



# Evalueringsrapport 2003

Jorun Buli Holmberg

Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk



## BRY DEG!

Miljøfremmende og forebyggende tiltak i videregående skole



Lillegården kompetansesenter  
Statlig spesialpedagogisk støttesystem

## FORORD

*”Vi strekker oss mot månen, men tør ikke strekke hånden ut mot en annen”* Sonja Lid

Samarbeidet mellom Lillegården kompetansesenter og Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo har pågått gjennom lang tid som en gjensidig utveksling og utvikling av kompetanse. Dette samarbeid har etter hvert utviklet seg til å bli et etablert samarbeid omkring forskning og utdanning. Som et resultat av dette samarbeidet har forskeren og forfatteren av denne evalueringsrapporten blitt involvert i den eksterne evalueringen av prosjektet ”Bry deg!” Dette er et ledd i utdanningsinstitusjonens kontakt med praksisfeltet for å oppdateres på hvilke type kompetanse det er behov for, slik at utdanningstilbudene kan tilpasses praktikernes behov for å heve sin kompetanse.

Evalueringen er gjennomført slik at den blant annet forholder seg til hvordan prosjektet har medvirket til å oppfylle målsetningene om inkluderende opplæring og miljø- og trivselskappende arbeid i tråd med den generelle delen av læreplanen. Det er lagt vekt på å skissere de generelle erfaringene med bruken av metodikken i prosjektet, mens de konkrete erfaringene med spesifikke innsatser på temaområdene suppleres som eksempler. På bakgrunn av de erfaringene som er gjort i prosjektet, er det formulert en rekke anbefalinger til den fremtidige utviklingen i forhold forebyggende miljø og trivselsfremmende arbeid.

Det rettes en stor takk til Gudmund Sandsleth og Sandra Flaatten som er rådgivere ved Lillegården kompetansesenter og var prosjektledere for ”Bry deg !” prosjektet. Dere har vært gode samarbeidspartnere og kommet med viktige innspill og bidrag underveis i evalueringsarbeidet.

Det samme gjelder informantene ved de tre prosjektskolene, og særlig til elevene som var meget konstruktive i sine refleksjoner omkring sin deltakelse i prosjektet.

Blindern juni 2004

Jorun Buli Holmberg

1. amanuensis ved Institut for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

[j.b.holmberg@isp.uio.no](mailto:j.b.holmberg@isp.uio.no)

## **INNHOLDSFORTEGNELSE**

- 1 KORT PROSJEKTBEKRIVELSE
- 2 INNLEDNING
  - 2.1 Om bakgrunnen for prosjektet
  - 2.2 Om bakgrunnen for evalueringen
  - 2.3 Om rapporten
- 3 EVALUERINGENS HOVEDKONKLUSJONER
  - 3.1 Systematisk arbeid med å utvikle et inkluderende læringsmiljø
  - 3.2 Kunnskapsutvikling omkring mobbing, rasisme, rus, vold og kriminalitet
  - 3.3 Miljøfremmende tiltak som grunnlag for trivsel og inkludering
  - 3.4 Oppsummering vurdering av prosjekts måloppnåelse
4. BAKGRUNN FOR PROSJEKT «BRY DEG»
  - 4.1 Forankring i tidligere undersøkelser og nettverkssamarbeid omkring mobbing
    - 4.1.1 Mobbeundersøkelsen i Buskerud i 1999
    - 4.1.2 Prosjekt "Antimobbing"
  - 4.2 Overgang fra antimobbing til miljøarbeid
    - fra prosjekt "Antimobbing" til prosjekt "Bry deg!"prosjektet
5. OM EVALUERINGEN
  - 5.1 Formålet med evalueringen
  - 5.2 Hvordan evalueringen er gjennomført
  - 5.3 Dette er gjort i løpet av evalueringen
  - 5.4 Utvelgelse av informanter til evalueringen
  - 5.5 Datainnsamlingen har primært vært kvalitativ
6. PROSJEKTETS ORGANISERING OG AKTIVITETSPLAN
  - 6.1 Prosjekts organisering
    - 6.1.1 Organisasjonskart
    - 6.1.2 Prosjektledelse
    - 6.1.3 Miljøgruppa
    - 6.1.4 Interregionalt kompetansenettverk
    - 6.1.5 Videreføring av prosjektet og implementering i skolens ordinære drift
  - 6.2 Prosjektfaser og aktiviteter
    - 6.2.1 Oppstart og etableringsfasen - fase 1

- 6.2.2 Underveisaktiviteter – fase 2
- 6.2.3 Avslutning -fase 3
- 7. VURDERING AV TEORETISK RAMMEVERK FOR PROSJEKTET
  - 7.1 Humanistisk verdigrunnlag
  - 7.2 Menneskeverd og livskvalitet
  - 7.3 Demokrati og elevmedvirkning i skolen
    - 7.3.1 Mellommenneskelige relasjoner og betydning for personlig utvikling
    - 7.3.2 Inkludering og skole livskvalitet - medansvar og medvirkning
- 8 MÅLOPPNÅELSE I TILKNYTNING TIL METODISKE RAMMEVERK
  - 8.1 Systemrettet arbeid i tilknytning til læreplanen om krav til samhandling i skolemiljø
    - 8.1.1 Forebyggende arbeid knyttet til psykososialt miljø
    - 8.1.2 Helhetsperspektivet i arbeid med miljøtiltak og økt handlingskompetanse
  - 8.2 Heving av skolens kompetanse gjennom å bygge på skolens egne ressurser
    - 8.2.1 Aktivisering av skolens egne styrker og ressurser – empowerment perspektiv
    - 8.2.3 Prinsippet "Hjelp-til-selvhjelp"
  - 8.3 Aksjonslæring, innovasjon og løsningsfokusert tilnærming i kompetanseheving
    - 8.3.1 Aksjonslæring gjennom refleksjon
    - 8.3.2 Valgt innovasjonsstrategi og løsningsfokusert tilnærming
    - 8.3.3 Prosjektskolenes følte behovet for endring og betydning av eierskap
  - 8.4 Nytteverdien av nettverkssamarbeidet - lokalt og interregionalt
    - 8.4.1 Betydningen av det interregionalt kompetansenettverket
    - 8.4.2 Betydningen av lokalt samarbeidsnettverk – skolens miljøgruppe
  - 8.5 Erfaringer med og betydningen av elevmedvirkning
  - 8.6 Erfaringer med og betydningen av ekstern konsulenttenester
    - 8.6.1 Forventninger og behov til prosjektlederne fra LKS
    - 8.6.2 Tilfredshet med LKS sin rolle
    - 8.6.3 Oppsummering av hva prosjektlederne har tilført prosjektet
  - 8.7 Framtidsperspektiver for prosjektlederne og prosjektskolene
    - 8.7.1 Hva kan gjøres annerledes framover
    - 8.7.2 Forankring og videreføring av prosjektet ved prosjektskolene
- 9 Har Prosjektet «bry deg!» virket i henhold til hensikt?

## LITTERATURLISTE

## 1 KORT PROSJEKTBEKRIVELSE

Visjonen i prosjektet "Bry deg! Miljøfremmende og forebyggende tiltak i videregående skole" var å bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø i videregående skoler, preget av respekt og gjensidig toleranse. Prosjektets målgruppe var ansatte og elever i videregående skoler samt skolehelsetjeneste og PP-tjeneste som var tilknyttet skolene. Prosjektets mål var utvikling av:

- kunnskap og bevissthet blant elever og ansatte i prosjektskolene om mobbing, rasisme, rus, vold og kriminalitet.
- handlingskompetanse knyttet til miljøfremmende og forebyggende arbeid i prosjektskolene.

