relasjoner	12
3.1.7	Inkluderende fellesskap	13
3.1.8	Negativ sosial kontroll	13
3.1.9	Eksempler på forskningsprosjekter læringsmiljø	14
3.2	Eksempler på tiltak læringsmiljø	16
4.	Presentasjon av funn om kompetansebehov	18
4.1	Innen hvilke faktorer innen læringsmiljø finnes kompetansebehovene?	18
4.2	Har rammefaktorer betydning for opplevd kompetansebehov?	20
4.2.1	Er det forskjeller i kompetansebehov mellom ansatte med utgangspunkt i kommunestørrelse/sentralitet?	20
4.2.2	Er det forskjeller i kompetansebehov mellom ansatte med utgangspunkt i undervisning av yrkesfaglige eller studieforberedende elever?	22
4.2.3	Er det forskjeller i kompetansebehovene mellom de ansatte på de ulike utdanningsprogrammene?	23
4.3	Kompetansebehovene sett fra skoleeiere og skolelederes ståsted	23
4.3.1	Variasjoner i behov	25
4.3.2	Forskjeller i kompetansebehov med hensyn til alder og erfaring	26
5.	Presentasjon av funn om kompetansetiltak	27
5.1	Hvilke av kompetansehevingstiltakene mener de ansatte har hatt størst virkning (best egnet)?	27
5.2	Er det forskjeller i hvilke former for kompetansehevingstiltak de ulike ansattgruppene i videregående mener er egnet?	29
5.3	Har rammefaktorer betydning for formen på kompetansehevingstiltak?	33
5.3.1	Er det forskjeller i hvilke former for kompetansehevingstiltak som er egnet med utgangspunkt i kommunestørrelse og sentralitet?	33
5.3.2	Er det forskjeller i hvilke former for kompetansehevingstiltak som er egnet ved yrkesfaglige og studieforberedende studieprogram?	34
5.3.3	Er det forskjeller i hvilke former for kompetansehevingstiltak som er egnet ved de ulike utdanningsprogrammene?	35
5.4	Kompetansetiltak sett fra skoleeiere og skolelederes ståsted	36

5.4.1	Hvordan fasilitere arbeidet med kompetansetiltak?	36
5.4.2	Prioritering av tiltak for sentrale kompetansebehov	37
5.5	Roller for fasilitering av kompetanseheving	38
6.	Oppsummering og drøfting	39
7.	Referanser	43

1. INNLEDNING

1.1 Oppdragets formål

Kunnskapsdepartementet har bedt Utdanningsdirektoratet om å undersøke behovet ansatte i videregående opplæring har for kompetanseutvikling innen læringsmiljøfeltet og komme med forslag til hvilke tiltak som vil være best egnet. Forslagene skal inngå som del av innføringen av Fullføringsreformen, og skal ses i sammenheng med andre tiltak i Fullføringsreformen som fremmer et godt og trygt skolemiljø og bidrar til økt gjennomføring i videregående opplæring.

1.2 Bakgrunn

Bakgrunnen for dette prosjektet er at ansatte i videregående opplæring i liten grad har deltatt på kompetansetiltakene (kompetansepakker, læringsmiljøprosjektet og muligheten til å ta videreutdanning innen skolemiljø og ledelse). I tillegg viser skolespørningen (våren 2020) at kun to prosent av skolelederne oppgir at skolemiljø er et prioritert område i skolens planer for kompetanseutvikling. En evaluering av kapittel 9A i opplæringsloven (Deloitte 2019), viste at noen skoleledere i videregående skoler mener regelverket slår ut på andre måter enn i grunnskolen, fordi de ofte har andre typer saker som f.eks. konflikter knyttet til russefeiring. Oppsummert viser evalueringen at:

- videregående opplæring bruker kompetansepakker i mindre grad enn grunnskolen
- videregående opplæring i for liten grad er tilpasset den mangfoldige elevgruppa
- det fortsatt er ulik praksis i mange skoler, kommuner og fylkeskommuner
- det er svært få videregående skoler som prioriterer kompetanse i inkluderende skolemiljø i sine planer for kompetanseutvikling

Lærere på høyere klassetrinn prioriterer i mindre grad klasseledelse og klasseromsinteraksjoner enn lærere på lavere klassetrinn. Det kan skyldes at en antar at ungdommen selv organiserer skolearbeidet og samhandling mellom hverandre, og at lærerne har størst fokus på faglig innhold og læring. Strukturelle forhold kan også bidra til at det er krevende å skape støttende relasjoner til og mellom elevene på høyere klassetrinn, fordi lærere har mange klasser og elever, og derfor har læreren mindre tid sammen med den enkelte elev. I tillegg står ungdom overfor flere endringer både utviklingsmessig og sosialt. Det er derfor sentralt å undersøke hvilke kompetansebehov ansatte i videregående opplæring har innen sentrale områder innen læringsmiljøfeltet, og om dette varierer mellom yrkesfaglige eller studieforberedende retning. Videre er det sentralt å se på hvilke tiltak som gjøres og må gjøres for å heve kompetansen hos ansatte i videregående opplæring innen læringsmiljøfeltet ut fra sentrale faglige perspektiver.

Det ligger et potensiale i å bedre klasseromsinteraksjoner og læringsmiljø blant eldre elever, og det er viktig å øke oppmerksomheten på hvordan dette kan gjøres i videregående opplæring. Dette inkluderer alle de 15 forskjellige utdanningsprogrammene, hvor 5 er studieforberedende og 10 er yrkesfaglige, og blant alle ansattgruppene i videregående opplæring (ledere, lærere, spesialpedagoger, rådgivere, barne- og ungdomsarbeidere/assistenter og miljøterapeuter/vernepleiere).

Med utgangspunkt i vår forståelse av oppdraget har vi kartlagt kompetansebehovet innen læringsmiljøfeltet blant ansatte i videregående opplæring. Kunnskapsbehovet er knyttet til tre temaer:

1. Kartlegge/undersøke kompetansebehovet hos ansatte i videregående opplæring innen læringsmiljøfeltet
2. Kartlegge/undersøke eventuelle forskjeller på behov og tiltak hos ansatte på studieforberedende- og yrkesfaglige utdanningsprogram innen læringsmiljøfeltet
3. Innsikt i ulike faglige perspektiver og forslag til løsninger for hvordan heve kompetansen hos ansatte i videregående opplæring innen læringsmiljøfeltet

I forbindelse med tema 1 har vi utformet fem underproblemstillinger som dreier seg om hvilken type kompetansebehov som kan finnes, og hvilke kompetansebehov de ansatte faktisk har og om kompetansebehovet varierer mellom ansattgrupper, med utgangspunkt i skolens beliggenhet, og de ansattes alder og erfaring.

1. Kartlegge/undersøke kompetansebehovet hos ansatte i videregående opplæring innen læringsmiljøfeltet

- a. Hvilke læringsmiljøfaktorer og læringsmiljøkompetanser peker faglitteraturen på som viktige for å skape og bevare et godt læringsmiljø i videregående opplæring?
- b. Innen hvilke områder innen læringsmiljøfeltet finnes kompetansebehovene blant de ansatte i videregående?
- c. Er det forskjeller i kompetansebehov mellom de ulike ansattgruppene i videregående?
- d. Er det forskjeller i kompetansebehov mellom skoler i store og små kommuner?
- e. Er det forskjeller i kompetansebehov mellom ansatte med utgangspunkt skolens beliggenhet, sentralt eller i utkant?
- f. Er det forskjeller i kompetansebehov mellom ansatte med utgangspunkt i alder og erfaring?

I forbindelse med tema 2 har vi utformet seks underproblemstillinger som både tar for seg forskjeller i behov og tiltaksønsker mellom ansatte ved skoler med henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Prosjektgruppen søker imidlertid også å se om det er ytterligere variasjoner mellom ulike ansattgruppers tiltaksønsker og hvilken betydning skolens rammefaktorer har for hvilke tiltak de ansatte foretrekker.

2. Kartlegge/undersøke eventuelle forskjeller på behov og tiltak hos ansatte på studieforberedende- og yrkesfaglige utdanningsprogram innen læringsmiljøfeltet

- a. Er det forskjeller i kompetansebehov mellom ansatte med utgangspunkt i undervisning av yrkesfaglige eller studieforberedende elever?
- b. Er det forskjeller i kompetansebehovene mellom de ulike studieforberedende utdanningsprogrammene?
- c. Er det forskjeller i kompetansebehovene mellom de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene?
- d. Hvilke kompetansehevingstiltak mener ansatte er best egnet?
- e. Er det forskjeller mellom ansattgruppene med hensyn til hvilke tiltak de foretrekker?
- f. Hvilken betydning har rammefaktorer som kommunestørrelse og sentralitet på hvilke tiltak ansatte foretrekker.

I forbindelse med tema 3 har vi utformet to underproblemstillinger som begge dreier seg om å forankre og prioritere forslagene til kompetansehevingstiltak.

3. Innsikt i ulike faglige perspektiver og forslag til løsninger for hvordan heve kompetansen i videregående opplæring innen læringsmiljøfeltet

- a. Hvilke løsninger fremheves i faglitteraturen for å heve de ansattes kompetanse på læringsmiljøfeltet?
- b. Hvilke kompetansehevingstiltak foretrekker skoleeiere og skoleledere og hvordan begrunner de prioriteringen?

2. METODISK TILNÆRMING

For å undersøke temaene har vi benyttet en trinnvis tilnærming med kombinasjon av flere metoder. For å kunne ta hensyn til både dybdeforståelse og bredden i hvordan ulike aktører opplever situasjonen har vi benyttet dokumentstudier, spørreundersøkelse og workshops.

Gjennom denne tilnærmingen har vi kunnet lage en oversikt over kompetansebehovene innen læringsmiljøfeltet i videregående opplæring, samt gitt en detaljert beskrivelse av kompetansebehov oppdelt på ulike relevante nivåer og grupper. Videre har prosjektet også gitt en prioritert oversikt over tiltak for å dekke behovene for kompetanse i videregående opplæring innen læringsmiljøfeltet som er forankret blant representanter for skoleeiere og skoleledere.

2.1 Dokumentstudier

Første fase dreide seg om å gjennomgå litteraturen innen kompetanse på læringsmiljødomener. Vi brukte en kombinasjon av strukturert og organisk tilnærming. Den strukturerte biten bestod av søk i databaser over faglitteratur på feltet med utvalgte søketermer. I den organiske biten tar vi utgangspunkt i vår eksisterende kjennskap til feltet og hvilke publikasjoner, forskere, forskningsmiljøer og forskningsprosjekter som det er mest sannsynlig at har ny og relevant kunnskap. Funn i litteratursøket blir lagret i et tematisk organisert dokument slik at det er enkelt for alle som jobber på prosjektet å finne raskt frem til kunnskapen de trenger.

2.2 Spørreundersøkelse

Undersøkelsen til ansatte i videregående opplæring ble gjennomført i perioden september-oktober 2022. Vi skapte en respondentliste ved å hente kontaktinformasjon til alle videregående skoler fra Norsk skoleregister. Deretter sendte vi en rekrutteringssurvey til alle skolene med beskjed om å registrere kontaktopplysninger på bestemte roller ved skolen:

- ledere,
- lærere,
- spesialpedagoger,
- rådgivere,
- barne- og ungdomsarbeidere/assistenter
- miljøterapeuter/vernepleiere.

Skolene skulle registrere flere lærere. For at det skulle være tilfeldig hvem som ble trukket ut ba vi skolene registrere lærere alfabetisk etter forbokstav i fornavnet og velge de 16 første i listen. Det var sentralt i oppdraget at det resultatene skulle kunne brytes ned på ulike utdanningsprogram. Når vi medregnet en deltakelse på rundt 40 prosent så vi at vi var nødt til å ha med rundt 16 lærere fra hver skole for å kunne være sikre på å kunne gjennomføre nedbrytingene og de statistiske analysene. Skolene er imidlertid av ulik størrelse som betyr at de minste skolene har blitt noe overrepresentert i utvalget. Våre analyser viser imidlertid at denne overrepresentasjonen har hatt ubetydelig påvirkning på resultatene.

Vi fikk inn kontaktopplysninger fra 218 videregående skoler. Underveis i registreringsprosessen kontrollerte vi at ingen av fylkene skulle bli underrepresentert og ga ekstra påminnelser til fylker og skoler hvor deltakelsen var lavere enn i de andre fylkene. Basert på kontaktopplysningene fra de 218 skolene lagde vi en respondentliste som fikk tilsendt det endelige spørreskjemaet. Spørreundersøkelsen ble sendt elektronisk til 4407 mottakere. Blant de som fikk tilsendt undersøkelsen svarte 1875 på hele undersøkelsen, mens 152 respondenter svarte på noen av spørsmålene uten å gjennomføre hele. Det vil si at 43 prosent av respondentene gjennomførte

hele undersøkelsen. Den forholdsvis høye deltakelsen gir lavere feilmarginer, som betyr at det er enklere å konkludere med at forskjellige resultater mellom undergruppene er signifikante.

2.3 Workshops med skoleeiere og skoleledere

På grunnlag av resultatene fra survey til de ansatte utformet vi en foreløpig rapport som tok for seg de ansattes kompetansebehov og hvilke tiltak de mente var egnet.

Vi inviterte deretter representanter for skoleeierne og skoleledere til workshop for å diskutere resultatene fra spørreundersøkelsen. Vi valgte denne kvalitative samskapende tilnærmingen fordi den ga oss muligheten til å undersøke om skoleeiere og skoleledere har den samme forståelsen av kompetansebehovet og om de eventuelt ser utfordringer ved de foreslåtte tiltakene. Samtidig ga workshopen oss muligheten til å få deltakerne til å vurdere og prioritere kompetansehevingstiltak med utgangspunkt i resultatene fra spørreundersøkelsen, faglitteratur og egen praksis og erfaring. Videre ga workshopen deltakerne muligheten til å se tiltakene i sammenheng og komme med råd til videre utvikling av tiltakene på området.

Målet var å få belyst ulemper og muligheter ved tiltakene samt at det også ble skapt et eierskap til prioriteringen av tiltaksforslagene blant de deltakende representantene fra skoleeierne og skolelederne.

Deltakerne ble tilsendt den foreløpige rapporten og problemstillingene på forhånd. Bestillingen var at de hadde forberedt seg på workshopen ved å lese gjennom rapporten og svare ut problemstillingene for sin egen del. I workshopen fikk deltakerne dele sine svar på problemstillingene i mindre grupper. I gruppene ble det åpnet for opp for kommentarer og spørsmål fra de andre deltakerne og ordstyrer. Gjennom diskusjonen kom gruppene komme frem til prioriterte lister over:

- Hvilke kompetanser er viktige for å heve elevers trivsel og motivasjon i videregående opplæring?
- Hvilke kompetansebehov har lærere og andre ansatte i møte med læringsmiljøutfordringene i videregående opplæring?
- Hvilke kompetansehevingstiltak foretrekker skoleeiere og skoleledere? Hva er begrunnelsen for prioriteringen?

Diskusjonen og forklaringene for prioriteringene er oppsummert til sist i kapittel 4 og 5.

2.4 Statistiske analyser

Data fra surveyene ble analysert ved bruk av deskriptiv statistikk og slutningsstatistikk. De deskriptive analysene ble gjennomført ved å se på gjennomsnitt og prosentandeler. Videre har vi benyttet kjikvadrattest, korrelasjonsanalyse og t-tester for å analysere dataene. Vi analyserte forholdet mellom ansattes kompetansebehov/former på kompetansehevingstiltak og ansattes stilling, kommunestørrelse, sentralitet, utdanningsretning og utdanningsprogram.

Samvariasjon mellom variabler ble analysert ved bruk av bivariat og partiell korrelasjonsanalyse. Forskjeller mellom grupper ble analysert ved bruk av kjikvadrattest og t-tester. I tilfeller hvor variabelen som ble sammenlignet på tvers av grupper var på nominal-/ordinal-nivå ble kjikvadrattest benyttet. I tilfeller hvor variabelen var intervall- eller ratio-nivå ble t-tester og

ANOVA benyttet. I tilfeller hvor flere grupper skulle sammenlignes, og hvor det var brudd på antagelser om normalitet kombinert med ulik utvalgsstørrelse ble det benyttet kjikvadrattest.

Alpha-nivået ble for alle analysene satt til 0,05. Ettersom signifikanstesting ikke sier noe om størrelsen på en effekt, ble også dette estimert. Effektstørrelsene ble estimert ved bruk av Cramér's V for kjikvadrattester. Cohen's d /Hedge's g ved t -tester. Cohen's d ble benyttet i de tilfellene hvor utvalgsstørrelsene var relativt like og Hedge's G i tilfellene hvor det var ulikheter i utvalgsstørrelse mellom gruppene som sammenlignes.

Ved tolkningen av effektstørrelsene har vi har tatt utgangspunkt i følgende verdier for Cramér's V : liten effekt $< 0,2$, moderat effekt $< 0,6$ og stor effekt $> 0,6$.¹ For Cohen's d og Hedge's g har vi benyttet disse verdiene: liten effekt $> 0,2$, moderat effekt $> 0,5$ og stor effekt $> 0,8$.²

¹ <https://www.ibm.com/docs/en/cognos-analytics/11.1.0?topic=terms-cramrs-v>

² Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

3. HVILKE LÆRINGSMILJØFAKTORER OG LÆRINGSMILJØKOMPETANSER PEKER FAGLITTERATUREN PÅ SOM VIKTIGE?

I undersøkelsen har vi gjennomført dokumentstudier for å kartlegge hvilke læringsmiljøfaktorer og læringsmiljøkompetanser faglitteraturen peker på som viktige for å skape og bevare et godt læringsmiljø i videregående opplæring. Vi har også brukt dokumentstudiene for å undersøke hvilke løsninger som fremheves i faglitteraturen for å heve de ansattes kompetanse på læringsmiljøfeltet. I dette søket har vi også identifisert eksempler på eksisterende tiltak innen læringsmiljø. Disse faktorene og løsningene er videre benyttet i operasjonaliseringen av spørreundersøkelsen og i utformingen av workshopen med skoleeiere og skoleledere.