I tilknytning til disse målene var det en rekke aktiviteter/milepæler i prosjektet. Disse var:

- Etablere og videreføre miljøgrupper ved videregående skoler i minst tre fylker
- Iverksette miljøtiltak i prosjektskolene knyttet til forebygging av mobbing, rasisme, rus, vold og kriminalitet. Miljøtiltakene var systemrettet og tok utgangspunkt i læreplanens generelle del samt plan- og styringsdokumenter for videregående skole
- Utvide det etablerte interregionale kompetansenettverket med nye miljøgrupper
- Sørge for veiledning til miljøgrupper og faglig innhold på nettverkssamlinger
- Sørge for sammenheng med andre relevante prosjekt eller utviklingsarbeid i videregående skole samt det nye nasjonale valgfaget "Konflikthåndtering og kommunikasjon"
- Tilrettelegge for videreføring av struktur og arbeidsmåter i prosjektet etter endt prosjektperiode
- Etablere kontakt og/eller samarbeid med fagpersoner eller -miljø her til lands og i Norden om tema som forebyggende arbeid i skole, skoleutvikling, mobbing, rasisme, rus, vold og kriminalitet
- Formidle prosjektidé og -erfaringer gjennom fagpresse og Internett. Utarbeide metodehefte, evalueringsrapport og artikkel rettet mot skandinavisk fagpresse.

Hovedmål, delmål og aktiviteter er utgangspunktet for evalueringen av prosjektet og dermed gjennomgangstema i hele rapporten. Prosjektet startet i november 2001 og ble avsluttet i desember 2003. For deltakerskolene var prosjektperioden fra mars/april 2002 til juni 2003, og med tilbud om oppfølging av arbeid i miljøgrupper frem mot årsskiftet 2003/04. For pilotskolene var prosjektperioden fra november 2001 til juni 2003.

## 2 INNLEDNING

*”Den som ikke gjør noe for andre, gjør intet for seg selv”* Goethe

### 2.1 Om bakgrunnen for prosjektet

Bakgrunnen for prosjektet var basert på et dokumentert *behov for kompetanseheving* blant annet gjennom undersøkelsen ”Mobbing i videregående skole” (Sandsleth og Foldvik 2000). Her viste resultatet at det var 46% av lærerne mente at de hadde behov for mer kunnskap i det å behandle mobbeproblematikk. Undersøkelsen viste også at både ansatte og elever hadde påfallende lite kjennskap til planer og rutiner rettet mot mobbing og problematferd, selv om slike planer faktisk eksisterte i flere skoler. Liknende funn fant Holmberg og Kokkersvold i sin undersøkelse i 1997 i videregående skole (1997 a og b), Holmberg og Tangen (2000), Roland (1980,1996), Vaaland (1994). Det dokumenterte behovet for kompetanseheving knyttet til forebygging og håndtering av mobbing.

### 2.2 Om bakgrunnen for evalueringen

Hensikten med evalueringen er å belyse hvilke effekt de ulike aktivitetene har hatt, og i hvilken grad disse har bidratt til måloppnåelse i forhold til prosjektets hovedmål: *å bidra til å forbedre arbeidet med prosjektvisjonen om å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, preget av respekt og toleranse*. I evalueringen er også prosjektets to hovedtemaer vurdert; 1) miljøfremmende og forebyggende tiltak i den videregående skole og 2) bevisstgjøring og forebygging av mobbing, rasisme, rus, vold og kriminalitet.

Lillegården kompetansesenter var initiativtakere til prosjektet, blant annet med bakgrunn i en undersøkelse om mobbing som to rådgivere ved senteret foretok i videregående skole i 1999 (Sandsleth og Foldvik 2000) og et opplevd behov for innovasjonsarbeid på dette området i videregående skole. I forlengelsen av denne undersøkelsen ble prosjektet "Antimobbeprogram" iverksatt i 1999. Sandsleth og Foldvik etablerte kontakt med tre videregående skoler, henholdsvis i fylkene Telemark og Buskerud.<sup>1</sup> Høsten 2000 ble det etablert *ressursgrupper* ved de tre skolene. Høsten 2001 ble ”Antimobbeprosjektet” avløst av prosjektet ”Bry deg! Miljøfremmende og forebyggende arbeid i videregående skole”. En viktig grunn til dette, var at Lillegården kompetansesenter denne høsten hadde gjort to nyansettelser og dermed kunne satse tyngre på igangsatte prosjekt. Det ble sendt ut invitasjon

---

<sup>1</sup> Porsgrunn videregående skole og Kragerø videregående skole (Telemark) og Åssiden videregående skole (Buskerud).

til å delta i prosjektet til skoleeier og videregående skoler i 7 fylker på Østlandet, men responsen var lav. Etter å ha vært i kontakt med et titalls interesserte skoler, var det til slutt bare en av dem som ønsket å være med i prosjektet; Tinius Olsens skole på Kongsberg. Ved overgangen fra "Antimobbeprosjektet" til "Bry deg!", meldte Åssiden videregående skole fra om at de på grunn av store organisasjonsmessige endringer ikke hadde anledning til å delta lenger.

I "Bry deg!" ble det som var ressursgrupper i "Antimobbeprosjektet" opprettet under det nye navnet miljøgrupper. Innholdsmessig ble det åpnet opp for en bredere fokusering av temaområder og en forsterket fokusering av helhetlig og systematisk arbeid med miljøfremmende og forebyggende arbeid. Miljøgruppene som ble etablert ved hver projektskole var et sentralt virkemiddel i prosjektet for å nå prosjektets hovedmål og delmål. Det var miljøgruppene som hadde ansvar for gjennomføringen av prosjektaktivitetene ved den enkelte skole. Miljøgruppene var sammensatt på følgende måte: En fra skoleledelsen (assisterende rektor, administrativ leder, pedagogisk leder), skolens rådgiver(e), miljøarbeider (to av skolene hadde tilsatt det), lærere, helsesøster, PPT og elever.

Lillegården kompetansesenter hadde ansvaret for gjennomføringen av prosjektet "Bry deg!". Frem til våren 2002 var det tre rådgivere som arbeidet med prosjektet; Hanna Marie Foldvik, Gudmund Sandsleth og Sandra Val Flaatten. Siste del av prosjektperioden (vår 2002-sommer 2003) var det kun de to sistnevnte som arbeidet med prosjektet, og som også delte prosjektledelsen mellom seg. Denne evalueringen er foretatt ved de tre projektskolene i den siste delen av prosjektperioden, det vil si våren 2003.<sup>2</sup>

### **2.3 Om rapporten**

Evalueringen har vist at det er spesielt tre problemstillinger som er vesentlige i forhold til miljøfremmende og forebyggende trivselsarbeid i skolens hverdag. Formidlingen av evalueringens resultater skjer i forhold til disse tre problemstillingene, som er:

Hvordan forebyggende og miljøfremmende arbeid bidrar til utvikling av et trygt og inkluderende læringsmiljø i videregående skole preget av respekt og gjensidig toleranse.

---

<sup>2</sup> Porsgrunn videregående skole og Kragerø videregående skole (Telemark) og Tinius Olsens skole (Buskerud).

Hvordan miljøskapende arbeid bidrar til bevisstgjøring, tilføring av kunnskap og utvikling av handlingskompetanse gjennom å iverksette tiltak som mobbing, rasisme, rus, vold og kriminalitet.

I hvilken grad miljøfremmende arbeid kan gi økt trivsel og bidra til at skolen arbeider aktivt med miljøfremmende tiltak og at dette inngår i skolens helhetlig innsats med miljøarbeid.

### **Rapportens struktur**

Kapitel 3 inneholder hovedkonklusjonene fra evalueringen og kan dermed leses som et selvstendig kapittel

Kapitel 4 handler om prosjektets bakgrunn og begrunnelser for behovet for en utviklingsinnsats i skolene på dette sentrale tema i skolen

Kapitel 5 utdyper bakgrunnen for evalueringen. Her er det også beskrevet hvilke aktiviteter som evalueringen omfatter, samt hvilke aktiviteter som er gjennomført.