3.1 Hvilke faktorer innen læringsmiljø er sentrale å kartlegge for å kartlegge læringsmiljøkompetanse?

Faglitteraturen peker noen områder innen læringsmiljø som er sentrale og som bør ligge til grunn ved kartlegging av kompetansebehov. Her vises det blant annet til læringsmiljø og klasseledelse, med fokus på faktorer som emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte. Videre nevnes også målorientering, som omhandler læreres bevissthet og kompetanse om læringsmiljøets målorientering, og hvordan de snakker om læring, karakterer og resultater. Elev-elev relasjoner blir også sett på som sentralt, og at det er viktig at lærere og andre voksne i skolen forstår hvilken betydning de har for å skape gode relasjoner mellom elevene i klassen.

Tidligere undersøkelser viser at det i forbindelse med 9A-saker ofte er andre typer utfordringer som oppstår i videregående enn i grunnskolen (Deloitte, 2019, s.44). Eksempler på dette er blant annet konflikter knyttet til russefeiring som kan involvere mange elever og i noen tilfeller også flere skoler. Det kan også være komplekse saker fra langt tilbake i tid som har fulgt eleven fra grunnskolen som kommer frem på videregående. Videregående opplæring har også en annen dynamikk mellom foreldre, elever og skolen, da elever som er over myndighetsalder kan holde foreldrene utenfor saker som gjelder skolemiljø hvis eleven ønsker det. Videregående skiller seg også fra grunnskole ved at man har mer ressurser og kapasitet til å håndtere et bredere spekter av skolemiljø saker, ved at man kan støtte seg på miljøarbeidere, helsesykepleiere, skolepsykolog m.fl.

3.1.1 Læringsmiljø og klasseledelse

Positive lærer-elev-relasjoner kan ses på som kjernen i klasseledelse (Everton & Weinstein, 2006). En metaanalyse viste at positive lærer-elev-relasjoner reduserte forstyrrende atferd, som kan gjøre det enklere å etablere nødvendige regler og prosedyrer (Marzano, 2009). Lærers relasjonskompetanse ble i en annen metaanalyse pekt på som en av tre avgjørende kompetanser lærere trenger for å øke elevenes læring (Nordenbo et al., 2008).

En god klasseleder gir elevene emosjonell støtte og struktur i læringsarbeidet, som er viktig for et inkluderende og læringsfremmende miljø og for elevenes motivasjon og læring (Quin, 2017; Haapasalo, et al., 2010; Virtanen, et al., 2015). God klasseledelse er særlig viktig de første skoleårene fordi det påvirker elevene i de senere skoleårene (Hamre & Pianta, 2001). Men god klasseledelse og et læringsfremmende miljø er viktig også for eldre elever, blant annet fordi elevenes motivasjon og engasjement for skolearbeidet synker gjennom skoleårene (e.g., Skaalvik

& Skaalvik, 2011; Havik & Westergård, 2020). Det finnes mange definisjoner på klasseledelse. Det kan ses på som de handlingene læreren gjør for å skape gode betingelser for faglig og sosial læring (Hattie, 2013). Det er allment kjent at lærere bør være autoritative klasseledere, som balanserer emosjonell støtte og struktur/kontroll på en god måte (e.g., Wentzel, 2002). Et annet begrep som ofte benyttes er klasseromsinteraksjoner, der det teoretiske rammeverket The Teaching through Interactions (TTI) (Hamre et al., 2013; Pianta et al., 2012) er utgangspunktet for å forstå lærer-elev interaksjoner. Det inneholder tre kjerneområder: emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, og disse har en positiv sammenheng med elevens sosiale og faglige ferdigheter. Det å etablere et positivt og støttende læringsmiljø er nøkkelen til elevenes læring (Pianta et al., 2012). Selv om lærere arbeider med å fremme et positivt læringsmiljø, kan det for noen lærere ses på som konkurrerende aktiviteter til læring (Reinke et al., 2011). Lærerens samspill med og mellom elevene i en klasse og elevenes læring er to sider av samme sak, da lærere må både lede klassen og lede læringsaktivitetene. I TTI-rammeverket er det å støtte elevene i læringsprosessen en inkludert del av det å fremme lærer-elev interaksjoner.

Ulike teoretiske retninger har dominert når det gjelder klasseledelse eller klasseromsinteraksjoner. I et økologisk perspektiv inkluderes kompleksiteten i klasserommet, relasjoner, læringsaktiviteter og organisering. Kompleksiteten i et klasserom ses blant annet ved at elevgrupper er sammensatte. Dette er trolig et mangfold som øker når Fullføringsreformen trer i kraft. Det kan også forklares ved den nordiske utdanningsmodellen «En skole for alle» (Blossing et al., 2014). Den store variasjonen og mangfoldet av elever i et klasserom er en sentral del av klasseromsinteraksjoner og læringsmiljøet, og det fordrer gode interaksjoner mellom lærere/voksen og alle elevene, i tillegg til å ha god kunnskap om alle elevene.

Det sentralt å se hva forskning viser om effektiv klasseledelse og klasseromsinteraksjoner, og det er noen faktorer som er sentrale for all undervisning og læring, og for å utvikle et trygt og inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel, faglig og sosial læring for alle elever, også i videregående opplæring. De mest sentrale faktorene er:

3.1.2 Emosjonell støtte

Emosjonell støtte handler om lærerens arbeid med å skape et positivt læringsmiljø og ønske om å forstå elevenes følelser og meninger. Det kan være et uttrykk for omtanke, sensitivitet og respekt for alle elevene, og å kunne ta elevens perspektiv som å vise fleksibilitet, følge elevenes ideer og å kople innholdet til elevenes livsverden.

Ungdom er ofte mer emosjonelt og sosialt sårbare enn yngre barn. Studier har vist at elever på ungdomstrinnet rapporterer om mindre emosjonell støtte fra lærer enn elever på barnetrinnet, men emosjonell støtte er like viktig også for eldre elever. Eldre elever kan oppleve at skolearbeidet er mer krevende, blir mer usikre på egne evner og kompetanse, og de kan streve både sosialt og emosjonelt. Det er derfor viktig at også eldre elever opplever emosjonelt støttende lærere og andre voksne i skolen, og at elevene blir «sett» og verdsatt slik at de kan opprettholde innsatsen i forhold til skolearbeidet. En studie blant elever i 5.-10.trinn i Norge viste at når elevene opplevde at lærere viste høy emosjonell støtte hadde det en sammenheng med elevenes høyere engasjement for skolearbeidet (Havik & Westergård, 2020).

3.1.3 Klasseromsorganisering

Klasseromsorganisering og tilsyn handler om å sikre god struktur i skolearbeidet og å ha rutiner og regler for ønsket atferd, og følge opp og stoppe uønsket atferd. Det inkluderer også produktivitet som handler om å holde opp aktiviteten (at alle har noe å gjøre) og å unngå negativt klima (for eksempel sarkasme, irritasjon og sinne). Doyle (2006) hevder at lærers fremste oppgave er å etablere og opprettholde ro og orden i klasserommet. Flere studier peker på betydningen av å kommunisere forventet atferd til elevene, og å gjenta dette når atferden bryter med vedtatte regler og etablerte rutiner (Doyle, 1986). Dette var i en metanalyse den andre av tre avgjørende kompetanser for en lærer for å øke elevers læring (Nordenbo et al., 2008).

3.1.4 Læringsstøtte

Læringsstøtte handler om hvordan læreren legger til rette for ulike læringsaktiviteter i klasserommet, og gjennom dem fremmer en dypere forståelse av fagstoffet, gjennom blant annet variert undervisning, refleksjoner og livlige diskusjoner der de oppdager nye ting. Flere aspekter ved den overordnede delen av Læreplanverket kan ses i lys av læringsstøtte, f.eks. kritisk tenkning, dypere læring, problemløsning og metakognisjon.

Resultater fra en studie blant universitetsstudenter indikerer at det kan være mer engasjerende å få mulighet til å aktivt delta og handle, selv når utfordringer overgår individuelle ferdigheter enn når de ikke får en slik mulighet (Shernof et al., 2017). Hvis elevene ikke får meningsfylte utfordringer og å kunne bruke individuelle ferdigheter, kan dette føre til en tilstand av apati eller kjedsomhet i henhold til flyt-teorien (Csikszentmihalyi, 1990). Tidligere forskning indikerer at kjedsomhet oppstår når elevene oppfatter de faglige aktivitetene som enten er langt utenfor eller under individuelle ferdigheter (mangel på kontroll og/eller når de ikke ser verdien i oppgavene deres) (f.eks. Goetz, Pekrun, Hall og Haag, 2006).

Skaalvik og Skaalvik (2011) peker på at økt prestasjonsorientering opp gjennom trinnene er en viktig forklaring for elevenes reduserte motivasjon for skolen. Det er utfordrende og viktig å legge til rette for læringsarbeidet på en måte som gjør at eleven tror de kan lykkes når de blir eldre. Det kan også bli større avstand mellom elevenes interesser eller opplevde læringsbehov og skolens innhold. Derfor må lærerne formidle lærestoffet på en engasjerende måte, noe som er mer sentralt jo eldre elevene blir.

3.1.5 Målorientering og skolerelatert stress

Et nærliggende tema er læreres bevissthet og kompetanse om læringsmiljøets målorientering, og hvordan de snakker om læring, karakterer og resultater (Bru, 2019). Dette handler om det er læring i seg selv som målet (læringsorientering), eller om de er mest opptatt av elevenes resultater (prestasjonsorientering). I et læringsorientert miljø er det å utvikle elevenes kompetanse ved å mestre nye ferdigheter, oppgaver eller situasjoner like viktig som resultatet, og å lære av feil som de gjør underveis. I et prestasjonsorienterte miljø vil det å oppnå gode karakterer eller å unngå svake karakterer hovedmålet for læring, som også kan innebære at de sammenligner seg eller konkurrerer med andre elever (Bru, 2019).

Det er mange krav i livene til barn og unge, både faglig og sosialt, på skolen og utenfor skolen. Forhold i skolen kan være kilder til stress når krav/stressorer overstiger elevens tilgjengelige ressurser individuelt og i miljøet rundt dem.

En systematisk kunnskapsoversikt, viste at stress i skolen kommer som følge av flere forhold, og de tre viktigste var: lekser, prøver og tidsfrister; elevenes egne forventninger av seg selv og egne ferdigheter og ambisjoner; og sosiale relasjoner (relasjoner til lærer og venner) (Lillejord mfl., 2017). I Ungdata 2022 rapporterer halvparten at de «ofte»/» svært ofte» blir stresset av skolearbeidet. En undersøkelse tyder på at skolerelatert stress har økt de siste 15 årene, som det å grue seg til prøver og presentasjoner, stiller store krav til seg selv og opplever karakterpress (Bru, 2019).

Jenter rapportere også om mer subjektive helseplager, som har sammenheng med stress i skolen og lav selvtillit, og kjønnsforskjeller øker med alderen (Aanesen mfl., 2017). Jenter er mer sensitive for stress og rapporterer om mer stress, og er mer utsatt for psykiske plager. De kan være utsatt for mer dobbeltpress: bekymret for og opplever press knyttet til skolearbeid, det å se bra ut og være populær på sosial media (Bru, 2019).

Skolerelatert stress oppstår når barn og unge opplever ubalanse mellom krav og forventninger (til seg selv, fra foreldre, venner/medelever og fra skolen) og det de klarer å prestere (Lillejord mfl., 2017). Skolen har et ansvar for å hjelpe de til å sette klare og realistiske forventninger og hjelpe de til å få og bruke tilgjengelige ressurser for å håndtere opplevd skolerelatert stress. Dette kan handle om sosial støtte og relasjoner, oppleve forutsigbarhet og kontroll og et mestringsorientert læringsmiljø (fokus på å utvikle kompetanse og å gjøre feil er en del av læringsprosessen) (Bru, 2019).

3.1.6 Elev-elev relasjoner

Det sosiale samspillet mellom elevene kan være krevende i ungdomsalderen, og de kan utfordre lærerne på en mer sofistikert måte. Dette stiller større krav til lærernes ferdigheter i å regulere elevenes atferd og samspillet mellom elevene. Det er derfor viktig at lærere og andre voksne i skolen forstår hvilken betydning de har for å skape gode relasjoner mellom elevene i klassen. F.eks. kan tilknytningsteori forklare hvorfor lærer-elev-relasjonen har sammenheng med elev-elev-relasjonene i klassen, at læreren er en «fasilitator» som tilrettelegger for gode relasjoner mellom elevene i klassen, eller at læreren er en rollemodell (Aunola et al., 2015).

Ifølge tilknytningsteori vil en varm og støttende relasjon mellom lærer/annen voksen i skolen og elevene muliggjøre at elevene bruker læreren som en ressurs for å danne gode relasjoner til medelever og venner, og de kan møte sine medelever med en mer positiv forventning enn om forholdet til læreren er svakt og krenkende. Lærere som tilrettelegger for elevenes sosiale interaksjoner og dynamikk mellom elevene i klassen på en mer diskrete måte, kan ses på som «fasilitator-rolle» som «å styre klassen med en usynlig hånd» (Farmer et al., 2011). Dette kan igjen påvirke elevenes atferd overfor hverandre. Lærere kan også skape gode relasjoner mellom elevene i klassen ved å være en god rollemodell. Lærere som har et godt forhold til elevene sine påvirker elevenes forhold til hverandre og er gode rollemodeller for hvordan man oppfører seg mot andre elever i klassen (Hughes & Chen, 2011). Elevene observerer kontinuerlig hvordan læreren oppfører seg mot elevene sine, og overfører det til egen oppførsel til medelevene. Når de ser lærere som oppfører seg støttende, positivt og med respekt overfor alle elevene i klassen og på skolen, kan dette bli en måte å være mot hverandre på i en klasse. Klassen blir et sted der alle respekterer hverandre og er støttede. Dersom en lærer overser eller snakker nedlatende om eller til en elev, kan det påvirke medelevenes atferd overfor denne eleven.

Lærerstøtte er viktig for relasjoner mellom elevene i en klasse ut fra hvordan lærere gir beskjeder og henvender seg til elevene om deres ulike verdi, som handler om læreren kommuniserer at alle elever har lik status eller ikke (Mikami et al., 2012). Hvis lærerne viser toleranse for mangfold, vil

medelever lettere akseptere hverandres ulikheter. En studie fra grunnskolen viser at elever med lavest faglige prestasjoner i klasserommet har større sannsynlighet for å bli avvist med medelever (Buhs & Ladd, 2001), som kan indikere at faglig stratifisering i klasserommet er viktig for sosial stratifisering i klassen.

Betydningen av å ha fokus på elev-elev-relasjonene er sentralt i lys av at flere elever opplever å være ensomme, har mentale utfordringer og at noen opplever å bli ekskludert og/eller mobbet (jf. Ungdata-undersøkelsene). En faktor handler også om å oppleve tilhørighet eller eksklusjon til medelever.

Sentralt i denne sammenheng er den pågående diskusjonen av det som skjer allerede fra 10.trinn/1.klasse i videregående, der elevene etablerer russegrupper der eksklusjon dessverre er reelt for mange elever.

3.1.7 Inkluderende fellesskap

I utredningen *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø (NOU 2015:2)* ble det foreslått tiltak for et trygt psykososialt skolemiljø. Utvalget foreslo blant annet at et normkritisk perspektiv skulle innarbeides i lærerutdanningene, rektorutdanningen, og i etter- og videreutdanningene for å fremme et inkluderende skolemiljø uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, og at dette er viktig for å ta tak i de strukturene som kan tyde på at enkelte grupper krenkes, mobbes, trakasseres og diskrimineres mer enn andre (NOU 2015:2, s.164). Videre fremheves det at normkritikk bør innarbeides i relevante læreplaner for fag, samt at det bør utvikles undervisningsopplegg om normkritikk for elever. I utredningen vises det til at det er hensiktsmessig med et normkritisk perspektiv for å forstå årsaken til krenkelsen, uansett om handlingen ble gjort med intensjon eller ikke. Videre skriver de at når normene kan være årsaken til krenkelsene, er det viktig å analysere og sette søkelyset på de normene som finnes på ens egen skole, både blant elevene og personalet. Personalet bør sammen med elevene reflektere over normene som finnes, slik at man kan utfordre normene som skaper en «oss- og dem-virkelighetsoppfatning». Dette er en mulighet til å arbeide for å etablere normer som fremmer en inkluderende skole der alle kan være seg selv, samt hvor avvik fra de normer som er rådene respekteres og ikke bare tolereres (NOU 2015:2, s.164).

Røthing (2020, s.55) viser til at normkritiske perspektiver kan være en nyttig inngang til å møte et økende mangfold i norsk skole og samfunn i dag. Dette er både fordi normkritiske perspektiver springer ut fra teoretiske tradisjoner som ønsker å løfte frem og synliggjøre mangfold, samt at normkritiske perspektiver retter søkelys mot majoritetsnormer, majoritetsprivilegier, samt forhold mellom majoriteter og minoriteter. Røthing trekker frem at dette er helt sentralt innen kritisk mangfoldskompetanse (Røthing, 2020, s.56), som igjen er viktig kompetanse for lærere og andre ansvarspersoner i skolen. Dagens elever, studenter og lærere lever i mangfoldige samfunn og kontekster (Røthing, 2020, s.32). Arbeid med mangfold på en inkluderende måte, kan spille en viktig rolle for elevers skolehverdag. Det sentrale poenget Røthing trekker frem ved mangfoldskompetanse er kombinasjonen av kunnskap og perspektiver, og at perspektivene skal invitere til bevisstgjøring rundt kontekstuelle maktforhold (Røthing, 2020, s.32), som kan få store konsekvenser for enkelte elevers læringsmiljø.

3.1.8 Negativ sosial kontroll

I integrerings- og mangfoldsdirektoratets *Rutiner i skolens arbeid mot negativ sosial kontroll og tvangsekteskap*, vises det til viktighet av at de ansatte på skolen vet hvordan de skal forholde seg

til disse problemene slik at elever som er utsatt for problemer knyttet til æresrelatert vold, negativ sosial kontroll og/eller tvangsekteskap skal kunne få råd eller hjelp (IMDi, 2018 s. 3). De henviser til plikten ansatte i skolen eller skolehelsetjenesten har til å handle når en person står i fare for å bli tvangsgiftet, eller blir utsatt for negativ sosial kontroll og tvangsekteskap.

Negativ sosial kontroll forstås som *press, oppsyn, trusler eller tvang som systematisk begrenser noen i sin livsutfoldelse eller gjentatte ganger hindrer dem i å treffe selvstendige valg om eget liv og fremtid. Dette gjelder for eksempel den enkeltes selvbestemmelse over egen identitet, kropp og seksualitet, frihet til å velge venner, fritidsaktiviteter, religion, påklledning, utdanning, jobb, kjæreste og ektefelle, og til å be om helsehjelp. I vurderingen av om et handlingsmønster utgjør negativ sosial kontroll, skal det tas hensyn til den kontrollerte partens alder og utvikling, samt til prinsippet om barnets beste* (Kunnskapsdepartementet, 2021, s.8).

Negativ sosial kontroll er ikke nødvendigvis knyttet til en bestemt religion eller etnisk bakgrunn, og det er de senere årene satt søkelys på at negativ sosial kontroll kan forekomme i ulike miljøer og befolkningsgrupper (Kunnskapsdepartementet, 2021, s.11).

I *Rutiner i skolens arbeid mot negativ sosial kontroll og tvangsekteskap* vises det til paragraf 22-1 annet ledd i forskrift til Opplæringsloven om retten til rådgivning, som omhandler retten til informasjon, veiledning, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen og ta avgjørelser tilknyttet fremtidige yrkes- og utdanningsvalg (Forskrift til opplæringslova, 2006). Det er derfor viktig at rådgivningstjenesten tilpasses mangfoldet i elevenes livsvilkår og er en likeverdig rådgivningstjeneste for alle. Negativ sosial kontroll, æresrelatert vold og trussel om tvangsekteskap trekkes frem som forhold som påvirker enkelte elevers livs- og læringsmiljø, og at det derfor er viktig at det omfattes av skolens rådgivningstilbud (IMDi, 2018, s.3).

3.1.9 Eksempler på forskningsprosjekter læringsmiljø

Det er tidligere gjennomførte og pågående forskningsprosjekter som undersøker læringsmiljø videregående opplæring.

COMPLETE

Forskningsprosjektet COMPLETE undersøkte to psykososiale tiltak (Drømmeskolen og Nærværsteam) ved 18 videregående skoler i Troms, Nordland, Sogn og Fjordane, og Hordaland (2016-2019). Både elever og lærere og andre aktører på skolene verdsatte et systematisk arbeid med det psykososiale læringsmiljøet, men et godt miljø krever målrettet innsats over tid. Forskingen viste at det gode miljøet som ble bygd opp i første klasse forsvant når elevene gikk videre i skoleløpet. Det kan bety at det må jobbes systematisk med det psykososiale miljø gjennom hele videregående, og ikke avgrenses til første klasse og starten av skoleåret (Larsen et al., 2019).

Drømmeskolen er et tiltak for alle elever som begynner første året på videregående og fokus er arbeid med klassemiljøet. Nærværsteam er en reorganisering av elevtjenesten på skolen som besto av både helsesykepleier, Oppfølgingstjenesten (OT) og tilgjengelige rådgivere for elevene og lærerne. Fokuset var arbeid med skolenærvær og gode overganger, og målet var å jobbe mer tverrfaglig og samlet omkring elever som trenger tilrettelagt overgang til videregående skole eller sto i fare for å droppe ut av skolen. Resultatene viste at helsesykepleiers rolle i skolen ble styrket gjennom arbeidet i Nærværsteam. De fant ikke forskjeller i andel elever som fullførte mellom tiltaks- og kontrollskoler, men det var en tendens til at det er mer sannsynlig å fullføre for elever som har gått på skoler med vellykket implementering av Nærværsteam (Larsen et al., 2019).

SE VIDERE

I en ny doktorgradsavhandling ble det undersøkt hvordan psykososiale faktorer i skolen hadde sammenheng med tanker om å slutte i videregående skole (Tvedt, 2022). Studien ble gjennomført i Rogaland fylkeskommune. To forhold hadde særlig sammenheng med elevenes intensjoner om å slutte: ensomhet blant medelever og svak emosjonell støtte fra lærere. Resultatene viste at de aller fleste elevene i videregående skole opplevde å få god emosjonell støtte fra lærerne, og de opplevde at det holdt seg stabilt gjennom videregående, men det var store variasjoner mellom elever som i stor grad reflekteres av intensjoner om å slutte på skolen. De elevene som opplevde at læringsmiljøet på skolen ble dårligere i løpet av videregående, hadde en kraftigere økning i sine intensjoner om å slutte. I studien var det spesielt en elevgruppe som opplevde synkende støtte fra lærerne over tid. Dette var elever som hadde høye skoleambisjoner, men som hadde lav faglig selvoppfatning. Studien peker på at denne kombinasjonen kan føre til at elevene opplever skolen som stressende og derfor har stort behov for støtte. Samtidig er dette en elevgruppe som kan «gå under radaren» for de lærerne er mest oppmerksomme på. Tvedt viser til at man derfor må se utover de mer typiske og tradisjonelle risikofaktorene når man snakker om frafall i videregående skole (Universitetet i Stavanger, 2022a).

INTERACT

INTERACT er et pågående forskningsprosjekt som handler om samhandlingen mellom lærer-elev, der målet er å øke elevenes engasjement i videregående opplæring ved at lærere videreutvikler sin bevissthet og kompetanse i å bygge trygge og læringsfremmende relasjoner med elevene og hvordan styrke elevenes engasjement om læringsaktivitetene. Lærere får gjennom prosjektet et verktøy for å støtte opp om engasjement hos elevene, som er viktig både for sosial og faglig læring. Det skal det undersøkes hvordan digital video-basert dialog kan støtte lærere i arbeidet med å styrke kvaliteten av interaksjoner i klasserommet for igjen å øke elevenes engasjement og læring. Lærere får coaching basert på videoopptak fra lærerens egne undervisning. Emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte er tre sentrale kompetanseområder for dette forskningsprosjektet, i tråd med TTI. Kompetanseområdene er valgt med utgangspunkt i uttrykte behov fra lærere i videregående opplæring, samt internasjonal forskning om betydningen av lærer-elev interaksjoner for elevengasjement. Særlig vektlegges læringsstøtte, som er tett knyttet til kjerneområder i læreplanene, for eksempel dypere læring, problemløsning og metakognisjon. Refleksjon, diskusjon og planlegging av hvordan de nye områdene i læreplanen kan omsettes til praksis i eget klasserom vil bli særlig vektlagt. Møre og Romsdal fylkeskommune, Rogaland fylkeskommune og Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger (UiS) samarbeider om prosjektet som er finansiert av Forskningsrådet, og avsluttes i 2025³.

VIP Makkerskap

VIP Makkerskap er et av flere tiltak som tilbys gjennom «VIP Psykisk helse i skolen». VIP Makkerskap er et helsefremmende og universalforebyggende tiltak utviklet for å sikre bedre overgang fra ungdomsskolen til Vg1, for bedre skolestart og å fremme et godt læringsmiljø. Kontaktlærer danner makkerpar og makkergrupper blant elevene fra første skoledag i nytt skoleår. Et mål er å forsøke å unngå at elever som kjenner hverandre fra før danner «klikker» som er ekskluderende, og å styrke sosiale relasjoner og gode arbeidsrelasjoner slik at elevene lettere finner sin sosiale posisjon og får et kollegialt samarbeid med sine medelever, som kan være avgjørende for å oppleve et godt læringsmiljø. Det er gjort en studie på dette tiltaket, der resultater er presentert i to artikler. I den ene artikkelen finner de kun en liten bedring/effekt av sosialt klassemiljø for skoler som gjennomførte VIP Makkerskap sammenlignet med skoler som ikke gjennomførte tiltaket (Morin, 2020). I den andre artikkelen (Morin, 2022) ble det funnet

³ <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/interact>

korttidseffekter for lykke og depresjon-/angst-symptomer for elever uten eller med lav sosial angst ved baseline, men ingen effekter for elever med høy sosial angst. Det er verdt å merke seg at det ikke ble funnet signifikante effekter etter 6 måneder. Når det gjelder ensomhet ble det ikke funnet noen effekter, som er overraskende fordi tiltaket har et mål om å styrke elevenes sosiale relasjoner og utvikle gode arbeidsrelasjoner.

0-24 prosjektet

Fafo har i samarbeid med VID vitenskapelige høgskole gjennomført en evaluering av det nordiske 0-24 prosjektet (Hansen et al., 2020). Prosjektet ble initiert av Nordisk ministerråd i 2017, og innebærer samhandling for bedre oppfølging av utsatte barn og unge mellom 0-24 år i de nordiske landene. Bedre oppfølging av utsatte barn og unge har stått på den politiske dagsordenen i alle de nordiske landene, og det har vært en bekymring rundt frafall i videregående skole. Det er blitt en større bevissthet rundt at de som står i fare for å falle utenfor kan oppleve flere og komplekse utfordringer, og at de derfor også trenger flere typer støtte og oppfølging. Dette har igjen betydning for hvordan tjenestene følger opp utsatte barn og unge (Hansen et al., 2020, s.7).

Prosjektet har bestått av caser fra de nordiske landene, og representanter fra de nasjonale initiativene har møttes to ganger i året for å utveksle erfaringer og diskutere hvordan man kan gi bedre og mer effektive tjenester til utsatte barn og unge (Hansen et al. 2020, s.7). Evaluering av prosjektet har tatt utgangspunkt i det nordiske samarbeidet og nettverket for casene som er med, hvor rapporter fra casene og erfaringsutveksling mellom deltakerne er hovedgrunnlaget for datamaterialet i evalueringen. Funnene fra evalueringen viser at det nordiske 0-24 samarbeidet har ført til et felles tankesett blant deltakerne i hvordan man kan gi en mer sammenhengende og effektiv oppfølging av barn og unge. Lærdom fra prosjektet viser at det flere faktorer som er viktig for bedre og mer effektiv oppfølging av utsatte barn og unge, og at disse ofte henger sammen. Dette innebærer individrettet og helhetlig tilnærming, mer helhetlig oppfølging ved hjelp av styrket tversektorielt samarbeid, samt tidlig intervensjon (Hansen et al., 2020, s.10; Utdanningsdirektoratet, 2020). Skolen trekkes frem som en viktig arena for inkludering. En inkluderende skole som tar utgangspunkt i en helhetlig tilnærming og oppfølging av elevene vil blant annet innebærer at det rettes mer fokus på læringsmiljø (Hansen et al., 2020, s.12). For å fremme en mer inkluderende skole vises det til fire dimensjoner som er viktig for samhandling: utvikle en samarbeidskultur, involvere elever og foresatte som partnere i den helhetlige læringssituasjonen, gi tilgang til relevante oppfølgingstjenester og innføre systemer for samarbeid mellom skolen og andre relevante tjenester ved behov.

3.2 Eksempler på tiltak læringsmiljø

Det finnes i dag ulike tiltak for kompetanseheving på læringsmiljøfeltet. Tiltakene varierer i form og hvilken målgruppe de retter seg mot:

- Det tilbys blant annet **kompetansepakker om trygt og godt skolemiljø** for ansatte og ledere (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Kompetansepakken inneholder en introduksjonsmodul og seks moduler som bygger på hverandre. Innholdet i kompetansepakken består i hovedsak av filmer og tekster, med aktiviteter eller oppgaver som kan brukes til å diskutere, reflektere eller prøve ut i praksis. Kompetansepakken skal brukes som kollektiv kompetanseheving, og den er for både ledere og alle ansatte. Den kan også gjennomføres alene. Kompetansepakken er nettbasert og gir ikke studiepoeng.
- **Videreutdanning innen skolemiljø og ledelse** er et studietilbud om hvordan skape et trygt og godt skolemiljø, og hvordan forebygge og håndtere mobbing og andre krenkelser

(Utdanningsdirektoratet, 2022b). Studiet er for skoleleder, det er samlingsbasert, gir studiepoeng og har en varighet på 1 år.

- **Læringsmiljøprosjektet** er et tilbud til kommuner og fylkeskommuner som ønsker å jobbe med inkluderende læringsmiljø, og som har behov for direkte støtte og veiledning (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Prosjektet er organisert i fire faser over to barnehage-/skoleår. Det består av både arbeid med fagstoff for aktørene og praktisk trening, samt veiledning underveis (Universitetet i Stavanger, 2022b). Hver fase går over ca. ett semester. Læringsmiljøprosjektet er ikke studiepoenggivende, det er langvarig og er for både ledere og alle ansatte. Prosjektet foregår både på arbeidsplassen, nettbasert og samlingsbasert.
- **Dembra skole** (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) er et kompetansehevingstilbud som tilbyr veiledning og kurs for skoler (Dembra, u.å.). Arbeidsmåten i Dembra er lagt opp etter prinsippet om skolen som profesjonsfaglig fellesskap. Skolene får veiledning og kurs gjennom over ett år, hvor målet er at skolen får kompetanse til selv å vurdere både eksisterende og nye tiltak for forebygging (Dembra, u.å.). Dembra gir ikke studiepoeng, er langvarig, for ledere og alle ansatte, og kan foregå på arbeidsplassen, nettbasert eller samlingsbasert.
- **Desentralisert kompetanseutvikling** er en ordning for kompetanseutvikling i skolene. Tilskudd til lokal kompetanseutvikling i fag- og yrkesopplæringen gjør at fylkeskommunene selv kan prioritere og planlegge kompetanseutvikling ut fra behovene til lærebedrifter og skoler. Målet er at alle fylkeskommuner skal drive kvalitets- og kompetanseutvikling lokalt. Samarbeidet skal bidra til gjensidig kompetanseheving mellom aktørene i fag- og yrkesopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021a).
- **Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis** skal bidra til at alle ansatte i «laget rundt» barn og elever har tilstrekkelig kompetanse for å kunne fange opp og gi et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud til alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det er også et mål at det lokalt (hos private aktører, i kommuner og fylkeskommuner), hvis det er behov for det, bygges strukturer som kan ivareta de nye oppgavene. Målgruppene omfatter ansatte i PP-tjenestene, barnehagene, skolene og eiernivåene og andre tverrfaglige tjenester i kommunene og fylkeskommunene som inngår i laget rundt elevene. Organiseringen av Kompetanseløftet skal møte lokale kompetansebehov; dette betinger gode analyse- og forankringsprosesser. Det er laget en kompetansepakke om inkluderende praksis, hvor også videregående skole er en målgruppe (Utdanningsdirektoratet, 2022d). Alle føringer for kompetanseløftet (og desentralisert ordning) er fastsatt i ny forskrift; <https://lovdata.no/dokument/INS/forskrift/2020-12-22-3201>

4. PRESENTASJON AV FUNN OM KOMPETANSEBEHOV

I dette kapitlet presenterer vi funn og resultater knyttet hvilke kompetansebehov innen læringsmiljøfeltet og hvilke rammefaktorer som har konsekvenser for læringsmiljøet. Funn og resultater baserer seg på spørreundersøkelsen blant ansatte i videregående opplæring, samt innspill fra workshop med ledere og eiere.