Kapitel 6 beskriver prosjektets organisering og aktiviteter

Kapitel 7 gir en beskrivelse og vurdering av det teoretiske rammeverket i prosjekt

Kapitel 8 utdyper og vurderer måloppnåelsen i henhold til det metodiske rammeverket

Kapittel 9 redegjør for hvorvidt ”Prosjekt Bry deg !” har vært av betydning for deltakerskolene

### 3 EVALUERINGENS HOVEDKONKLUSJONER

*”Gi meg en fisk og du kan hjelpe meg for en dag.  
Lær meg å fiske og du hjelper meg for hele livet” Kon Fu Tse*

I dette kapitlet blir det gitt en kort redegjørelse for hovedkonklusjonene med hensyn til i hvilken grad prosjektets lykkes med å oppnå hovedmålet *å bidra til utvikling av et trygt og inkluderende læringsmiljø i videregående skole preget av respekt og gjensidig toleranse* og de to delmålene;

- 1) bevisstgjøring og forebygging av mobbing, rasisme, rus, vold og kriminalitet og
- 2) miljøfremmende og forebyggende tiltak i den videregående skole.

**Miljøgruppa** var et sentralt virkemiddel for å samarbeide om en systematisk innsats i tilknytning til prosjektets hovedmål på den enkelte prosjektskole. Det var miljøgruppa som hadde ansvar for gjennomføringen av prosjektaktivitetene ved skolen og som skulle sørge for at aktivitetene var i tråd med prosjektets hensikt. Hovedinformantene i denne evalueringen har vært deltakere i miljøgruppa på prosjektskolene og de to prosjektlederne fra Lillegården kompetansesenter. Det er således deres meninger og vurderinger som her fremstilles. De andre lærere og elever ved prosjektskolene har ikke vært involvert i evalueringen. Derfor er det i resultatvurderingen ikke grunnlag for å vurdere den totale situasjonen på den enkelte prosjektskole med hensyn til inkludering, trivsel og i hvilken grad de som går på skolen og jobber der bryr seg om hverandre. Den enkelte elevens og ansattes oppfatninger om inkluderings og trivselstilstanden på skolen som sådan kommer dermed ikke frem her. Evaluerings fokus har først og fremst handlet om hvordan det arbeides med å nærme seg prosjektets mål, og om det på prosjektskolen arbeides mer på dette området nå enn før prosjektet. Likevel er det grunnlag for å kunne si noe om den totale situasjonen på skolen, med bakgrunn i antagelsen om at økt innsats i forhold til miljøfremmende arbeid vil komme den enkelte skole som helhet til gode. På den måten kan innsatsen i prosjektperioden være ett av flere bidrag til å heve trivselsfaktoren for alle elever og et generelt bevissthetsnivå i forhold til mobbing, rasisme, vold, rus og kriminalitet.

### **3.1 Systematisk arbeid med å utvikle et inkluderende læringsmiljø**

Prosjektet hovedmål, å bidra til utvikling av et trygt og inkluderende læringsmiljø i videregående skole preget av respekt og gjensidig toleranse, møter de utdanningspolitiske satsingsområdene med hensyn til å kvalitetssikre det psykososiale skolemiljø. Målet er i tråd med intensjonen i opplæringslovens paragraf 9a- 3 ”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør” Miljøgruppa har arbeidet systematisk med planlegging og gjennomføring av tiltak for å skape gode ebtingelser for trivsel på den enkelte skole i hele prosjektperioden. Prosjektets styrke er fokuset på miljøfremmende og trivselskapende arbeid. En viktig forutsetning i prosjektet var å ansvarliggjøre sentrale aktører i skolen. Disse aktørene var deltakerne i miljøgruppa og var prosjektansvarlig på den enkelte skole. Miljøgruppedeltakerne var pådrivere i utviklingsprosessen på den enkelte skole gjennom hele prosjektperioden. Imidlertid er det en forutsetning hvis forbedringsprosessen skal fortsette i samme ånd etter avsluttet prosjekt, at en eller flere får tildelt et særlig ansvar for den videre oppfølgingen. Inkludering er ikke noe som oppnås en gang for alle. På dette området vil det alltid måtte pågå en kontinuerlig utviklings- og vedlikeholdsprosess. Forhåpentligvis har prosjektet bidratt til at miljøfremmende arbeid og forebygging av mobbing, rasisme, vold, rus og kriminalitet etter hvert inkluderes som en fast del av skolens helhetlige pedagogiske virksomhet, på samme måte som demokratiseringsarbeid gjennom elevråd og andre samarbeidsutvalg ved skolen.

Prosjektet har bidratt til å sette fokus på skolens arbeid for et godt sosialt miljø, og har initiert igangsettelse av aktiviteter i den hensikt å fremme trivsel og inkludering. I prosjektperioden er det oppnådd økt aktivitet og elevmedvirkning i miljøarbeidet ved den enkelte prosjektskole. At prosjektet har fokusert på elevmedvirkningen har vært en styrke; elevene på de deltakende skolene var ikke involvert i miljøarbeid på tilsvarende måte før. Prosjektet har bidratt til å synliggjøre behovet for en sterkere grad av helhetlig innsats og samordning av miljøfremmende arbeid i alle de tre prosjektskolene. Dette kan være en hjelp for den enkelte skole i arbeidet med å videreutvikle et inkluderende læringsmiljø i tida framover. Prosjektet har vært et positivt innspill som har bidratt til at skolene opplever en forbedret innsats på dette området, og da særlig når det gjelder systematisering og samordning av innsats relatert til psykososiale temaer.

### **3.2 Kunnskapsutvikling omkring mobbing, rasisme, rus, vold og kriminalitet**

Delmål 1 handler om *utvikling kunnskap og bevissthet blant elever og ansatte i prosjektskolene om mobbing, rasisme, rus, vold og kriminalitet* og om å utvikle *handlingskompetanse for å iverksette miljøtiltak*. Her har prosjektet bidratt til å igangsette en aktiv innsats i alle prosjektskolene. De interregionale nettverkssamlingene med faglig innføringer og erfaringsdeling var en inspirasjon for deltakerne fra miljøgruppene på den enkelte skole, og bidro til bevisstgjøring og handling i egen skole. Dette ga grobunn for å skape nye ideer og se muligheter til utvikling og samarbeid omkring disse og lignende temaene temaer på egen skole.

Skolene valgte å fokusere på de temaene som var mest aktuelle for dem. Her var elevene viktige informanter med sin forankring i elevgruppen og kjennskap til medelevenes interesser. Aktuelle temaer var særlig rusproblematikk, men også mobbing og vold. På den enkelte skole har det vært arrangert flere ulike fellesarrangementer i tilknytning til temaene mobbing, rasisme, rus, vold og kriminalitet, men også temaer som går utover prosjekts temavalg. Disse har vært av mer generell karakter og trivselskapende elementer for samhold og felles erfaringer blant elevene, samt elever og lærere. Dette er i tråd med intensjonen i prosjektet om å bygge et inkluderende skolemiljø.

### **3.3 Miljøfremmende tiltak som grunnlag for trivsel og inkludering**

Delmål 2 handlet om å *bidra til at skolen arbeider aktivt med miljøfremmende og trivselsfremmende tiltak*. En særlig innsats på dette området er av grunnleggende betydning for å videreutvikle skolens læringsmiljø. Her har prosjektet bidratt positivt til å komme nærmere målet gjennom etableringen av miljøgruppe på prosjektskolene hvor elever har vært inkludert. Dette nettverkssamarbeidet i skolen har bidratt til at ulike aktører, som representerte ulike funksjoner og roller, har vært samlet jevnlig og hatt trivselsfremmende og forebyggende arbeid på dagsorden. Informantene har i evalueringen uttrykt at de opplever deltakelse i miljøgruppa som positiv. De ønsker at et slikt samarbeidsnettverk omkring skolens miljøarbeid skal etableres som en integrert del av skolens organisasjon og virksomhetsplan.

Alle de deltakende prosjektskolene har bestemt at miljøgruppene skal fortsette skoleåret 2004/2005.

De uttrykker ønsker om at dette bør bli en varig ordning ved skolen, slik at skolens miljøarbeid samordnes i en helhetlig ramme. Samarbeidet i miljøgruppa har bidratt til at flere miljøfremmende og trivselskapende aktiviteter har blitt igangsatt ved alle deltakerskolene. *Elevenes stemmer har blitt hørt.* Elevdeltakelsen i nettverkssamarbeidet i miljøgruppene blir ansett av prosjektdeltakerne å være av stor betydning for å lykkes med å møte elevenes interesser og behov, når trivselskapende arbeid skal planlegges.