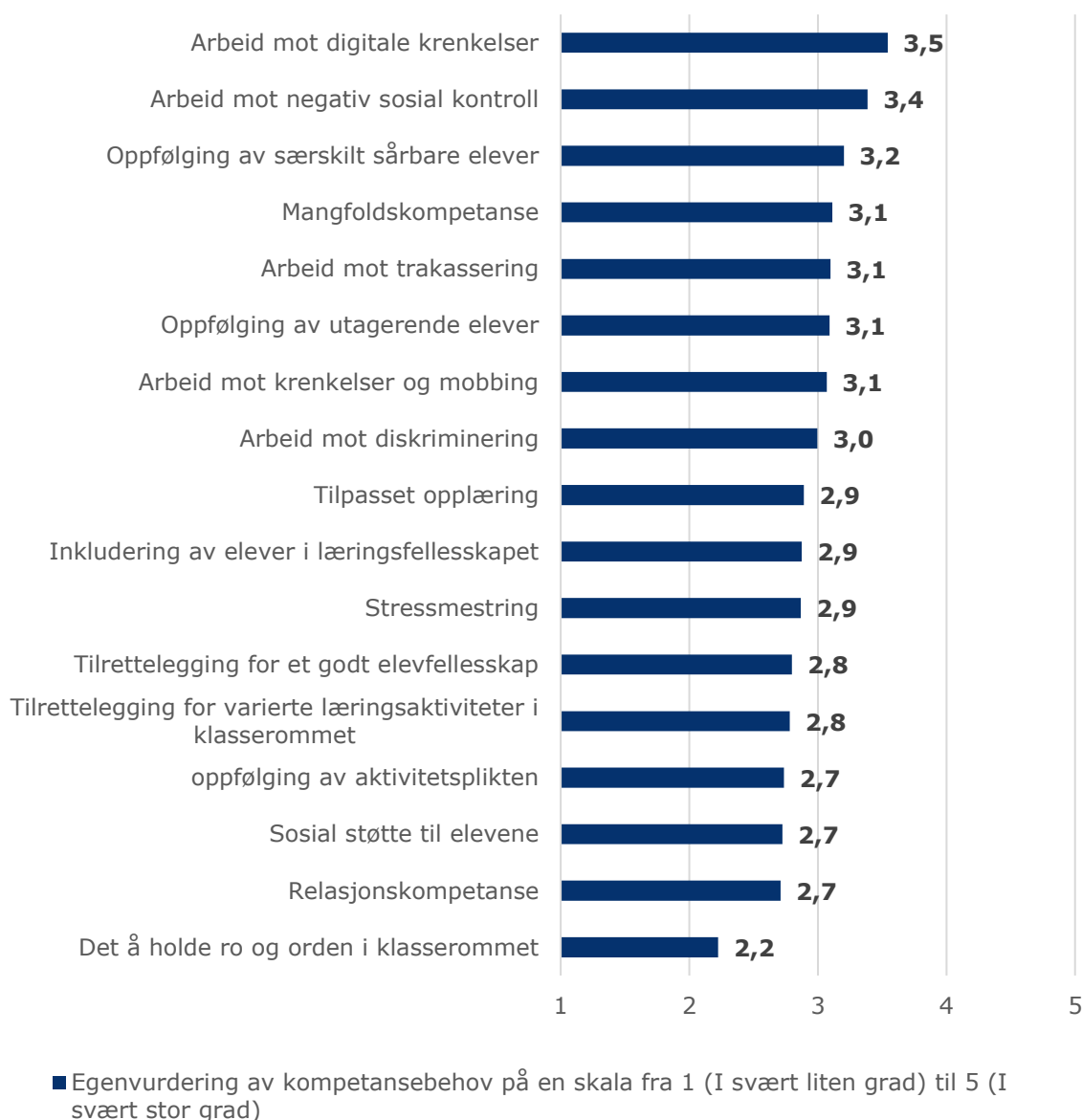
Oppsummert er kompetansebehovene blant ansatte i videregående opplæring på læringsmiljøfeltet samlet sett moderat. Det er noe høyere kompetansebehov blant ansatte ved yrkesfaglige utdanningsprogram enn blant ansatte ved studieforberedne utdanningsprogram. Barne- og ungdomsarbeidere/assistenter har noe høyere kompetansebehov enn andre ansattgrupper. Arbeid mot digitale krenkelser, negativ sosial kontroll og oppfølging av særskilt sårbare elever er de tre læringsmiljøområdene hvor de ansatte melder om størst kompetansebehov. Deltakerne i workshopen var i stor grad enig i prioriteringen til de ansatte. Det er imidlertid litt delte oppfatninger i workshopen om hvor stort kompetansebehovet er i de førstnevnte kompetanseområdene. Videre viste deltakerne til at noen kompetanser er mer grunnleggende enn andre og at grupper som mangler disse kompetansene bør prioriteres for kompetanseheving.

4.1 Innen hvilke faktorer innen læringsmiljø finnes kompetansebehovene?

For å undersøke hvilke områder de ansatte i videregående opplæring selv opplever at de har behov for kompetanse innen, har Rambøll gjennomført en spørreundersøkelse med lærere, ledere, rådgivere, spesialpedagoger, barne- og ungdomsarbeidere/assistenter og miljøterapeuter/vernepleiere. Respondentene ble bedt om å svare på spørsmålet: «I hvilken grad har du behov for kompetanseheving innen ...» i tilknytning til 17 ulike kompetanseområder innenfor læringsmiljø.⁴ Vurderingsskalaen gikk fra 1 (i svært liten grad) til 5 (i svært stor grad). Et resultat på eksempelvis 3,0 viser til en moderat verdi med verken liten eller stor grad.

Overordnet viser undersøkelsen at de ansatte i gjennomsnitt opplever kompetansebehovet innenfor læringsmiljøfeltet til å være relativt lavt. Samtidig ser vi at andelen ansatte som vurderer eget kompetansebehov som svært stort eller stort varierer mellom 29 og 62 prosent for de ulike kompetanseområdene. Dette innebærer at en ikke ubetydelig andel av de ansatte i videregående opplæring opplever at de har behov for kompetanseheving på læringsmiljøfeltet. Områdene hvor de ansatte oppgir ha størst kompetansebehov er «arbeid med digitale krenkelser», «arbeid mot negativ sosial kontroll» og «oppfølging av særskilt sårbare elever». De ansattes vurdering av kompetansebehovet på de øvrige områdene er illustrert i figur 4.1 Områdene hvor det er størst behov for kompetanseheving er presentert først, i synkende rekkefølge.

⁴ Kun lærerne ble bedt om å vurdere eget kompetansebehov på følgende tre områder: «tilrettelegging for varierte læringsaktiviteter i klasserommet», «det å holde ro og ordne i klasserommet» og «tilpasset opplæring».

Figur 4.1. Ansettes vurdering av behov for kompetanseheving

Note. n=1014-1776.

Er det forskjeller i kompetansebehov mellom de ulike ansattgruppene i videregående?

For å undersøke om det er forskjeller i kompetansebehov mellom de ulike ansattgruppene har vi sammenlignet ansattgruppenes overordnede kompetansebehov innen læringsmiljøfeltet. Vi har sett på forskjeller og likheter mellom lærere, ledere, rådgivere, spesialpedagoger, barne- og ungdomsarbeidere/assistenter og miljøterapeuter/vernepleiere. Overordnet kompetansebehov er i denne sammenhengen definert som det gjennomsnittlige kompetansebehovet på tvers av underområdene som er illustrert i figur 4.1.

Ansattgruppenes gjennomsnittlige kompetansebehov innen læringsmiljøfeltet er illustrert i figur 4.2. Vi ser en forskjell i overordnet kompetansebehov mellom barne- og ungdomsarbeidere, og spesialpedagoger, ledere og lærere, hvor førstnevnte gruppe rapporterer om signifikant større behov for kompetanseheving enn de tre andre ansattgruppene.

Figur 4.2. Forskjeller mellom ansattgrupper i overordnet kompetansebehov innen læringsmiljøfeltet

Note. Miljøterapeuter/vernepleiere: n=30. Barne- og ungdomsarbeidere/assistenter: n=59. Spesialpedagoger: n=58. Rådgivere: n=116. Ledere: n=382. Lærere: n=832.

4.2 Har rammefaktorer betydning for opplevd kompetansebehov?

For å undersøke om ulike rammefaktorer har betydning for de ansattes kompetansebehov har vi sett på forskjeller i kompetansebehov med utgangspunkt i kommunestørrelse, sentralitet og hvilken utdanningsretning og utdanningsprogram de ansatte arbeider ved.

Sterk sammenheng mellom kommunestørrelse og sentralitet

Gjennom analysene har vi funnet at det er sterk korrelasjon mellom kommunestørrelse og kommunenes sentralitet, basert på SSBs sentralitetsindeks for kommunene ($\tau = -.633$, $p < 0.000$). Videre analyser indikerer at de to variablene har stor grad av felles varians, og at sammenhengen mellom kommunestørrelse og sentralitet og flere av kompetansebehovene/formene på kompetansehevingstiltak i stor grad overlapper. Dette betyr at vi ikke alltid kan skille sentralitet og kommunestørrelse fra hverandre i analysene. Sentralitetsvariabelen deler imidlertid noe mer varians med andre variabler i analysene vi har gjort. I tilfeller hvor sammenhengen overlapper har vi valgt å forenkle analysene ved å kun benytte sentralitetsindeksen, men tydeliggjøre at denne variabelen også sier noe om kommunestørrelse i disse tilfellene.⁵

4.2.1 Er det forskjeller i kompetansebehov mellom ansatte med utgangspunkt i kommunestørrelse/sentralitet?

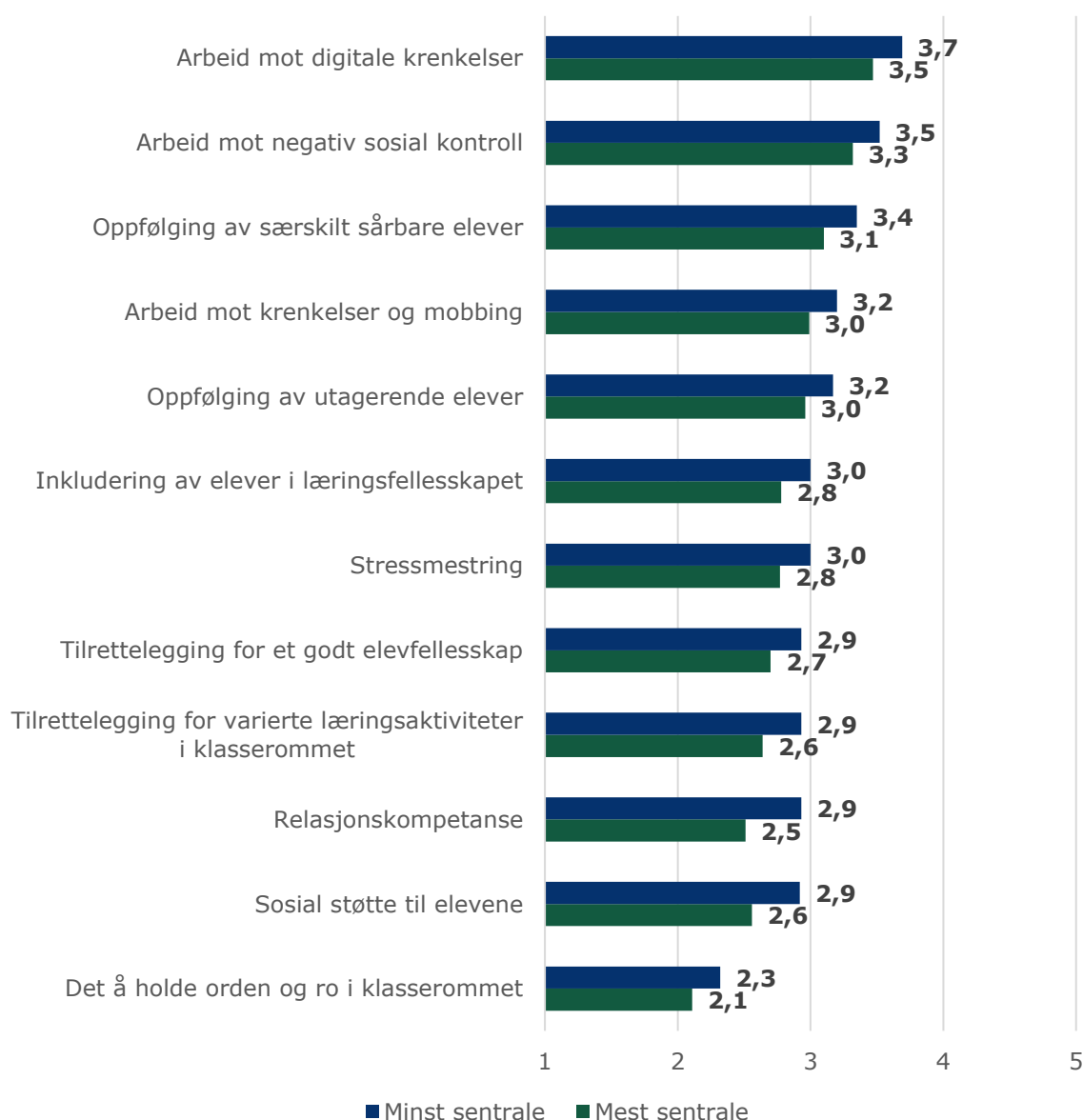
For tre av kompetanseområdene er sammenhengen mellom disse, kommunestørrelse og sentralitet overlappende og kan ikke skilles fra hverandre. Dette gjelder kompetanseområdene: «oppfølging av særskilt sårbare elever», «relasjonskompetanse» og «sosial støtte til elevene». Vi finner at ansatte lokalisert ved studiesteder i mindre sentrale/små kommuner oppgir å ha et litt større kompetansebehov på disse områdene.

⁵ På bakgrunn av den sterke korrelasjonen mellom sentralitet og kommunestørrelse gjennomførte vi partielle korrelasjonsanalyser, hvor vi undersøkte sammenhengen mellom sentralitet og kompetansebehov/form på kompetansetiltak mens vi kontrollerte for kommunestørrelse, og motsatt. Resultatene fra disse analysene viser at korrelasjonene mellom kommunestørrelse/sentralitet og kompetansebehov/form på kompetansetiltak er svake til svært svake, og i noen tilfeller heller ikke signifikante, når vi kontrollerer for kommunestørrelse/sentralitet. Dette indikerer at de to variablene har stor grad av felles varians. Det er statistisk sett ikke mulig å si noe om hvilken av variablene som er viktigst i å forklare sammenhengen mellom kommunestørrelse/sentralitet og kompetansebehov/form på kompetansetiltak.

De øvrige kompetanseområdene i figur 4.3 er ikke forbundet med kommunestørrelse, men kun sentralitet. For disse finner vi at ansatte ved studiesteder lokalisert i de minst sentrale kommunene oppgir å ha et større kompetansebehov sammenlignet med ansatte ved studiesteder i de mest sentrale kommunene.⁶ Forskjellene er å regne som små.

Kompetanseområdene med størst forskjell mellom ansatte ved de minst og mest sentrale kommunene/største og minste kommunene er: «relasjonskompetanse» og «sosial støtte til elevene».

Figur 4.3. Forskjeller i kompetansebehov mellom ansatte ved studiesteder i mest og minst sentrale kommuner



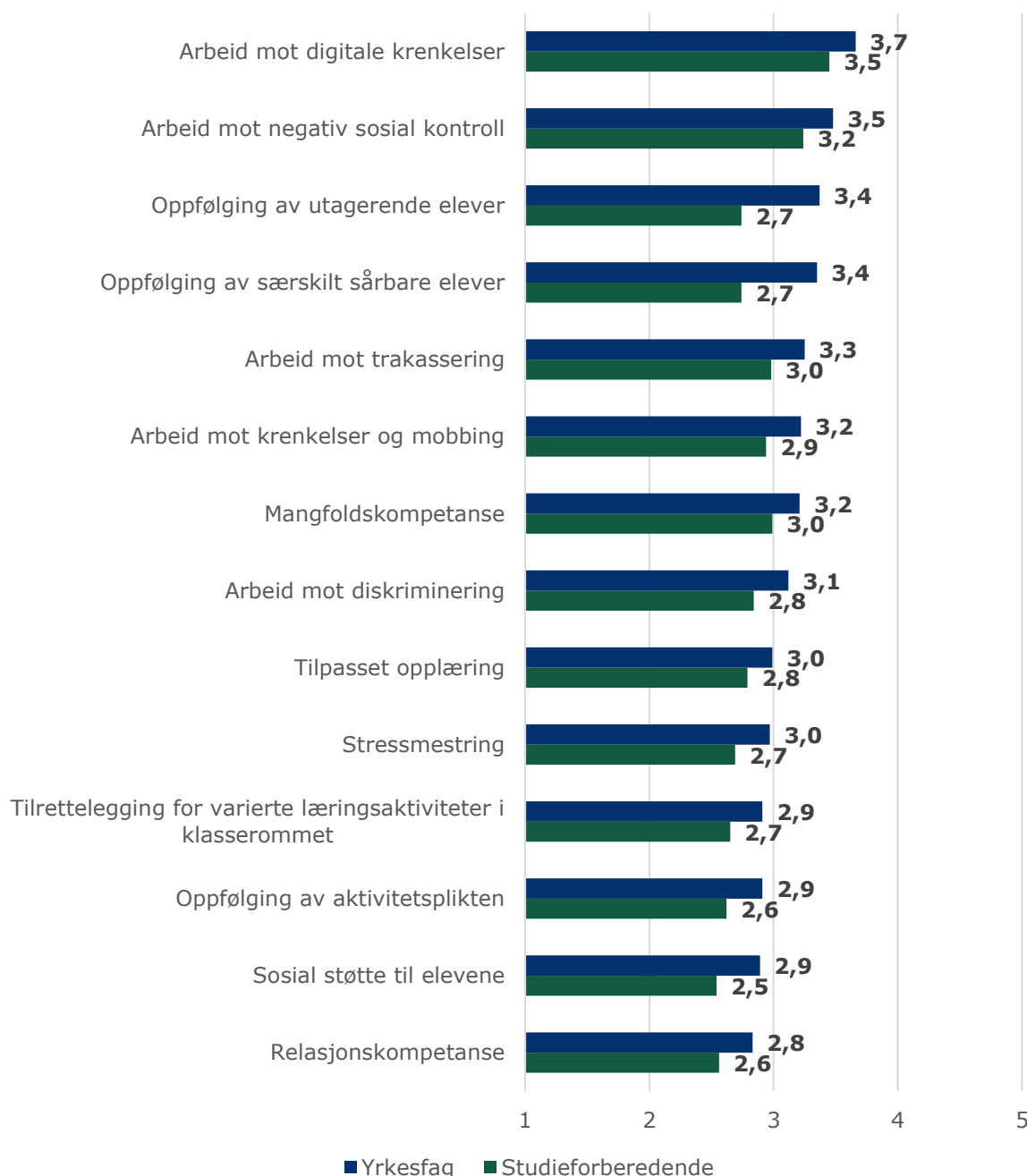
Note. Minst sentrale: n=200-333. Mest sentrale: n=404-724. Hedge's g mellom 0,18-0,37.