### **3.4 Oppsummerende vurdering av prosjekts måloppnåelse**

Prosjektets hovedmål *å bidra til utvikling av et trygt og inkluderende læringsmiljø i videregående skole preget av respekt og gjensidig toleranse* har i prosjektperioden hatt et sterkere fokus ved de deltakende skolene enn før prosjektet startet. Deltakerne har i løpet av prosjektperioden hatt en bevisstgjøringsprosess, og handlingskompetansen på den enkelte skole har økt.

Nettverkssamarbeidet har bidratt til en rekke drøftinger omkring ulike miljøaktiviteter. Flere av disse har blitt gjennomført på den enkelte projektskole for å stimulere til forbedringer i forhold til den sosiale inkluderingen. Et betydningsfullt prosjektresultat er at det ble etablert et nettverkssamarbeid mellom sentrale aktører i skolen. Disse aktørene initierte og igangsatte en rekke miljøaktiviteter som var forankret i elevenes interesser relatert til *mobbing, rasisme, rus, vold eller kriminalitet*, men også andre temaer.

Det var en styrke at dette arbeidet ble forankret i den allerede pågående utviklingsprosessen i tilknytning til det å arbeide med miljøforbedringer på den enkelte skole. Prosjektet bidro til å systematisere miljøarbeidet og trekke elevene aktivt inn i planleggingsarbeidet. De mange ulike områder skolen som det skal arbeides med, gjør at det lett kan bli for mange aktører som arbeider med beslektede områder og at det skjer liten grad av samordninger i forhold til skolens helhetlige pedagogiske plattform. På lengre sikt kan denne måten å samarbeide i nettverk på, som prosjektet la opp til, bidra til større grad av sosial inkludering for alle elevene. Etter hvert kan også fokuset rettes i sterkere grad mot de som har vansker eller som står i faresonen for å falle utenfor, enn det som skjedde i løpet av prosjektperioden.

Alle informantene i evalueringen ønsket å opprettholde miljøgruppa for å koordinere og samordne skolens arbeid på dette området, samt videreutvikle skolens handlingskompetanse.

Samordningsperspektivet i prosjektet, som dreide seg om at miljøgruppas innsats skulle inngå som en del av skolens generelle sosialpedagogiske arbeid, var en styrke. Dette fordi det ofte er vanskelig å inkludere utviklingsprosjekter i skolens helhetlige virksomhet. Det å implementere den utviklingen som har skjedd i prosjektperioden, er en kritisk faktor i de fleste utviklingsprosjekter. Her blir det viktig å sørge for at det vellykkede prosjektresultatet ikke blir en engangshendelse, men sørge for å bygge videre på det utviklingsarbeidet som er igangsatt. Aktørene i prosjektet forsøkte aktivt å tenke dette inn som en del av det skolen gjorde på dette området før. I den nyutviklingen som pågikk i prosjektperioden, forsøkte de altså å trekke med seg ideer og erfaringer med det som allerede skjedde på skolen.

Deltakerne ved alle prosjektskolene uttrykte at den prosessen som var igangsatt på den enkelte skole skulle fortsette også etter at prosjektet var avsluttet. Imidlertid har det vist seg at tidsklemma er en hindringsfaktor for å holde framdriften i utviklingsprosjekter i gang. Dette ble synlig i prosjektet gjennom at det var vanskelig å finne tid til å samles for drøftinger, planlegging og evaluering. Her var det av stor betydning at Lillegården kompetansesenter var en pådriver. Dette gjorde de gjennom å ta ansvar for å avtale møter som ble opplevd som ble forpliktende, og dermed vanskelig å avlyse for skolene. Det å avsette tid til å samarbeide for å planlegge, gjennomføre og evaluere miljøfremmende og forebyggende tiltak, er altså en forutsetning for å lykkes med det videre arbeid. Det blir derfor viktig at den enkelte skole sørger for at en ansatt har et spesielt ansvar for å være pådriver i den prosessen som skal pågå etter at prosjektperioden er avsluttet for å sikre et varig resultat og en eventuell videreutvikling.

#### **4. BAKGRUNN FOR PROSJEKTET «BRY DEG»**

Gjennom prosjektet "Bry deg!" ønsket Lillegården kompetansesenter å yte sitt bidrag i arbeidet med å bremse den negative utviklingen på området mobbing, rasisme, rusbruk, vold og kriminalitet. Dette er temaer som i dagens samfunn har vist seg å være mer omfattende problemer enn man tidligere har antatt. Medias søkelys har i senere tid i sterkere grad vært rettet mot ungdom og mobbing, rasisme, rusbruk, vold og kriminalitet. Prosjektet har også hatt sitt utgangspunkt i forskningsresultater som har vist at mobbing, trusler og rasistiske holdninger er et mer omfattende problem enn man tidligere har antatt (Roland 1980,1987, 1996 Nordahl & Sørli 1998, Ogden 1998, Olweus 1983,1992, Sørli 1999, Vaaland 1994). Statistikk viser at stadig flere ungdommer misbruker alkohol og narkotiske stoffer, og de kommer tidligere enn før i kontakt med tunge narkotiske stoffer.

Hovedmål og delmål i prosjektet er relatert til satsingsområder i dagens skole, og da særlig den statlige satsingen i perioden 2003- 2004 på tema som mobbing og alvorlige atferdsvansker. Målene rommer primært et forebyggende perspektiv på disse temaene, men sekundært er de også rettet direkte mot forekomster av slike problemer. Prosjektet har dermed først og fremst hatt fokus på miljøfremmende og forebyggende tiltak på klasse- og skolenivå (systemnivå), og ikke direkte på arbeid og tiltak rundt enkelt ungdom som sliter med slike problemer (individnivå).

##### **4.1 Forankring i tidligere undersøkelser og nettverkssamarbeid omkring mobbing**

Prosjektet har tatt utgangspunkt i Lillegården kompetansesenters (LKS) egne undersøkelser og nettverkssamarbeid omkring mobbing. LKS gjennomførte i perioden 1997-98 en undersøkelse blant elever og lærere ved 9 videregående skoler i Buskerud. (Sandsleth og Foldvik 2000) Undersøkelsens målsetting var å kartlegge omfanget av mobbing i videregående skole. I forlengelsen av og som en følge av denne undersøkelsen, ble prosjektet "Antimobbeprogram" iverksatt i 1999. Sandsleth og Foldvik etablerte kontakt med flere videregående skoler, henholdsvis i fylkene Telemark og Buskerud. Høsten 2000 ble det etablert *ressursgrupper* ved de tre skolene som takket ja til å bli med i prosjektet. Følgende aktører var representert i disse ressursgruppene, med noe ulik sammensetning ved hver av skolene: Lærere, elever, rådgivere, skolehelsetjeneste og pedagogisk psykologisk tjeneste. Lillegården kompetansesenter var ansvarlige for veiledning til ressursgruppene.

#### **4.1.1 Mobbeundersøkelsen i Buskerud i 1999**

Bakgrunnen for mobbeundersøkelsen var behovet for å skaffe til veie mer relevant kunnskap om mobbing som grunnlag for å sette i gang egnede tiltak i videregående skole. Det var tidligere gjennomført noen få undersøkelser i dette skoleslaget. En rekke av de undersøkelsene som var foretatt om mobbing i videregående skole før og etter reform 94 omhandlet som oftest mobbing som sekundært og andre sosiale forhold som det primære. Disse viste at problemet hadde et betydelig omfang og at mobbing foregikk i former som var vanskelig å oppdage. Der mobbing var synlig oppfattet lærere som oftest som noe annet og gjorde ingenting med det (Roland 1980,1996, Vaaland 1994). Reform 94 satte søkelyset på den videregående skoles ansvar for å gi opplæring ikke bare i fag, men også på det sosiale utviklingsområdet. I den sammenheng ble også tema mobbing sentralt. Målsettingen med prosjektet «Mobbing i videregående skole», som ble gjennomført i perioden 1997-99 i regi av Lillegården kompetansesenter, var å kartlegge omfanget av og bakgrunnen for mobbing i videregående skole for å skape drøftinger og eventuelt bidra til å initiere forandringer på dette området i videregående skole (Sandsleth og Foldvik 2000). Resultatet fra undersøkelsen viste at 11 % av elevene var utsatt for mobbing ukentlig eller oftere, og at 13 % driver denne type høyfrekvent mobbing. Nedgangen i mobbingen i forhold til stigende alder i videregående skole er lav i undersøkelsen. En fare ved dette er at mobbeatferden til den enkelte kan bringes videre inn i arbeidslivet. En overraskende side ved undersøkelsen var at 18,9 % av elevene mente at de ble mobbet eller plaget av lærerne i løpet av skoleåret. Det var 11,4 % av elevene som mente at andre elever mobbet lærerne.

#### **4.1.2 Prosjekt "Antimobbing"**

Med bakgrunn i Mobbeundersøkelsen (Sandsleth og Foldvik 2000) igangsatte Lillegården kompetansesenter i 1999 prosjektet: "Antimobbing". I dette prosjektet ble det opprettet ressursgrupper på den enkelte deltakerskolen som skulle jobbe med miljøtiltak og mobbing. Fokuset var rettet mot å identifisere hvordan skolene fungerte på dette området. I den sammenheng ble det gjennomført en miljøundersøkelse i regi av LKS på en av deltakerskolene (Flaatten, Foldvik, Sandsleth 2002) Her ble det avdekket at flertallet mente at klassemiljøet var preget av at elevene i klassen brydde seg om hverandre og at det var god stemning i klassen. Flertallet mente at enkeltelevne følte seg trygge og trivdes i klassen og på skolen. Til tross for at flertallet var trygge og opplevde trivsel mente de det foregikk mobbing. Det var ca 19% som mente at de i løpet av skoleåret hadde opplevd mobbing og i hovedsaklig verbal mobbing.

## **4.2 Overgang fra antimobbing til miljøarbeid**

### **– fra prosjekt ”Antimobbing” til prosjekt ”Bry deg!”**

Våren 2001 var det enighet i de to ressursgruppene i Telemark om å dreie retningen på arbeidet fra kartlegging av mobbing og trivsel og direkte arbeid med temaet mobbing over mot utvikling av handlingskompetanse knyttet til en helhetlig og løsningsfokusert tilnærming. I begge ressursgruppene ble det konkludert med at forebygging av mobbing mest av alt handler om overordnede forhold som sosialt miljø, verdier og holdninger blant elever og lærere ved skolen. Med bakgrunn i denne konklusjonen ble det besluttet å endre gruppens deltakersammensetning og mandat, samt å forlenge prosjektperioden til å gjelde også skoleåret 2001/02.

Høsten 2001 ble det derfor opprettet en *miljøgruppe* ved hver av prosjektskolene, bestående av medlemmer fra den tidligere *ressursgruppa* og skolens rusgruppe, samt at skolens ledelse ble fast representert. Overgangen fra ressursgruppe til miljøgruppe høsten 2001 var en viktig begrunnelse for hvorfor det opprinnelige prosjektet "Antimobbeprogram" ble avsluttet til fordel for prosjektet "Bry deg! Miljøfremmende og forebyggende tiltak i videregående skole".

## **5 OM EVALUERINGEN**

I dette kapitlet redegjøres det for hvordan evalueringen er gjennomført, hvilke informanter som har deltatt, hensikten med evalueringen og det fokuset som er valgt. Prosjektet ”Bry deg!” har en rekke komponenter innbakt i det helhetlige rammeverket som er lagt til grunn. Det er således en rekke interessante perspektiver å vektlegge i evalueringen. Den teoretiske forankringen er spesielt fokusert i et eget kapittel i evalueringsrapporten. Det metodiske rammeverket for prosjektet er sett i sammenheng med informantenes erfaringer med å delta i miljøgruppe og nettverkssamarbeidet, samt deres opplevelse av måloppnåelse.

### **5.1 Formålet med evalueringen**

I evalueringen ble det overordnede formålet å vurdere i hvilken grad hovedmålet, bidra til utvikling av et trygt og inkluderende læringsmiljø i skolen preget av respekt og gjensidig toleranse, for prosjektet har blitt oppfylt.

Evalueringen har også tatt utgangspunkt i prosjektets delmål 1, *bidra til bevisstgjøring, kunnskap og handlingskompetanse og iverksette tiltak om forebygging av mobbing, rasisme, rus, vold og kriminalitet*, og vurdert i hvilken grad prosjektet har bidratt til å bevisstgjøre, tilføre ny kunnskap og utvikle handlingskompetanse i de deltakende skolene.

I tillegg er det i evalueringen tatt utgangspunkt i delmål 2, *bidra til at skolen arbeider aktivt med miljøfremmende og trivselsfremmende tiltak*, og vurdert i hvilken grad prosjektet har bidratt til å igangsette og/eller videreføre prosjektskolenes aktivitet på dette området.

### **5.2 Hvordan evalueringen er gjennomført**

I gjennomføringen av evalueringen er det lagt vekt på at den skulle ha størst mulig nytteverdi for skolene så vel som for Lillegården kompetansesenter i deres innovasjonsarbeid knyttet til skoleutvikling. Evalueringen har også til hensikt å gi prosjektskolene og Lillegården kompetansesenter muligheter til å vurdere innsats og behov for videreutvikling på området forebyggende og miljøfremmende arbeid i framover. Samtidig er det også ønskelig at det statlige nivået, som legger føringer for arbeidet i skolen, skal kunne få nytte av å lese

rapporten. I tillegg er det forhåpninger til at andre skoler som er interessert i dette prosjekttemaet og som ønsker å forbedre det sosialpedagogiske arbeidet ved egen skole, kan ha nytte av rapportens innhold. Det er et ønske at rapporten skal bidra til at det opprettes en egen miljø- eller ressursgruppe i videregående skole, for lettere å kunne initiere tiltak og organisere nettverkssamarbeid. Dette kan i sin tur være til god hjelp for å kunne jobbe systematisk med å forebygge mobbing, rasisme, rus, vold eller kriminalitet. Det vil alltid være en rekke sosialpedagogiske utfordringer som skolene til en hver tid må løse, og det vil derfor være et behov for å jobbe aktivt med utviklings- og forbedringsarbeid i tilknytning til disse.

Evalueringsdesignet er fremadrettet, men uten at det er skjedd på bekostning av et tilbakeblikk. Tilbakeblikket, som hovedsakelig er prosjektdeltakernes erfaringer med nettverkssamarbeidet på tvers av skoler og arbeidet i miljøgruppene, danner grunnlaget for formuleringen av de fremadrettede anbefalingene. Evalueringen er gjennomført som et samarbeid mellom de to rådgivere og prosjektansvarlige fra Lillegården kompetansesenter og rapportforfatter/forskeren. Forskeren har vært ansvarlig for gjennomføringen av evalueringen og evaluerings-/ forskningsrapporten, mens de prosjektansvarlige fra Lillegården kompetansesenter har gitt ulike bidrag knyttet til utformingen av evalueringsopplegget, utforming av spørsmål i intervjuguiden, samt utforming og gjennomføring av spørreundersøkelsen som er en del av evalueringen. De har også kommentert og bidratt til å perspektivere evalueringens resultater. Under hele evalueringen har målet vært å involvere de prosjektansvarlige aktivt i hele prosessen. Hensikten med dette har vært å trekke inn alles synspunkter i en konstruktiv ånd med henblikk på løpende å validere den metodiske tilgangen, så vel som de foreløpige resultatene.

### **5.3 Dette er gjort i løpet av evalueringen**

Evalueringens resultater og konklusjoner har vokst fram med utgangspunkt i en rekke aktiviteter som er gjennomført i evalueringens fire faser, disse er:

#### *Fase 1 Evalueringsprosjektetablering:*

Samtaler med de prosjektansvarlige fra Lillegården kompetansesenter

Idéutveksling omkring evalueringens fokus

Gjennomlesning av relevant bakgrunnsmateriale, forskning og litteratur

### *Fase 2 Spørreskjemaundersøkelsen:*

Utforming av spørsmål og utprøving av spørreskjema  
Spørreskjemaundersøkelse blant elever og lærere i prosjektskolene  
Bearbeiding og analysering av resultater fra spørreundersøkelsen

### *Fase 3 Intervjuene:*

Utforming av spørsmål og utprøving intervjuguide  
Gruppeintervju med deltakerne i miljøgruppa på den enkelte skole  
Intervju med prosjektledere  
Bearbeiding og analysering av resultater fra intervjuene

### *Fase 4 Avsluttende rapportering:*

Skrive alle data og sammenligne resultater og konklusjoner  
Ferdigstille evalueringsrapport

Hver av fasene og formålet med dem er kort beskrevet i det følgende.