⁶ Inndelingen bygger på SSBs sentralitetsindeks. De minst sentrale kommunene er definert som gruppe 5 og 6 i indeksen, mens de mest sentrale kommunene er definert som gruppe 1 og 2.

4.2.2 Er det forskjeller i kompetansebehov mellom ansatte med utgangspunkt i undervisning av yrkesfaglige eller studieforberedende elever?

Vi finner forskjeller i kompetansebehov mellom ansatte som kun arbeider på studieforberedende studieprogram og ansatte som kun arbeider på yrkesfaglige studieprogram (se figur 4.4). Ansatte på yrkesfaglige studieprogram oppgir høyere kompetansebehov for alle kompetanseområdene, med unntak av «inkludering av elever i læringsfellesskapet». Forskjellene i kompetansebehov er å regne som moderate for «oppfølging av utagerende elever» og «oppfølging av særskilt sårbare elever». For de andre kompetanseområdene er forskjellene små eller svært små.

Figur 4.4. Forskjeller i kompetansebehov mellom ansatte på yrkesfaglige og studieforberedende retninger



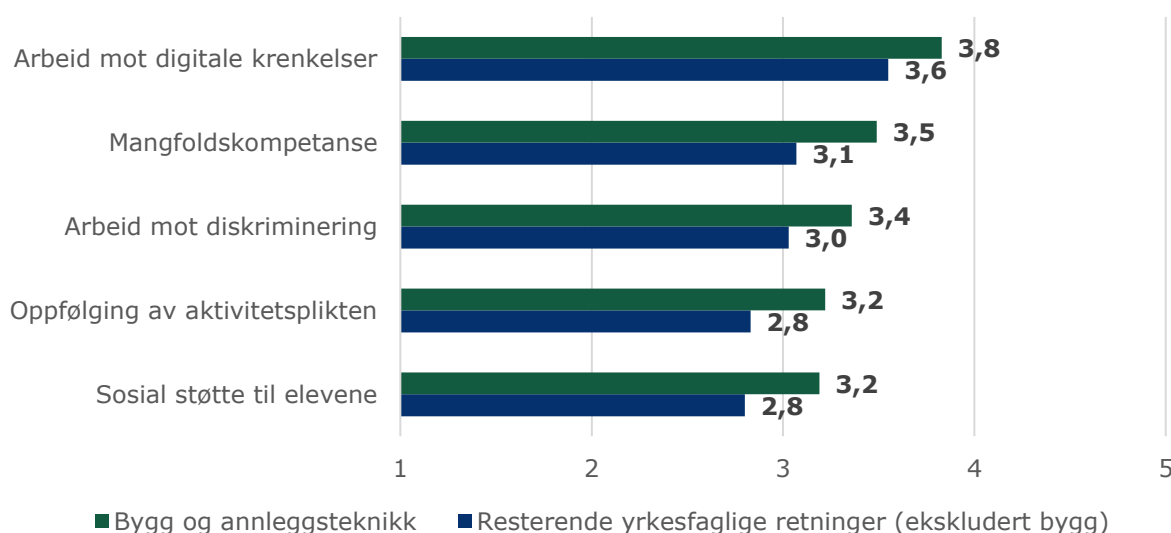
Note. Yrkesfag: n=345-555. Studieforberedende: n=351-549.. Cohen's d på 0,54 og 0,55 for «oppfølging av særskilt sårbare elever» og «oppfølging av utagerende elever». For de øvrige områdene er Cohen's d mellom 0,14 og 0,34.

4.2.3 Er det forskjeller i kompetansebehovene mellom de ansatte på de ulike utdanningsprogrammene?

Videre har vi sammenlignet rapportert kompetansebehov mellom ansatte som arbeider på ulike utdanningsprogram. Vi har sammenlignet ansatte som arbeider utelukkende på et spesifikt program, med ansatte som arbeider på et eller flere av de andre programmene innenfor samme utdanningsretning (studieforberedende eller yrkesfag). Ettersom det kun er et lavt antall av respondentene som utelukkende arbeider innenfor noen av programmene har vi kun gjennomført et begrenset antall sammenligninger.

Vi fant kun signifikante forskjeller for ansatte ved bygg- og anleggsteknikk sammenlignet med ansatte ved de resterende yrkesfaglige utdanningsprogrammene (se figur 4.5). Ansatte på bygg- og anleggsteknikk oppga større behov for kompetanse på følgende områder: «sosial støtte til elevene», «arbeid mot diskriminering», «oppfølging av aktivitetsplikten», «arbeid mot digitale krenkelser» og «mangfoldskompetanse». Forskjellene er å regne som små.

Figur 4.5. Forskjeller i kompetansebehov mellom ansatte ved bygg- og anleggsteknikk og ansatte ved de resterende yrkesfaglige utdanningsprogrammene



Note. Bygg og anleggsteknikk: n=46-48. Resterende yrkesfaglige retninger (ekskludert bygg): n=511-555. Hedge's g mellom 0,27 og 0,37.

4.3 Kompetansebehovene sett fra skoleeiere og skolelederes ståsted

Dette underkapittelet oppsummerer tilbakemeldinger fra workshopen som ble gjennomført med representanter for skoleeierne og skoleledere. Deltakere fra alle fylkeskommuner var invitert. Som nevnt i kapittelet 2. Deltakerne i workshopen ble delt inn i fire grupper. To grupper for skoleledere og to grupper for representanter for skoleeierne. Gruppene jobbet med de samme oppgavene.

Deltakerne var invitert for å diskutere og gi innspill 3 overordnede spørsmål med utgangspunkt i resultater fra spørreundersøkelsen, egen erfaring og forskning.

- Hvilke kompetanser er viktige for å heve elevers trivsel og motivasjon i videregående opplæring?

- Hvilke kompetansebehov har lærere og andre ansatte i møte med læringsmiljøutfordringene i videregående opplæring?
- Hvilke kompetansehevingstiltak foretrekker skoleeiere og skoleledere? Hva er begrunnelsen for prioriteringen?

Dette delkapittelet oppsummerer tilbakemeldingene i forbindelse med kompetansebehov. Kompetansetiltak oppsummeres i kapittel 5.

Den første oppgaven i workshopen var å vurdere og prioritere ansattes behov for kompetanseheving innen læringsmiljøfeltet basert på resultatene fra spørreundersøkelsen og egen erfaring og kunnskap.

Deltakerne i gruppene var i stor grad enig i de ansattes vurdering av behov for kompetanse i rapporten, og ga utdypende begrunnelser for kompetansebehovene. I det videre følger en oppsummering av workshopen.

Det var flere av deltakerne i gruppene som pekte på at noen læringsmiljøkompetanser er mer grunnleggende enn andre. Spesielt ble relasjonskompetanse, elevsyn og klasseledelse trukket frem som grunnleggende kompetanser. Det vil si at det er viktig å prioritere disse forholdene fremfor andre kompetanser, samtidig er de grunnleggende læringsmiljøkompetansene viktige for å kunne lykkes på andre områder innen læringsmiljøfeltet. Som en av deltakerne kommenterte:

De som er gode på relasjoner er de som er gode på å løse konflikter i skolen.

Digitale krenkelser og negativ sosial kontroll var områdene hvor ansatte svarte i spørreundersøkelsen at de hadde størst kompetansebehov. En av gruppene utdypet kompetansebehovet med hensyn til digitale krenkelser med å påpeke at man ikke har kontroll på skolemiljøet om du ikke har kontroll på hva som skjer i sosial medier. Det er svært viktig å se nytteverdien av og få forståelse for hva som faktisk skjer på sosiale medier, men hver enkelt lærer kan ikke være ansvarlig alene for å få denne innsikten. Gruppen påpekte videre at det er viktig med digital kompetanse for å kunne se hele eleven. Eksempelvis er det viktig å kunne forstå emoji-bruk for å forstå hva som skjer i kommunikasjonen mellom elevene. Videre ble det påpekt at på sosiale medier blir det publisert mye som er problematisk og unormalt og det blir skoleansattes jobb å hjelpe elevene med å si hva som er normalt.

Det var imidlertid delte oppfatninger om kompetansebehovet innen digitale krenkelser og negativ sosial kontroll i workshopen. Noen nevnte at de allerede har jobbet mye med disse områdene og at de dermed hadde forventet at behovet var lavere, mens andre pekte på at dette var utfordringer som kunne variere mye mellom skoler og at kompetansebehovet også ville variere mye. Spesielt i forbindelse med negativ sosial kontroll er dette noe deltakerne ikke trodde gjaldt så mange, men at det likevel er viktig å bygge bevissthet nettopp fordi det ikke er så ofte man møter på dette.

I workshopen var det flere som pekte på behovet for mer kompetanse i forbindelse med kapittel 9-A i opplæringsloven. De utdypet behovet med at det er helt grunnleggende at alle har en omforent forståelse av 9-A. Det finnes imidlertid ulike tolkninger og praksiser i forbindelse med aktivitetsplikten og utformingen av aktivitetsplanen. Her er det spesielt viktig at ledere og rådgivere får hevet kompetansen, da det er de som setter formen for sine skoler. Gruppene pekte også på kompetansebehov i forbindelse med å identifisere krenkelser. Blant annet er det viktig å ruste lærere og ansatte for å ha den gode samtalen med elevene om krenkelser og psykisk helse og stille de vanskelige spørsmålene.

Flere av deltakerne pekte på at mangfoldet i elevgruppene er større enn tidligere at det derfor er behov for mer kompetanse på blant annet kjønnsidentitet, etnisitet og sårbare elever. En av gruppene viste til at kompetansebehovet muligens var størst blant lærere som har jobbet lenge og har vokst opp i en annen samfunnssituasjon.

Videre var ble det trukket fram at Koronaperioden har skapt nye utfordringer. Deltakerne pekte på at elevgruppene nå er mindre modne enn tilsvarende aldersgrupper før koronaen. Det er større utfordringer i elevgruppa nå med hensyn til psykisk helse, det å falle utenfor og ikke føle tilknytning til skolen og skolemiljøet. Det ble pekt på at disse elevene bør møtes med tilpasset opplegg.

Noen av gruppene vurderte og prioriterte i tillegg områder som ikke eksplisitt var trukket fram i spørreundersøkelsen. Et av disse nye områdene var koblingen mellom didaktikk og læringsmiljø: Hvordan skape et fellesskap gjennom læring i faget? Det ble også påpekt at mange av de nye lærerne som hadde gått lektorutdanningen var godt trent i fellesskapsbyggende didaktikk, men at dette særlig var et kompetansebehov blant lærere med PPU eller tilsvarende pedagogisk utdanning.

Et annet område som ikke var behandlet i spørreundersøkelsen, men som en av gruppene mente burde være med i prioriteringen av kompetansebehov, er rus. Gruppen pekte på at det er en del utfordringer med hensyn til rus og at rus blant annet kan skape situasjoner med trusler. Gruppen pekte imidlertid selv på at kompetansen som kreves for å håndtere utfordringen i stor grad dekkes av relasjonskompetanse.

4.3.1 Variasjoner i behov

Flere av deltakerne var opptatt av at det var store variasjoner i kompetansebehov mellom skoler og ansattgrupper. Videre pekte noen på at det kunne være variasjoner i elevgruppene fra år til år og derfor også variasjoner i kompetansebehov fra ett år til et annet. Gruppene pekte spesielt på at det er ulike utfordringer på yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogram. På yrkesfag er imidlertid elevgruppene mindre, noe som gjør at lærerne får bedre tid med hver elev og også har mulighet til følge opp utfordringer på en hensiktsmessig måte. Samtidig viste deltakerne til at yrkesfaglærerne ikke fått samme opplæring i læringsmiljøkompetanser som de nye lektorene ved studieforberedende utdanningsprogram, da de har gått PPU og ikke lektorutdanningen.

Gruppene pekte på at det er mange miljøarbeidere og assistenter som har behov for kompetanseheving på flere områder innen læringsmiljøfeltet, men at de spesielt mangler teoretisk relasjonskompetanse. De skilte naturlig nok på kompetansebehov i og utenfor klasserommet og at kompetanse på hvordan forebygge læringsmiljøutfordringer utenfor klasserommet bør prioriteres og da spesielt for ansattgrupper som er til stede sammen med elevene utenfor klasserommet.

Det var imidlertid mange som pekte på at én-skole-perspektivet («whole-school approach») er viktig også når det kommer til kompetanseheving. I den sammenheng er det viktig å se på skolepersonalet som ett fellesskap og at flere yrkesgrupper er trukket inn i de samme foraene for kompetanseheving. Ansattgruppenes roller går inn i hverandre på læringsmiljøfeltet. Derfor bør alle ha de samme grunnleggende kompetansenivået, men med spesialisering for grupper ut fra særdomene man følger opp.

4.3.2 Forskjeller i kompetansebehov med hensyn til alder og erfaring

En del av deltakerne i workshopen syntes det var utfordrende å svare på om det var variasjoner i kompetansebehovet med hensyn til de ansattes alder og erfaring. En av gruppene pekte som nevnt over på at de nye lærerne fra Lektorutdanningen har fått opplæring i relasjonskompetanse og kunnskap om flere didaktiske tilnærminger sammenlignet med lærere som har tatt PPU eller tilsvarende. Det var også noen som trakk fram at variasjonen i mangfoldskompetanse og digital kompetanse er mye større blant de lærerne som har jobbet i videregående opplæring lenge, sammenlignet med de nyutdannede lærerne som starter nå. Lærere som går ut av den nye femårige lærerutdanningen med master nå har også fått en helt opplæring i å evaluere egen praksis. Det er imidlertid ikke alder som er det sentrale for kompetansebehovet, men om man har fulgt de nye Lektorutdanningene eller ikke.

5. PRESENTASJON AV FUNN OM KOMPETANSETILTAK

I dette kapitlet presenterer vi funn og resultater knyttet til kompetansehevingstiltak som er vurdert å ha størst innvirkning på læringsmiljøet og hvilke rammefaktorer som har betydning på formen på kompetansehevingstiltakene. Funn og resultater baserer seg på spørreundersøkelse blant ansatte i videregående opplæring, samt innspillene fra workshopen med ledere og eiere.

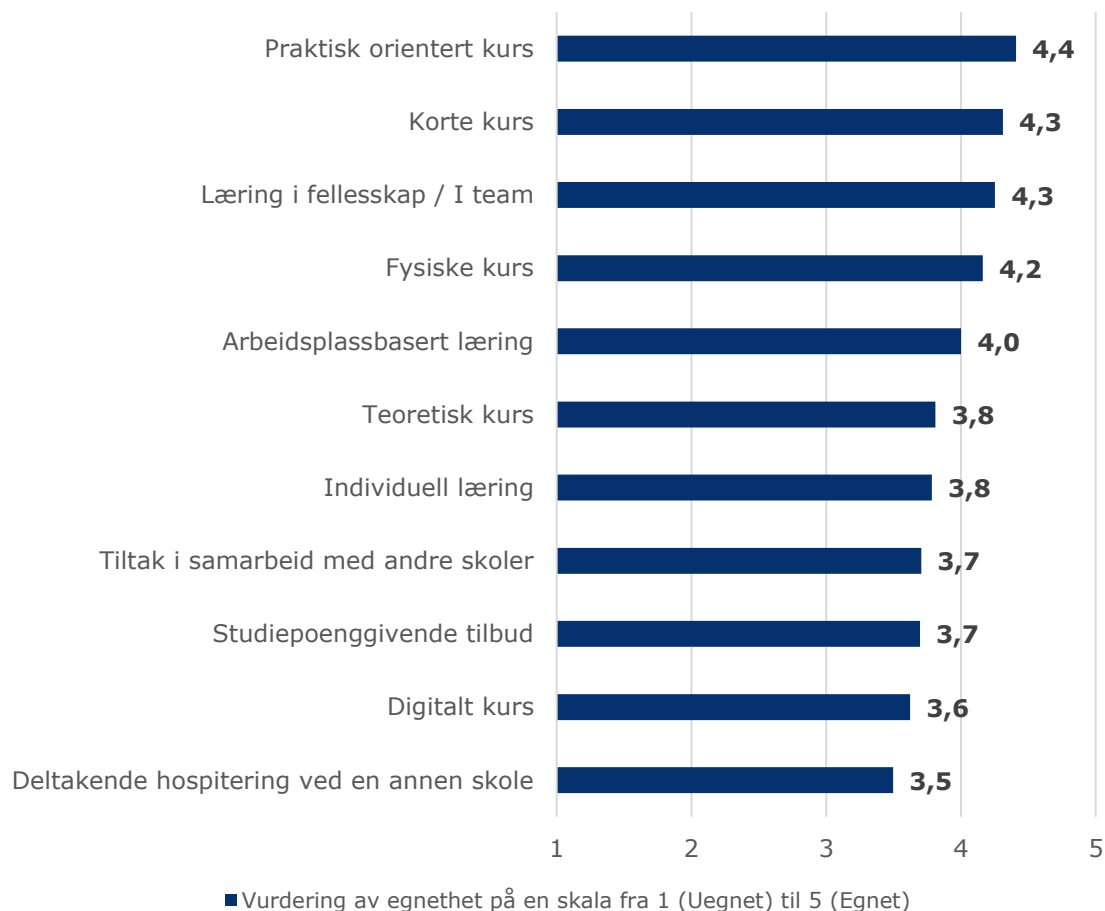
Oppsummert er det mange av respondentene i spørreundersøkelsen som mener at de ulike formene for kompetansetiltak er godt egnet for å heve kompetansen innen læringsmiljøfeltet i videregående opplæring. I tilbakemeldingene fra spørreundersøkelsen til de ansatte oppgis praktisk orienterte kurs, kortere kurs og læring i fellesskap/team som best egnet. Dette er tiltak som alle ansattgrupper mener er egnet. Vi skal legger også merke til at digitale kurs er blant de minst populære formene for kompetansetiltak. Det er spesielt lærere og ledere som er mest skeptiske til digitale kurs. Det er viktig å forstå tiltakene i sammenheng og at alle tiltak bør understøtte læringsfellesskapet på skolen.