### ***Fase 1 Evalueringsprosjektetablering***

I løpet av evalueringsperioden, både i oppstartsfasen og underveis, er det foretatt gjennomlesning av relevant bakgrunnsmateriale, slik som bakgrunnen for prosjektet og prosjektplan, lover og retningslinjer fra departementalt nivå, allerede gjennomførte evalueringer og undersøkelser på lignende områder, forskningsrapporter, litteratur mm. I tillegg har det vært gjennomført innledende intervju med prosjektlederne om utvikling av prosjektet og deres erfaringer så langt.

Formålet med etableringen av evalueringsprosjektet har vært flersidig. For det første har det vært et formål å få en bakgrunnsforståelse for selve utviklingen av prosjektet, for aktivitetene og for metodikken. For det andre har det vært nødvendig å lese lover, retningslinjer og departementale føringer samt annet materiale om prosjektets hovedtema for å kunne relatere evalueringens resultater til disse begrepene og perspektivere dem. Litteraturfordypning har vært nødvendig for å vurdere den teoretiske forankringen i prosjektet. På bakgrunn av etableringen av evalueringsprosjektet ble det utarbeidet evalueringsdesign med utdyping og konkretisering av evalueringens hovedproblemstillinger og fastsettelse av det endelige evalueringsdesignet.

### ***Fase 2 Spørreskjemaundersøkelse***

Hovedaktiviteten i prosjektets andre fase var utformingen, gjennomføringen og analysen av en spørreskjemaundersøkelse med alle deltakere i prosjektskolenes miljøgrupper. Disse informantene var rekruttert blant elevene og skolens personale som deltok i miljøgruppene, og som hadde ulike funksjoner og oppgaver i skolen. Med bakgrunn i deres ulike funksjoner i skolen var det i evalueringen viktig å få tak i disse forskjellige aktørenes erfaringer fra egen deltakelse i prosjektet. Formålet med spørreskjemaundersøkelsen var å undersøke deltakernes erfaringer med og tanker om hva som var bra med aktivitetene og metodikken i prosjektet og hva som eventuelt kunne forbedres ved en eventuell videreføring på de deltakende skolene. Spørreskjemaundersøkelsen ble gjennomført med deltakerne i miljøgruppene ved alle prosjektskolene. Prosjektlederne fra Lillegården kompetansesenter stod for gjennomføringen og bearbeidingen av data fra denne undersøkelsen. Spørreskjemaundersøkelsen ble gjennomført i perioden medio april til primo mai 2003. Utvalgets omfang gjør at det ikke er mulig å generalisere på bakgrunn av svarene, men det kan trekkes ut en rekke hovedtendenser som også ble videre undersøkt i gruppeintervjuene.

### ***Fase 3 Intervjuene***

Hovedaktiviteten i evalueringen var intervjuene med de to prosjektlederne og gruppeintervjuene med miljøgruppene på de tre prosjektskolene. Intervjuene med de to prosjektlederne fra Lillegården kompetansesenter, ble foretatt *etter* gruppeintervjuene på prosjektskolene. Intervjuguiden som ble utarbeidet var med bakgrunn i spørsmålene i spørreundersøkelsen, og intervjuguiden var helt lik for de to ulike informantgruppene; 1) miljøgrupperepresentantene ved skolene, og 2) de prosjektansvarlige ved LKS. Dette for å kunne sammenligne resultatene fra informantene som hadde de to ulike ståsteder i prosjektet.

Formålet med intervjuene i fase 3 har vært å få tak i erfaringene fra de ulike aktivitetene og prosjektmetodikken. Dette for å få innsikt i vurderingen av hvilke effekt disse har hatt for miljøgruppas arbeid med hensyn til å forbedre skolens arbeid i tråd med prosjektets hovedmål og delmål.

### ***Fase 4 Avsluttende rapportering***

Hovedaktiviteten i fase 4 var å vurdere og sammenfatte resultatene fra det innsamlede datamaterialet fra spørreundersøkelser og intervjuene, og se disse i sammenheng med funn i

utvalgte relevante dokumenter, forskningsresultater og litteraturfordypning. Dette var grunnlaget for å skrive ut resultatene fra evalueringen i rapportform med henblikk på avlevering til Lillegården kompetansesenter.

Evalueringens resultater er formidlet på en måte som gjør at det ikke fremgår hvilke skoler som det henvises til. Dette skjer av hensyn til skolenes, lærernes og elevenes anonymitet. Alle referater av intervju og observasjon, samt utfylte spørreskjema vil kunne gjenfinnes hos evaluator og valideres.

#### **5.4 Utvelgelse av informanter til evalueringen**

I evalueringen skulle det inngå et representativt utvalg av informanter som hadde deltatt i prosjektet på den enkelte skole. Det er utelukkende de som har vært deltakerne i miljøgruppa i prosjektet som har vært informanter i evalueringen, og ikke andre elever eller lærere på skolen. Vi får i denne evalueringen således ikke innsikt i hvordan ”elever og lærere flest” har opplevd prosjektet.

Som utgangspunkt for de utvalgte informantenes vurdering var det ønskelig å få tak i hva de opplevde som positivt, samt deres anbefalinger for å foreta forbedringer ved en eventuell videreføring på den enkelte skole og anbefalinger til hva Lillegården kompetansesenter burde vektlegge i sin veiledning i lignende prosjekter.

#### **5.5 Datainnsamlingen har primært vært kvalitativ**

Evalueringen ble gjennomført i perioden fra april 2003 til juni 2003, og har hovedsakelig kvalitativ i form av intervjuer, men med et innslag av kvantitativ metode.

Av flere årsaker er det først og fremst brukt kvalitative datainnsamlingsmetoder. For det første har prosjektets primære målgruppe, altså miljøgruppene, vært så avgrenset at det har vist seg å være mest hensiktsmessig. I tillegg er prosjektets innhold av en slik karakter at det er av stor betydning å få mest mulig dybdekunnskap. Det innebærer at det har vært mulig å foreta en systematisk og representativ utvelgelse av respondenter til en undersøkelse som primært skal baseres på kvalitative data. For det andre er det forskerens vurdering at man ved å bruke kvalitative undersøkelsesmetoder kan få et mer detaljert og nyansert perspektiv på de ulike virkemidlene i prosjektet. Et slikt perspektiv er verdifullt, da det er viktig å kunne fremlegge nyanserte utsagn for et område som er så sammensatt som dette.

Med et overveiende kvalitativt evalueringsdesign er det ikke mulig å foreta en bred generalisering på bakgrunn av resultatene i evalueringen. Til gjengjeld inneholder rapporten en rekke konklusjoner som er belyst og diskutert fra forskjellige vinkler, nemlig elevenes, lærernes, skolens ansatte og eksterne samarbeidspartnere, rådgiverne ved Lillegården kompetansesenter og forskerens. Dette vil være av stor betydning når det handler om relasjonelle mellommenneskelige faktorer, slik som i dette prosjektet.

## 6. PROSJEKTETS ORGANISERING OG AKTIVITETSPLAN

Organiseringen og aktivitetene var forankret i prosjektets visjon og målsettinger som ble sett i sammenheng og utdypet innenfor det teoretiske og metodiske rammeverket for prosjektet.

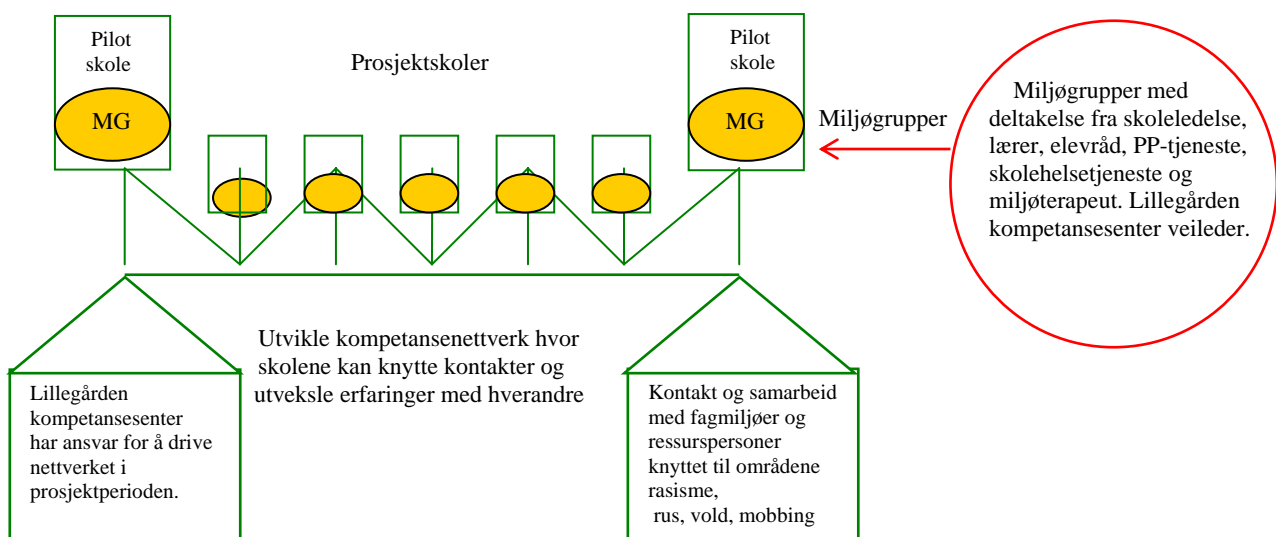
Spesielt ga det metodiske rammeverket anvisninger prosjektets organisering og hvordan det skulle gjennomføres i prosjektskolene.

### 6.1 Prosjekts organisering

Prosjektet er organisert i ulike samarbeidsnettverk. Hver skole har et eget nettverk (miljøgruppa) og på tvers av skoler er det et nettverk (det interregionale kompetansenettverket). I tillegg kommer fagmiljøer nasjonalt med kompetanse på prosjektets temaer. Lillegården kompetansesenter har hatt prosjektledelsen. To av de deltakende skolene fikk status som pilotskoler, fordi de hadde erfaring med ressursgruppekonseptet gjennom sin deltakelse i "Antimobbeprosjektet".

#### 6.1.1 Organisasjonskart

Organiseringen av prosjektet er illustrert i figuren nedenfor:



#### 6.1.2 Prosjekt ledelse

Prosjektgruppen bestod det første halvåret av tre rådgiverne Gudmund Sandsleth, Hanna Marie Foldvik og Sandra Val Flaatten ved Lillegården kompetansesenter. Gudmund Sandsleth var prosjektleder. Våren 2002 måtte Foldvik av helsemessige grunner slutte ved

kompetansesenteret, og prosjektledelsen ble fra dette tidspunkt ivaretatt av Sandsleth og Val Flaatten i fellesskap. De hadde prosjektledelsen og ga tilbud om veiledning og oppfølging av miljøgruppene ved den enkelte skole i prosjektperioden. Prosjektlederne hadde også ansvaret for gjennomføringen av de interregionale nettverkssamlingene.

### **6.1.3 Miljøgruppa**

Prosjektskolenes miljøgruppe var av prosjektlederne definert som selve kjernen i innovasjonsprosjektet. Denne gruppa skulle ivareta skolens helhetlige arbeid med miljøfremmende og forebyggende tiltak knyttet til områdene mobbing, rasisme, rus, vold eller kriminalitet og den generelle delen av læreplanen. Under veiledning fra Lillegården kompetansesenter var det imidlertid lagt opp til at deltakerskolenes miljøgrupper i stor grad selv kunne bestemme hvilke tiltak de ville initiere og/eller iverksette.

Miljøgruppens hovedoppgave skulle være initiering, planlegging, koordinering, og evaluering av ulike miljøfremmende og forebyggende tiltak ved egen skole. Sentralt for miljøgruppene var at de kunne fungere som referansegruppe for skolens ledelse.

Som tidligere nevnt bestod miljøgruppa av ulike aktørgrupper i skolen for å sikre bredest mulig medvirkning fra elever, lærere, skolens ledelse, PP- tjeneste, skolehelsetjeneste og miljøterapeut. Det ble også anbefalt at miljøgruppene skulle søke samarbeid med lokale og/eller nasjonale instanser med spisskompetanse innenfor områdene forebyggende arbeid, skoleutvikling, mobbing, rasisme, rus, vold eller kriminalitet. For å skape en ramme for og kontinuitet i miljøgruppas arbeid, definerte prosjektledelsen noen retningslinjer som miljøgruppene måtte forholde seg til i prosjektperioden. Disse var:

- Det skulle utarbeides en kortfattet arbeidsplan for prosjektperioden
- Målsettinger for miljøgruppens arbeid som er knyttet til områdene mobbing, rasisme, rus, vold og kriminalitet og den generelle delen av læreplanen skulle tydeliggjøres
- Miljøgruppen skulle etableres
  - konstitueres med valg av leder og referent
  - laveste møtefrekvens var ett møte i måneden
  - møtene i miljøgruppen og ulike tiltak i prosjektperioden skulle dokumenteres og evalueres
- Med mindre prosjektet skulle bli tildelt økonomisk støtte, måtte deltakerskolene *selv* finansiere alle tiltak som ble iverksatt i prosjektperioden samt utgifter knyttet til deltakelse i kompetansenettverket

#### **6.1.4 Interregionalt kompetansenettverk**

Kompetansenettverket var deltakerskolenes møteplass i prosjektperioden. Målsettingen med de halvårlige nettverkssamlingene var å gi deltakerne i miljøgruppene anledning til å skaffe seg relevant kunnskap og utveksle prosjekterfaringer. Innholdsmessig kunne samlingene sies å være to-delt, med hovedvekt på henholdsvis temaforedrag, erfaringsutveksling og idémyldring. For å legge til rette for en prosesspreget faglig utvikling med rom for refleksjon på disse samlingene, ble det til å begynne med gjennomført to-dagers samlinger. Gjennom et samarbeid mellom prosjektledelsen og prosjektskolene, lot det seg gjøre å få ordnet med noe ekstern finansiering av de to første samlingene. Den tredje samlingen måtte gjennomføres som en dagssamling, fordi det ikke var mulig å få til ekstern delfinansiering.

#### **6.1.5 Videreføring av prosjektet og implementering i skolens ordinære drift**

Prinsippene om "hjelp-til-selvhelp", aksjonslæring og elevmedvirkning var utgangspunkt for at deltakerskolene etter endt prosjektperiode skulle føre arbeidet med forebyggende og miljøfremmende tiltak videre på egen hånd. For å sikre at dette skjedde, tilbød prosjektgruppen oppfølging av miljøgruppene frem mot årsskiftet 2003/04.

### **6.2 Prosjektfaser og aktiviteter**

Prosjektet har hatt tre faser: 1) Oppstart- og etablering, 2) Underveisaktivitet og 3) Avslutning

#### **6.2.1 Oppstart og etablering - fase 1**

Oppstartings- og etableringsperioden foregikk i perioden fra november 2001 til mars 2002.