5.1 Hvilke av kompetansehevingstiltakene mener de ansatte har hatt størst virkning (best egnet)?

Vi har bedt ansatte i videregående opplæring vurdere hvilke former for kompetansehevingstiltak som egner seg til bruk innen læringsmiljøfeltet. Respondentene har vurdert egnetheten til en rekke ulike tiltak, på en skala fra 1 (uegnet) til 5 (egnet). Spørsmålstillingen er som følger: «Hvilke former for kompetanseutvikling innen læringsmiljøfeltet er egnet/uegnet for deg?».

Overordnet viser undersøkelsen at de ansatte i gjennomsnitt vurderer alle formene for kompetansehevingstiltak som relativt godt egnet. Andelen ansatte som vurderer kompetansehevingstiltakene som litt egnet eller egnet varierer mellom 57 og 86 prosent for de ulike formene. Noen av tiltaksformene skiller seg likevel ut som særlig godt egnet, disse er: «praktisk orienterte kurs», «korte kurs», «læring i fellesskap / I team», «fysiske kurs» og «arbeidsplassbasert læring». De ansattes vurdering av tiltakenes egnethet er illustrert i figur 5.1. Tiltakene som vurderes som best egnet er presentert først, i synkende rekkefølge.

Figur 5.1. Ansattes vurdering av former for kompetansehevingstiltak egnethet



Note. n=969-1045.

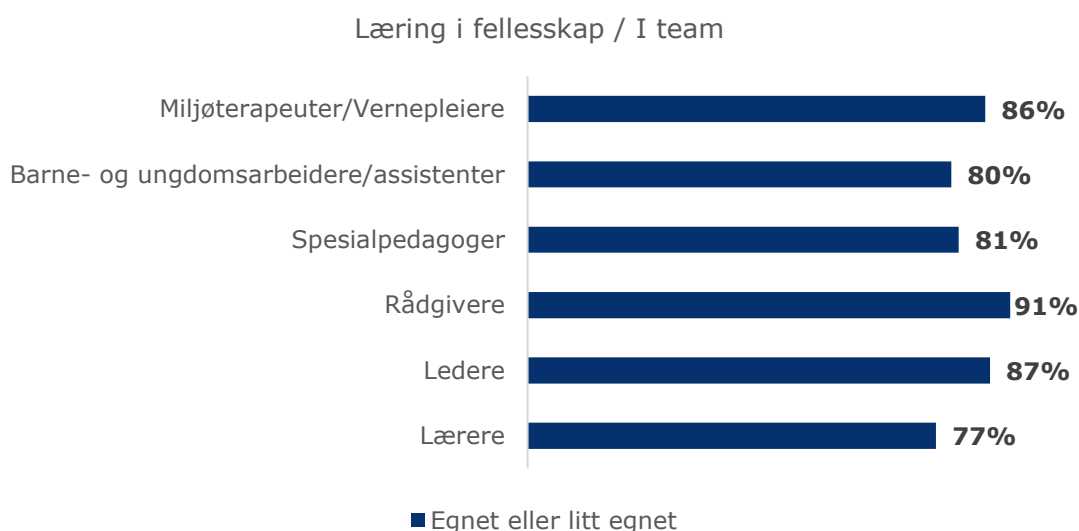
5.2 Er det forskjeller i hvilke former for kompetansehevingstiltak de ulike ansattgruppene i videregående mener er egnet?

Analyser av resultatene fra spørreundersøkelsen avdekker noen forskjeller mellom ansattgrupper, med hensyn til deres vurdering av egnetheten til de ulike formene for kompetansehevingstiltak. Vi finner forskjeller mellom ansattgrupper for følgende kompetansehevingstiltak:

«studiepoenggivende tilbud», «læring i fellesskap/i team», «digitalt kurs» og «tiltak i samarbeid med andre skoler».

Forskjellene mellom ansattgruppene for «Læring i fellesskap/I team» er illustrert i figur 5.2. Andelen som vurderer kompetansetiltaket som egnet eller litt egnet er høy i alle ansattgruppene. Likevel ser vi noen gradsforskjeller mellom ansattgruppene. Analysene viser at en signifikant høyere andel ledere og rådgivere vurderer læring i fellesskap/I team som egnet eller litt egnet, sammenlignet med lærere.

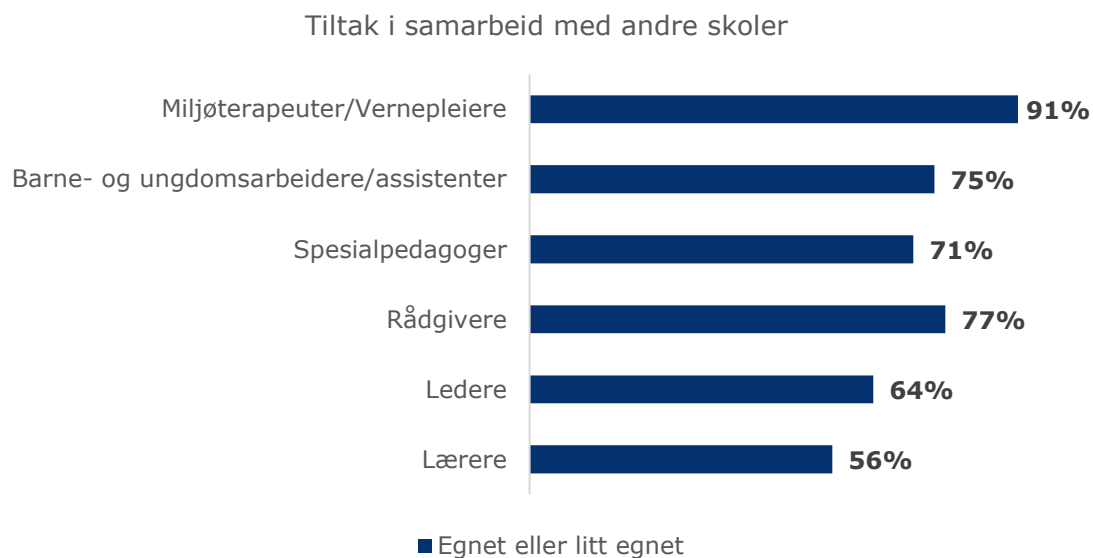
Figur 5.2. Andel av ansattgruppene som vurderer læring i fellesskap / i team som egnet



Note. Miljøterapeuter/vernepleiere: n=22. Barne- og ungdomsarbeidere/assistenter: n=50. Spesialpedagoger: n=43. Rådgivere: n=79. Ledere: n=237. Lærere: n=598.

Som illustrert i figur 5.3 er oppslutningen om tiltak i samarbeid med andre skoler er også relativt høy på tvers av ansattgrupper. Samtidig ser vi gradsforskjeller mellom flere av ansattgruppene, i deres vurdering av egnethet. En signifikant høyere andel miljøterapeuter/vernepleiere og rådgivere vurderer tiltak i samarbeid med andre skoler som egnet, sammenlignet med ledere og lærere. Videre er andelen lærere som vurderer denne formen for kompetansehevingstiltak som egnet signifikant lavere enn andelen ledere.

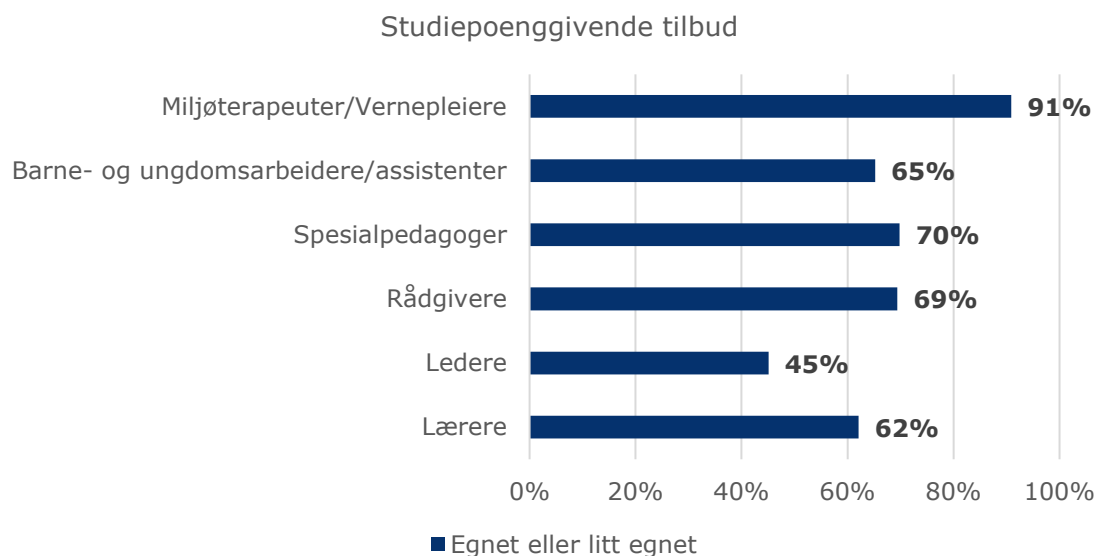
Figur 5.3. Andel av ansattgruppene som vurderer tiltak i samarbeid med andre skoler som egnet



Note. Miljøterapeuter/vernepleiere: n=21. Barne- og ungdomsarbeidere/assistenter: n=48. Spesialpedagoger: n=45. Rådgivere: n=74. Ledere: n=237. Lærere: n=560.

Med hensyn til de ulike ansattgruppenes vurdering av studiepoenggivende tiltak ser vi at ledere skiller seg fra de øvrige ansattgruppene. En signifikant lavere andel ledere vurderer studiepoenggivende tilbud som egnet sammenlignet med spesialpedagoger, rådgivere, lærere og miljøterapeuter/vernepleiere. Videre er andelen miljøterapeuter/vernepleiere som vurderer studiepoenggivende tilbud som egnet signifikant høyere enn andelen barne- og ungdomsarbeidere/assistenter, rådgivere, ledere og lærere. Forskjellene er illustrert i figur 5.4.

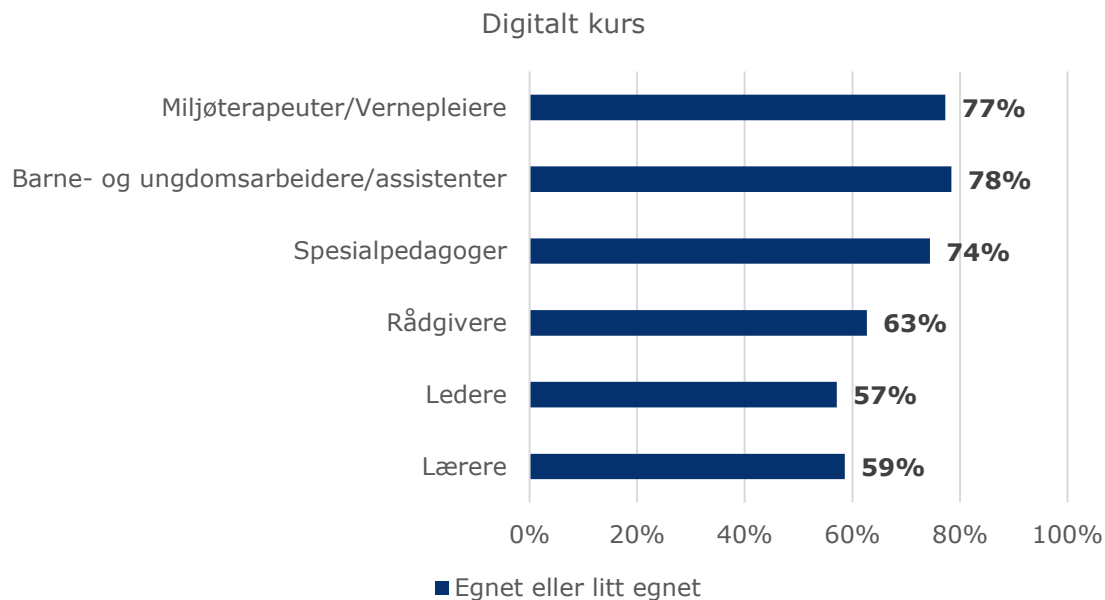
Figur 5.4. Andel av ansattgruppene som vurderer studiepoenggivende tilbud som egnet



Note. Miljøterapeuter/vernepleiere: n=22. Barne- og ungdomsarbeidere/assistenter: n=46. Spesialpedagoger: n=43. Rådgivere: n=72. Ledere: n=226. Lærere: n=564.

Også for digitale kurs ser vi gradsforskjeller mellom ansattgruppene, hvor barne- og ungdomsarbeidere og miljøterapeuter/vernepleiere skiller seg fra lærere og ledere. Andelen barne- og ungdomsarbeidere og miljøterapeuter/vernepleiere som vurderer digital kurs som egnet er signifikant høyere enn andelen lærere og ledere. Forskjellene er illustrert i figur 5.5.

Figur 5.5. Andel av ansattgruppene som vurderer digitalt kurs som egnet



Note. Miljøterapeuter/vernepleiere: n=22. Barne- og ungdomsarbeidere/assistenter: n=51. Spesialpedagoger: n=43. Rådgivere: n=83. Ledere: n=238. Lærere: n=606.

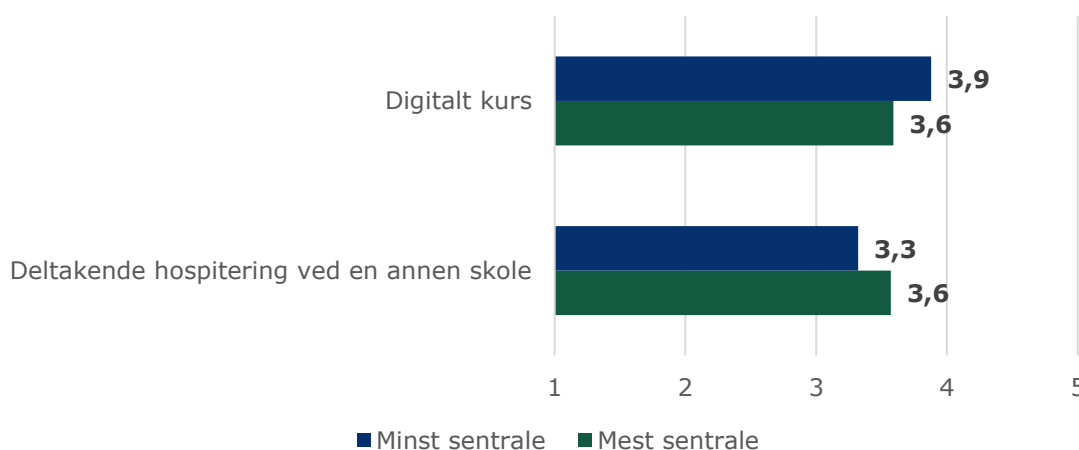
5.3 Har rammefaktorer betydning for formen på kompetansehevingstiltak?

For å undersøke om ulike rammefaktorer har betydning for hvilke former for kompetansehevingstiltak som egner seg har vi, på samme måte som for kompetansebehov, sett på forskjeller i egnethet med utgangspunkt i kommunestørrelse, sentralitet og hvilken utdanningsretning og utdanningsprogram de ansatte arbeider ved.

5.3.1 Er det forskjeller i hvilke former for kompetansehevingstiltak som er egnet med utgangspunkt i kommunestørrelse og sentralitet?

Analysene viser at ansatte ved studiesteder lokalisert i store kommuner/de mest sentrale kommunene i større grad anser «deltakende hospitering ved en annen skole» som en egnet form på kompetansehevingstiltak, sammenlignet med ansatte fra små/minst sentrale kommuner. Motsatt finner vi at ansatte ved studiesteder lokalisert i mindre kommuner/de minst sentrale kommunene anser «digitalt kurs» som mer egnet enn ansatte fra store/mest sentrale kommuner. Disse funnene kan potensielt tolkes som et uttrykk for at reisevei er en barriere mot kompetansehevingstiltak i mindre sentrale kommuner. Begge forskjellene er å regne som små. Se figur 5.6 for en illustrasjon av forskjellene.

Figur 5.6. Forskjeller mellom ansatte fra de mest og minst sentrale kommunene

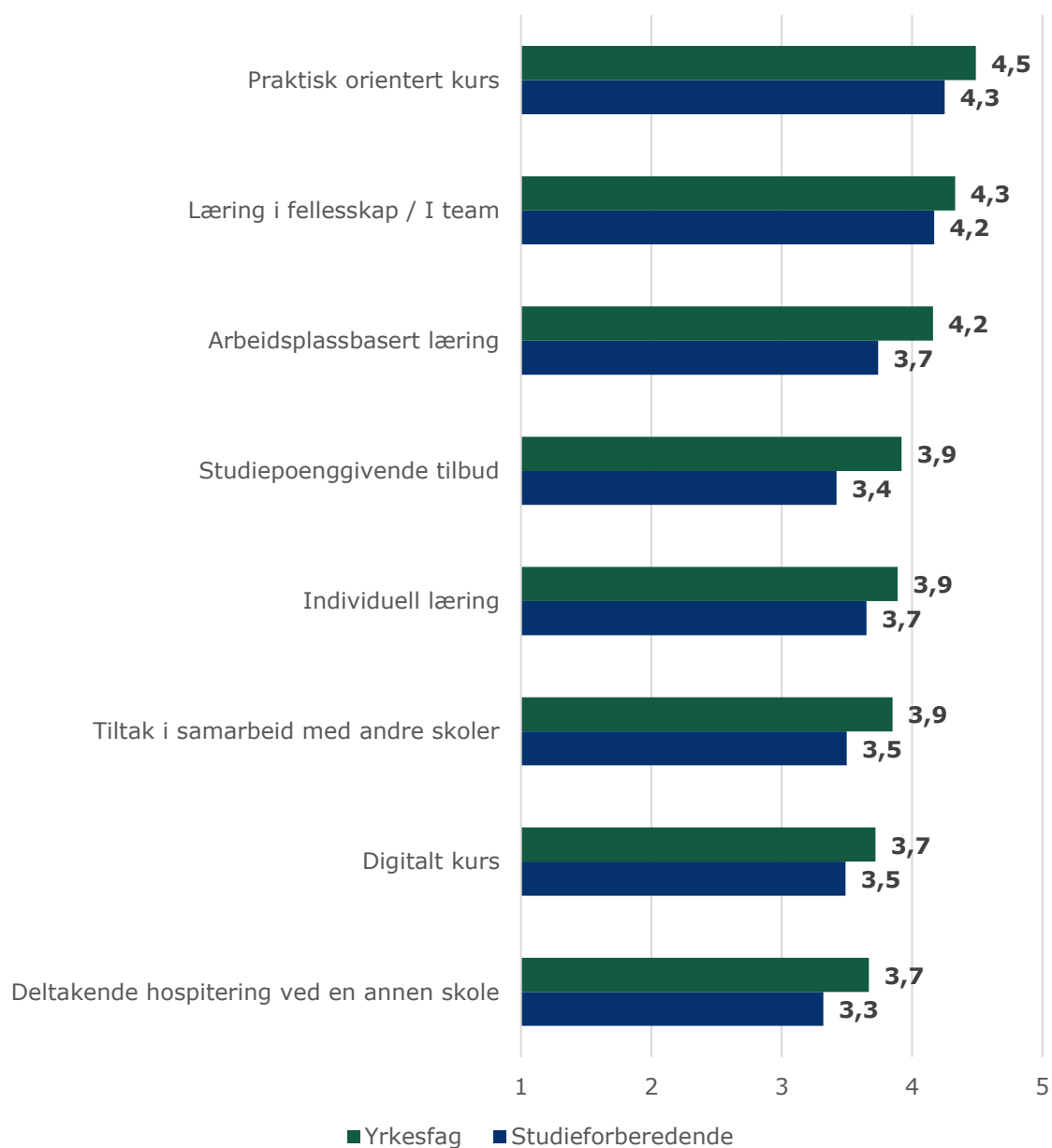


Note. Minst sentrale: n=188-206. Mest sentrale: n=380-409.

5.3.2 Er det forskjeller i hvilke former for kompetansehevingstiltak som er egnet ved yrkesfaglige og studieforberedende studieprogram?

Vi ser en forskjell mellom ansatte som utelukkende arbeider på studieforberedende utdanningsprogram og ansatte som utelukkende arbeider på yrkesfaglige utdanningsprogram med hensyn til i hvilken grad de anser flere av formene for kompetansehevingstiltak som egnet. Ansatte ved yrkesfaglige retninger vurderer åtte av de elleve tiltakene som litt bedre egnet enn ansatte ved studieforberedende utdanningsprogram (se figur 5.7). Forskjellen er størst for «arbeidsplassbasert læring» og «studiepoenggivende tilbud».

Figur 5.7. Forskjeller mellom ansatte som arbeider utelukkende på studiespesialiserende retninger og ansatte som arbeider utelukkende på yrkesfaglige retninger i vurdering av former for kompetansetiltaks egnethet



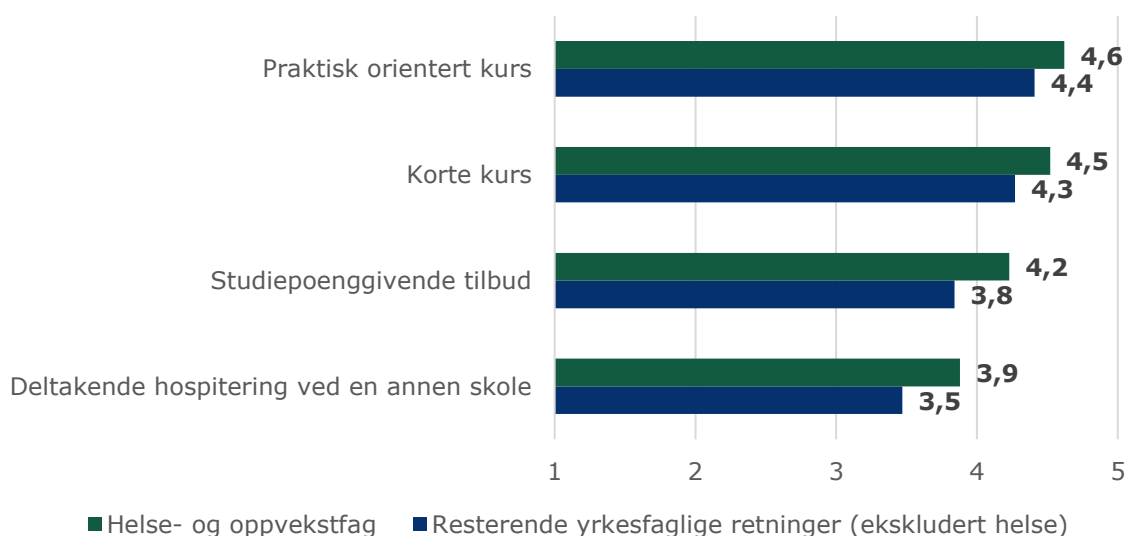
Note. Yrkesfag: n=313-338. Studieforberedende: n=269-301. Cohen's d mellom 0,16 og 0,36.

5.3.3 Er det forskjeller i hvilke former for kompetansehevingstiltak som er egnet ved de ulike utdanningsprogrammene?

For å få en innsikt i betydningen av utdanningsprogram har vi undersøkt hvordan ansatte som arbeider på ulike utdanningsprogram vurderer formene for kompetansehevingstiltak. Vi har sammenlignet ansatte som arbeider utelukkende med ett spesifikt utdanningsprogram, med ansatte som arbeider på et eller flere av de andre utdanningsprogrammene innenfor samme utdanningsretning (studieforberedende eller yrkesfag). Ettersom det kun er et lavt antall av respondentene som utelukkende arbeider innenfor noen av programmene har vi kun gjennomført et begrenset antall sammenligninger.

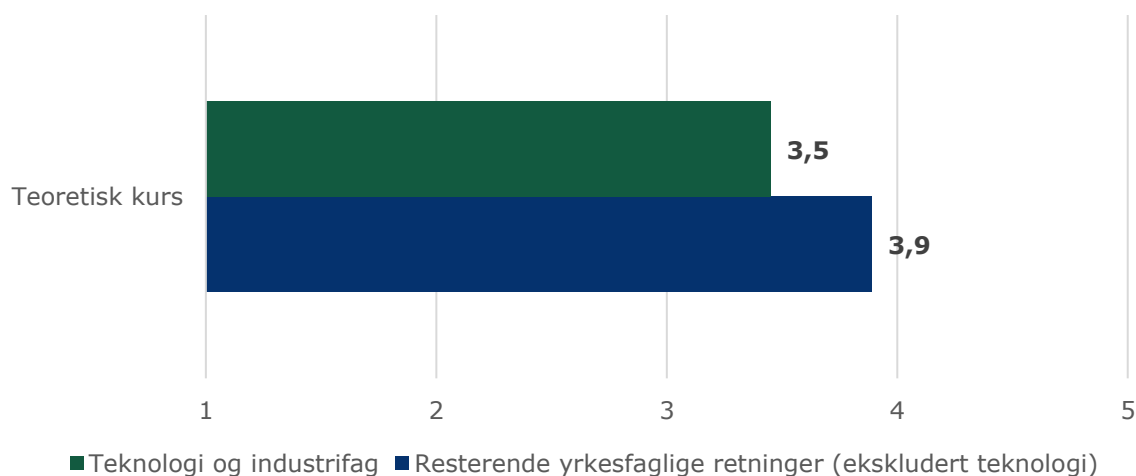
Analysene avdekket kun signifikante forskjeller for ansatte ved helse- og oppvekstfag og for ansatte ved teknologi og industrifag. Ansatte ved helse- og oppvekstfag vurderte «studiepoenggivende tilbud», «deltakende hospitering ved en annen skole», «korte kurs» og «praktisk orienterte kurs» som litt bedre egnet sammenlignet med ansatte ved de resterende yrkesfaglige programmene (se figur 5.8). For ansatte ved teknologi og industrifag viser analysene at disse vurderte «teoretisk kurs» som litt bedre egnet sammenlignet med ansatte ved de resterende yrkesfaglige programmene (se figur 5.9).

Figur 5.8 Forskjeller mellom ansatte ved helse- og oppvekstfag og ansatte ved de resterende yrkesfaglige retningene i vurdering av former for kompetansetiltaks egnethet



Note. Helse- og oppvekstfag: n=81-86. Resterende yrkesfaglige retninger (ekskludert helse): n=255-276.

Figur 5.9. Forskjeller mellom ansatte ved teknologi og industrifag og ansatte ved de resterende yrkesfaglige retningene i vurdering av former for kompetansetiltaks egnethet



Note. Teknologi og industrifag: n=41-42. Resterende yrkesfaglige retninger: n=298-320.

5.4 Kompetansetiltak sett fra skoleeiere og skolelederes ståsted

I workshopen skulle skoleeierne og skolelederne vurdere hvilke kompetansetiltak som generelt er best egnet for de ansattes kompetansebehov på læringsmiljøfeltet. Dette skulle de gjøre på grunnlag av resultatene fra spørreundersøkelsen, egen erfaring og forskning. Videre skulle de også prioritere og gi begrunnelser for valgene av kompetansetiltak.

I workshopen pekte skoleeierne og skolelederne på mange av de samme tiltakene som de ansatte. Helt overordnet var det tydelig at gruppene i workshopen så kompetansetiltakene i sammenheng. Det var også klart at gruppene så tiltakene i sammenheng med utvikling av roller og organisering i skolen.

Felles for alle gruppene var at de satte søkelys på læring i profesjonsfellesskapet som det sentrale elementet for å bygge og vedlikeholde kompetanse på læringsmiljøfeltet. Gjennom skolebaserte og kollektive tiltak i fellesskapet på skolen når man flest mulig. Samtidig er læring gjennom profesjonsfellesskapet viktig for å skape felles referanser, forståelse og enighet om hvordan man møter elevene. Læringen i profesjonsfellesskapet bør være praksisorientert om konkrete utfordringer og eksempler.

5.4.1 Hvordan fasilitere arbeidet med kompetansetiltak?

Mange av deltakerne i workshopen pekte på at de andre tiltakene må spille opp under den skolebaserte profesjonsutviklingen. For eksempel viste flere til at digitale kurs var positivt, men fortrinnsvis når kursene ga lærerne ved samme skole muligheten til å arbeide sammen om læringen. Tilsvarende var flere skeptiske til den rene individuelle kompetansehevingen som ikke hadde en plan for hvordan kompetansen også kunne komme profesjonsfellesskapet ved skolen til gode.

Oppsummert var bildet at deltakerne så for seg at kompetansetiltak på læringsmiljøfeltet kan komme i flere ulike former, men at tiltakene helt bør være praksisorientert og orientert om læring i profesjonsfellesskapet slik at kompetansen når flest mulig og vedlikeholdes ved skolen.

Av konkrete forslag til tilnærminger og form for tiltak var det blant annet noen som trakk fram at de har benyttet Utdanningsdirektoratets kompetansepakker og opplever disse som gode. De benytter disse på en måte som kombinerer digital læring og diskusjoner i fellesskapet på skolen.

Samme gruppe peker på at desentralisertordning kan være enda mer nyttig enn digitale pakker, ettersom det da kommer en ekstern ressursperson inn og holder i arbeidet ved skolen. De peker på at dette vil være spesielt nyttig der ledere mangler kompetanse på å drive kompetanseheving.

En av tilbakemeldingene fra gruppearbeidet er at det er mer interaksjon hvis personen er i samme rom, samtidig er viktig å få frem at flere av deltakerne mente at valget mellom fysisk og digital kursing er situasjonsavhengig og at tilnærmingene kan kombineres slik at man unngår de største utfordringene med digital kursing.

Mange viste også til at kursene må være korte og kreve lite forberedelser, da det er utfordrende å finne tid for å jobbe med kompetanseutvikling.

Det var delte meninger om tiltak i samarbeid med andre skoler. To av gruppene prioriterer tiltak i samarbeid med andre skoler høyt, en gruppe prioriterte det middels høyt og en siste gruppe hadde en relativt lav prioritering på samarbeid mellom skoler. Deltakende hospitering var en tilnærming som alle gruppene vurderte lavt. Det samme var studiepoenggivende utdanninger. Disse vurderingene kan nok henge sammen med at tilnærmingene blir vurdert som ressurskrevende for skolene og skoleeier.

Et sentralt poeng som en av deltakerne trakk frem var at kompetansehevingen må være tilpasset skolens behov for å skape eierskap og motivasjon for arbeidet. Det innebærer ikke at kursene skal skreddersys, men at det må finnes en rekke ulike typer tiltak og innen ulike læringsmiljøtema som skolen selv kan velge mellom ut fra eget behov.

5.4.2 Prioritering av tiltak for sentrale kompetansebehov

I tillegg til at vi ba gruppene vurdere hvilke tilnærminger og former for kompetansetiltak som var best egnet *generelt* på læringsmiljøfeltet, ba vi dem også vurdere hvilke kompetanse tiltak som er best egnet for fire ulike kompetansebehov: relasjonskompetanse, oppfølging av særskilt sårbare elever, klasseledelse og mangfoldskompetanse.

Gruppen som vurderte tiltak for relasjonskompetanse, pekte på læring i profesjonsfelleskapet som den viktigste tiltaksformen også her. I tillegg trakk gruppen fram at kollegaveiledning og praksisorientert læring er egnede former for kompetansehevingstiltak i forbindelse med relasjonskompetanse. Samtidig trakk gruppen fram at det kan være viktig med etter- og videreutdanning for flere og spesielt de som mangler relasjonskompetanse fra sin utdanning.

Gruppen som vurderte tiltak for oppfølging av særskilt sårbare elever, pekte også på praksisorientert fellesskapslæring gjerne i en kombinasjon av digitalt og fysisk kurs. Det må bemerkes at begrepet «særskilt sårbare elever» kan inneholde mangfold av grupper. Det er derfor utfordrende å peke på enhetlige tiltak for sårbare elever som helhet. Respondentene våre ga imidlertid noen generell råd for til rett mot gruppen samlet. Det bør gis kurs og tiltak som kan ruste alle lærere, rådgivere og miljøterapeuter samlet slik at de ansatte får en felles forståelse og av den konkrete problemstillingen. Gruppen pekte spesielt på at det er viktig at tiltakene på området er praksisnære, tilpasset videregående opplæring og koblet til det som skjer i skolen og i klasserommet.

Gruppen som vurderte tiltak for klasseledelse som kompetansebehov pekte også på fysisk, praksisorientert fellesskapslæring. I tillegg trakk de fram to tiltak ev praksiser som kan sees i tilknytning til fellesskapslæring: At lærere både planlegger og vurderer undervisningen i felleskap og at vurderingen kan skje basert på filming av det som skjer i klasserommet.

Gruppen som fikk tildelt mangfoldskompetanse pekte som de andre gruppene på fysisk, praksisorientert fellesskapslæring. Denne gruppen pekte også på at det vil være nyttig med tiltak i samarbeid med og gjerne deltakende hospitering ved andre skoler.

5.5 Roller for fasilitering av kompetanseheving

Det kommer tydelig til uttrykk at både ansatte, skoleeiere og skoleledere ser fellesskapslæring og læring i profesjonsfellesskapet som et helt sentralt tiltak for å heve kompetansen på læringsmiljøfeltet. Noen av deltakerne i workshopen var inne på at det også er behov for kompetanse for å lede læringen i profesjonsfellesskapet. De nye lærerne som kommer fra lektorutdanningene, ble trukket frem i workshopen som en gruppe med både god kompetanse både på utviklingsarbeid og læringsmiljøfeltet. Det bør vurderes hvordan denne gruppens kompetanse kan utnyttes bedre i profesjonsfellesskapet på skolen.

6. OPPSUMMERING OG DRØFTING

De rapporterte kompetansebehovene blant ansatte i videregående opplæring på læringsmiljøfeltet er samlet sett moderat, det viser resultatene fra spørreundersøkelsen blant ansatte i videregående opplæring. Det er noe høyere kompetansebehov blant ansatte ved yrkesfaglige utdanningsprogram enn blant ansatte ved studieforbredne utdanningsprogram. Barne- og ungdomsarbeidere/assistenter har noe høyere kompetansebehov enn andre ansattgrupper. Arbeid mot digitale krenkelser, negativ sosial kontroll og oppfølging av særskilt sårbare elever er de tre læringsmiljøområdene hvor de ansatte samlet sett melder om størst kompetansebehov. Skoleeiere og ledere er imidlertid delte på om hvor stort kompetansebehovet er i de førstnevnte kompetanseområdene, når vi diskuterer dette i workshopen.

Når det gjelder kompetansetiltak er det stor oppslutning i spørreundersøkelsen til de ansatte, om at mange av de ulike formene for kompetansetiltak er godt egnet for å heve kompetansen innen læringsmiljøfeltet i videregående opplæring. I tilbakemeldingene fra spørreundersøkelsen til de ansatte oppgis praktisk orienterte kurs, kortere kurs og læring i fellesskap/team som best egnet. Dette er tiltak som alle ansattgrupper mener er egnet. Vi skal også legge merke til at digitale kurs er blant de minst populære formene for kompetansetiltak. Det er spesielt lærere og ledere som er mest skeptiske til digitale kurs.

Ansatte ved yrkesfaglige utdanningsprogram er generelt mer positive til kompetansetiltakene enn ansatte ved studieforbredende utdanningsprogram. Dette kan nok henge sammen med at ansatte ved yrkesfaglig utdanningsprogram også oppgir generelt høyere kompetansebehov.

Tilbakemeldingene fra spørreundersøkelsen og workshopen viser til at det er forholdsvis lavt behov for studiepoenggivende og lengre kurs på læringsmiljøfeltet. Det er langt større oppslutning om korte kurs som tar for seg konkrete utfordringer som man kan jobbe med i læringsfellesskapet.

I workshopen pekte flere av eierne og lederne på at digital kursing kan være egnet, men gjerne med at kursingen kombineres med praktisk orientert læring i fellesskap. I workshopen med representanter for skoleeierne og skoleledere pekte deltakerne på hvordan tiltakene burde settes i sammenheng. Felles for tilbakemeldingene var at kompetansehevingen i hovedsak burde skje gjennom læringsfellesskapet. Det vil si at skolen fasiliterer for grupper hvor ansatte jobber med konkrete problemstillinger over tid og gir hverandre vurdering og tilbakemelding på praksis.

Dette er i tråd med Dahl m.fl. (2015) som peker på styrkingen av profesjonsfellesskapet for å bedre endrings- og utviklingsarbeidet i skolen generelt. Rapporten viser til at skoleledelsens rolle som mentor for lærerne bør styrkes. Dahl m.fl. anbefaler også at ledelsen må kunne delegere ansvaret for deler av profesjonsfellesskapets arbeid til lærere ved skolen. Dette grunngir de i at lærere i mange tilfeller vil ha høyere kompetanse enn rektorer på fag og didaktikk. Vi vil tillegge at det samme også i mange tilfeller vil gjelde kompetanser innen læringsmiljøfeltet.

Deltakere i workshopen viste til at kurs, etter- og videreutdanning og eventuelt andre tiltak som nettverk og hospitering må ta utgangspunkt i hvordan de kan støtte oppunder læringen i profesjonsfellesskapet på skolen. Det er imidlertid tydelig at det er barrierer for å jobbe fellesskapsbasert. Det handler blant annet om kompetanse i å jobbe med problemstillinger i kollegafellesskapet. En annen barriere er at det kan synes som det i mindre grad finnes gode strukturer og roller for å fasilitere dette fellesskapet i norsk skole. Noen av deltakerne i workshopen pekte på at ansatte fra de «nye» lektorutdanningene er svært godt skolert i både læringsmiljøutfordringer, men også i måter å jobbe med kontinuerlig læring i kollegafellesskapet.

Videre er det mange ansatte som har tatt kompetanseheving gjennom etter- og videreutdanning. Her det relevant å vise til Rambøll og SINTEFs rapport til *Utvalget for etter- og videreutdanning i barnehage og skole* (2022) hvor Rambøll fant at lærere som tar etter- og videreutdanning har en forventning om å få benyttet kompetansen i utviklingen av profesjonsfellesskapet. Med utgangspunkt i at ansatte ofte kan ha bedre kompetanse på læringsmiljødomener og en forventning om å få brukt kompetansen, vil det være relevant for skoleeiere og skolelederne å se på hvordan man kan delegere ansvar for utvikling av læringsmiljøfeltet til ansattgrupper som allerede sitter med relevant kompetanse enten fra lektorutdanningene eller andre kurs og utdanninger.

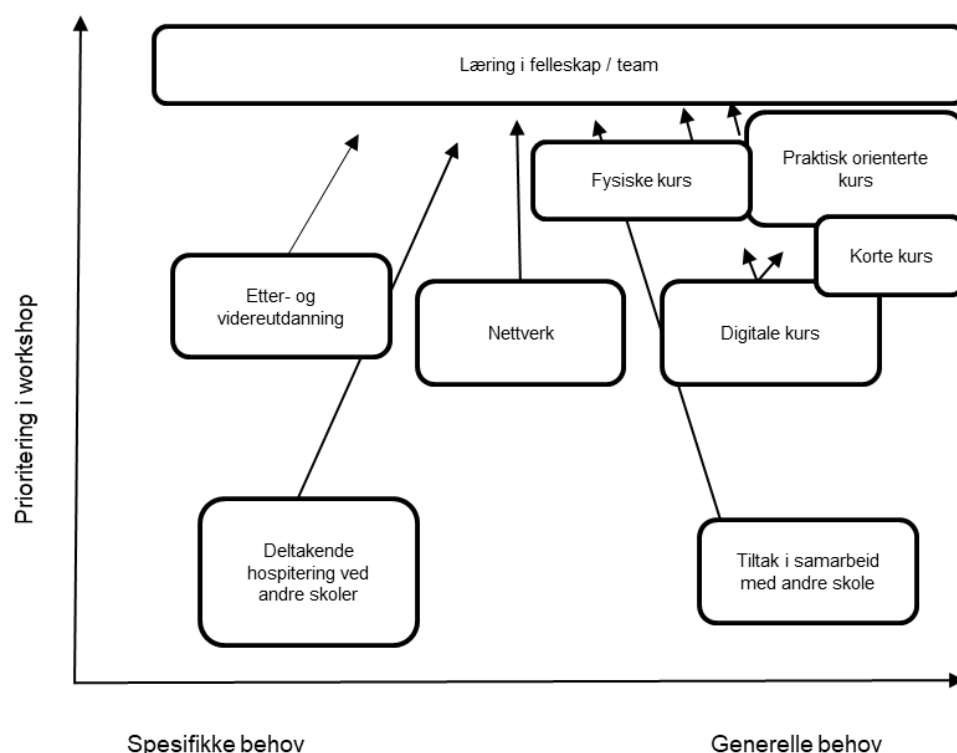
Det varierer imidlertid mellom skolene i hvilken grad det allerede finnes ansatte med relevant kompetanse til å fylle eventuelle fasilitatorroller. Det kan derfor være nyttig at det også utvikles kurs eller utdanninger hvor ansatte kan lære seg fasilitatorrollen for fellesskapslæringen.

Vurdering av kompetansetiltak

En måte å vurdere kompetansetiltak på, er å se prioriteringen av tiltak i sammenheng med hva som er best egnet for å dekke generelle behov som gjelder mange eller mer spesifikke behov som kun gjelder en person, eller en mindre gruppe ansatte ved en skole. Her kan man vurdere at tiltak knyttet til de mer generelle kompetansebehovene snarere bør utformes som kortere kurs og faglig påfyll, mens de spesifikke er mer knyttet til videreutdanning. Det er viktig å bemerke at arbeid og læring i profesjonsfellesskapet både kan knytte seg til generelle og spesifikke behov for enkeltlærere.

Figuren 6.1 nedenfor viser en oppsummering av deltakernes prioritering av ulike former for kompetanseheving, og sammenhengen deltakerne skisserte mellom de ulike forholdene.⁷ Videre har vi også forsøkt å vise til hvordan tiltak kan kategoriseres etter om de skal dekke generelle eller spesifikke behov.

⁷ Illustrasjonen baserer seg på en øvelse med deltakeren i workshop, hvor de ulike momentene i figuren ble rangert og plassert i diagrammet.

Figur 6.1 Prioritering av ulike former for kompetanseheving

Som beskrevet under kapittel 3.2 finnes det allerede flere tiltak for kompetanseheving på læringsmiljøfeltet. Hvis vi setter disse tiltakene i sammenheng med tilbakemeldingene fra de ansatte i spørreundersøkelse og innspillene fra lederne og eierne i workshopen, tegner det seg noen mulige veier for videre utvikling av disse tilbudene.

Kompetansepakken til Utdanningsdirektoratet inne læringsmiljø er utformet for å gi korte kompetansekurs om trygt og godt skolemiljø for ansatte og ledere (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Med utgangspunkt i tilbakemeldingene i denne rapporten, vil Rambøll peke på at det gjerne kan utformes enda flere tilpassede kompetansepakker for videregående opplæring, hvor det legges opp til at deltakerne fra samme skole kan jobbe i fellesskap med praktiske oppgaver som en del av kurset. Kompetansebehovene vist i denne rapporten kan benyttes som utgangspunkt for prioritering av hvilke kompetansepakker som skal utformes.

Videreutdanning innen skolemiljø og ledelse er utformet for skoleledere for å gi opplæring i om hvordan skape et trygt og godt skolemiljø, og hvordan forebygge og håndtere mobbing og andre krenkelser (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Som vi har pekt på over, kan det være relevant å delegere noe av dette arbeidet til lærere og andre ansatte. Det kan derfor vurderes om det også skal utformes nye videreutdanninger for ledelse og utvikling på læringsmiljøfeltet som også inkluderer andre ansattgrupper enn ledelsen ved skolen. Våre funn kan tyde på at behovet for kompetanse er større på yrkesfag enn på studieforberedende utdanningsprogram, samtidig som det er færre ansatte fra de nye lektorutdanningene ved skoler med yrkesfaglig utdanningsprogram. Det vil derfor kunne være en god vurdering å prioritere videreutdanning på læringsmiljøfeltet for ansatte innen yrkesfag før andre grupper.

Videre er det viktig å se hen til desentralisert ordning i videreutviklingen av tiltakene for kompetanseheving på læringsmiljøfeltet. En måte å skille mellom hva som skal jobbes med gjennom desentralisert ordning og *hva* som skal arbeides med gjennom kompetanseheving, kan være å skille med utgangspunkt i om det er mer generelle kompetansebehov eller om det er mer spesifikke kompetansebehov. Det vil innebære at de mer spesifikke kompetansebehovene lokalt følges opp gjennom desentralisert ordning og de mer generelle kompetansebehovene følges opp gjennom kompetansepakkene til Utdanningsdirektoratet. Langvarigheten i kursingen og i hvilken grad det er akutte behov er også dimensjoner som spiller inn i vurderingen av hvilke tiltak som skal ligge i desentralisert ordning og i kompetansepakker hos Utdanningsdirektoratet. Dette betyr at kompetansepakkene til Utdanningsdirektoratet bør tilrettelegges for at de krever lite forberedelse og organisering og at de kan gjennomføres når skolen eller en gruppe ansatte selv har bruk for det.

7. REFERANSER

- Aanesen, F., Meland, E., & Torp, S. (2017): Gender differences in subjective health complaints in adolescence: The roles of self-esteem, stress from schoolwork and body dissatisfaction. *Scandinavian Journal of Public Health*
- Aunola, K., Ruusunen, A. K., Viljaranta, J., & Nurmi, J. E. (2015). Parental affection and psychological control as mediators between parents' depressive symptoms and child distress. *Journal of Family Issues*, 36(8), 1022-1042
- Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (2014). The Nordic Education Model. "A school for all" encounters neo-liberal policy, policy implications of research in education. Springer
- Brophy, J. (2006). History on classroom management. In C.M Evertson & C.S Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management*. Lawrence Erlbaum Associates
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen – en forståelsesmodell. I Bru, E. & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Universitetsforlaget
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550–560
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial.
- Dahl, Thomas, Berit Askling, Kåre Heggen, Lise Iversen Kulbrandstad, Torunn Lauvdal, Sølvi Mausethagen, Lars Qvortrup, Kjell G. Salvanes, Kaare Skagen, Siw Skrøvset og Fredrik W. Thue (2015). *Om Lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo
- Deloitte (2019). Evaluering av nytt kapittel 9 A i opplæringsloven. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-kap.-9a-i-opplæringsloven-2019.pdf>
- Dembra. (u.å.). *Om Dembra*. <https://dembra.no/no/om-dembra/>
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook on Research on Teaching* (third ed.). MacMillan Publishing Company
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 97–126). Lawrence Erlbaum Associates
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of enquiry. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic Emotions from a Social-Cognitive Perspective: Antecedents and Domain Specificity of Students' Affect in the Context of Latin Instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.
- Haapasalo, I., Välimaa, R., & Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 133-150
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., Decoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487
- Hansen, I.L.S., Jensen, R.S. & Hansen, H.C. (2020). *Mind the gap! Nordic 0-24 collaboration on improved services to vulnerable children and young people - Final report from the process evaluation* (Fafo-rapport 2020:21). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2020/20756.pdf>
- Hattie, J. (2013): Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Havik, T. (2018). Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring. Gyldendal Akademisk
- Havik, T., & Westergård, E. (2020). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488-507
- Hungnes, T. & Bachmann, K. E. (2020). Elevers opplevelse av å delta i en ikke-anonym undersøkelse om læringsmiljø og mobbing – Erfaringer med bruk av Spekter-undersøkelsen i videregående skole. *Tidsskriftet forebygging.no*, (7).
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of applied developmental psychology*, 32(5), 278-287
- IMDi. (2018) *Rutiner i skolens arbeid mot negativ sosial kontroll og tvangsekteskap*. <https://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/andre-filer/rutiner-i-skolens-arbeid-mot-negativ-sosial-kontroll-og-tvangsekteskap.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Frihet fra negativ sosial kontroll og æresrelatert vold (2021-2024)*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/bf09aa64a96c4d5e8a69abd4c723f8e9/no/pdfs/f-4464-frihet-fra-negativ-sosial-kontroll-og-aeres.pdf>
- Larsen, T., Mathisen F. K. S., Urke, H. B., Kristensen, M., Barstad, B., Vik, M., Holmen, R. & Antonsen, K. (2019). Sluttrapport fra COMPLETE-prosjektet. HEMIL-rapport 3/2019. HEMIL-senteret. Universitetet i Bergen
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud E. & Morgan, K. (2017). Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt. Kunnskapssenter for utdanning
- Marzano, R.J. (2009). Classroom management that works – research based strategies for every teacher. Pearson Education
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M., & Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology*, 50(1), 95-111

Morin, A.H. (2020). The VIP Partnership Programme in Norwegian Schools: An Assessment of Intervention Effects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14

Morin, A. H. (2022). Promoting positive social classroom environments to enhance students' mental health? Effectiveness of a school-based programme in Norway. *International Journal of Educational Research*, 113, 101966

Nordenbo, S. E., Sjøgaard, M. L., Tifticki, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Dansk clearinghouse for uddannelsesforskning

NOU 2015:2. (2015). *Å høre til - virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions Handbook of research on student engagement (s. 365-386). Springer.

Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387

Rambøll og Sintef (2022) *Undersøkelse om etter- og videreutdanning når flere lærere har mastergrad*. Rapport til Utvalg for etter- og videreutdanning i barnehage og skole.

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1–13

Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning – perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm akademisk.

Shermof D. J. et al., (2017). Student Engagement as a General Factor of Classroom Experience: Associations with Student Practices and Educational Outcomes in a University Gateway Course. *Frontiers in Psychology*, 8.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir Akademisk Forlag

Tvedt, M. S. (2022). Supported to Stay in School. How Students' Perceptions of the Psychosocial Learning Environment are Related to Intentions to Quit Upper Secondary School. Doktorgradsavhandling, UiS

Universitetet i Stavanger. (2022a, 28.mars). *Disputas om intensjoner om å slutte på skolen*. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskning/disputas-om-intensjoner-om-a-slutte-pa-skolen>

Universitetet i Stavanger. (2022b, 24.mai.) *Læringsmiljøprosjektet – systematisk arbeid for godt læringsmiljø i barnehage og skole*. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/laringsmiljoprojektet>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 18.november). *Kunnskap om bedre oppfølging av utsatte barn og unge*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-med-tverrsektorielt-samarbeid-i-de-nordiske-landene/>

Utdanningsdirektoratet. (2021a, 22.april). *Tilskuddsordning til kompetanseutvikling i fag- og yrkesopplæring*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordning-for-lokal-kompetanseutvikling-i-fag--og-yrkesoppleringen/#a156829>

Utdanningsdirektoratet. (2021b, 17.mars). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseløftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>

Utdanningsdirektoratet. (2022a, 10.januar). *Kompetansepakke om trygt og godt skolemiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/kompetansepakke-om-trygt-og-godt-skolemiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2022b, 18.januar). *Skolemiljø og ledelse*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/leiing-i-skolen/skolemiljo-og-ledelse/>

Utdanningsdirektoratet. (2022c, 14.februar). *Læringsmiljøprosjektet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/barnehage-og-skolemiljo/laringsmiljoprojektet/>

Utdanningsdirektoratet. (2022d, 2.november). *Kompetansepakke om inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetansepakken-inkluderende-praksis/>

Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2015). The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology*, 35(8), 963-983

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 1, 287–301. 0009-3920/2002/7301-0019.