Aktivitetene her var:

- Planlegging av prosjekt "Bry deg!" med fokus på prosjektinvitasjoner til videregående skoler, organisering og implementering av prosjektet.
- Prosjektplan og -beskrivelse samt arbeidsplaner ble utarbeidet
- Prosjektinvitasjoner ble sendt til utdanningsavdeling, videregående skoler og PP-tjeneste i 7 fylker på Østlandet
- Besøk ved skoler som ønsket mer dyptgående informasjon om prosjektet
- Samarbeidsavtaler med projektskoler ble undertegnet
- Miljøgruppene ble etablert og veiledning fra LKS ble tilbudt
- Evalueringsdesign knyttet til evaluering av prosjektet ble utviklet

#### **6.2.2 Underveisaktiviteter - fase 2**

Aktivitetene underveis foregikk i perioden fra april 2002 til juni 2003. Disse var:

- Veiledning fra LKS til miljøgrupper

- Planlegging og gjennomføring av nettverkssamlinger
- Gjennomføring av kartlegging på områdene sosialt miljø og mobbing i prosjektskoler
- Gjennomføring av kartlegging på området rusbruk i pilotskoler
- Innsamling og organisering av dokumentasjon av møter i miljøgrupper og ulike tiltak ved skolene

### **6.2.3 Avslutning - fase 3**

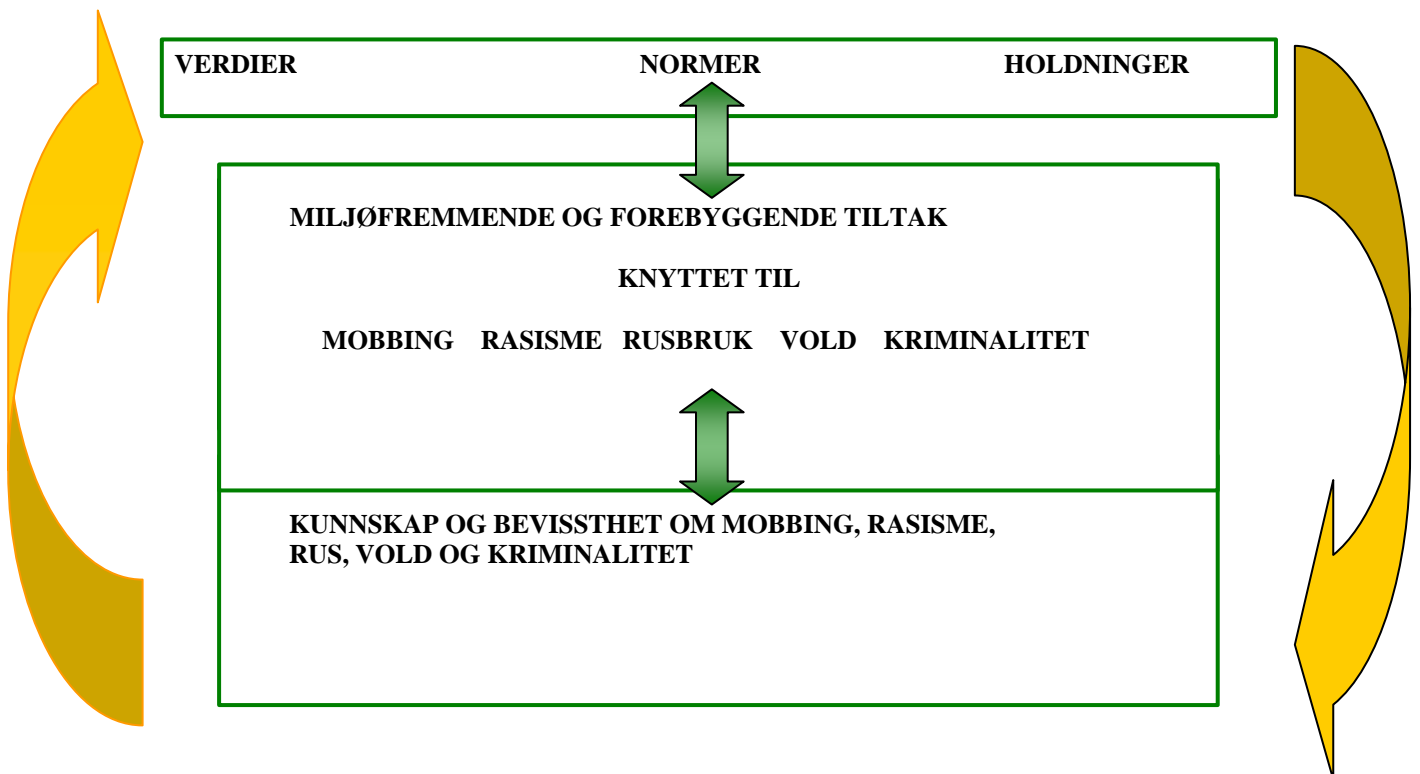
Avslutningsfasen foregikk i perioden juli – desember 2003. Aktivitetene her var:

- Utarbeidelse av evalueringsrapport ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO
- Formidling av prosjektidé og – erfaringer gjennom fagpresse og Internett
- Oppfølging av miljøgrupper i prosjektskoler

Prosjektaktivitetene dekket en rekke områder fra generelt miljøfremmende arbeid og forebygging til mer spesifikke temaer relatert til ungdom som er i en særskilt utsatt gruppe til de som har alvorlige vansker. Tyngden i prosjektet var på miljøarbeid og hvordan det a) internt på skolen kunne samarbeides for å samordne ulike miljøfremmende og forebyggende aktiviteter innenfor en helhetlig ramme, samt b) kunnskapsutvikling i tilknytning til de spesifikke vanskeområdene, mobbing, rasisme, rus eller kriminalitet, og c) erfaringsutveksling i tilknytning til disse på tvers av skoler.

## 7. VURDERING AV TEORETISK RAMMEVERK FOR PROSJEKTET

Prosjektet "Bry deg!" har gjennomgående et helhetlig perspektiv som er synliggjort både i visjon, hovedmål, delmål, aktiviteter og metodikk. Prosjektets helhetlige perspektiv har utgangspunkt i ulike fagdisipliner og teoretiske innfallsvinkler. Den teoretiske forankringen i prosjektet er hentet fra de ulike fagområdene; pedagogikk, spesialpedagogikk, sosiologi og helsefag. I tillegg er det anvendt organisasjons- og innovasjonsteorier. Prosjektet har vektlagt skolens forpliktelser som institusjon til å bidra med å fremme et trygt og inkluderende læringsmiljø. Grunnlagsplattformen i prosjektet er basert på det som ansees som ønskelig for personlig og sosial utvikling, og er i tråd med det som kommer frem i de offisielle politiske dokumenter, blant annet § 9a-3 i opplæringsloven og den generelle delen av læreplanverket. Disse forhold som her er nevnt, er det tatt hensyn til i den teoretiske modellen som danner grunnlag for utforming av endrings- og utviklingsarbeid i prosjektet. I figuren nedenfor illustres prosjektets teoretiske forankring i forståelsen av sammenhengen mellom kunnskap, holdninger og praktisk handling.



## 7.1 Humanistisk verdigrunnlag

Prosjektet er forankret i det humanistiske verdigrunnlag som er grunnplattformen i det norske samfunn og for opplæringen i skolen. Det humanistiske verdigrunnlag som legger vekt på like muligheter for alle, likeverdighet og livskvalitet. Verdigrunnlaget i vårt samfunn synliggjøres på ulike måter i politiske grunnlagsdokumenter som lover, retningslinjer og skolens læreplan. Skolen har fått en betydningsfull oppgave med å iverksette dette i praksis. Prosjektet har tatt utgangspunkt i skolens rolle som sosialiseringssagent, og da særlig med basis i den generelle læreplanen og er i tråd med følgende utsagn: *Oppfostring skal bygge på det syn at mennesker er likverdige, og menneskeverdet er ukrenkelig. Den skal befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme videre i sin egen vekst, og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig.* (Læreplan, generell del 1993, side 17). Prosjektet følger således opp det lovmessige grunnlaget og de utdanningspolitiske intensjonene gjennom at det humanistiske verdigrunnlaget er forankret i prosjektets teoretiske rammeverk og metodikk.

I tillegg har prosjektet tatt utgangspunkt i den humanistiske teoritradisjonen innenfor psykologien som vektlegger troen på at alle mennesker har iboende krefter og muligheter til å gjøre egne valg og realisere sine potensialer når de primære behovene er dekket (Rogers 1990, Egan 1990, Caplan 1964). Prosjektets hovedprinsipp om at det skal være ”Hjelp til selvhjelp” for skolene er således forankret i den humanistiske teoritradisjonen, og er svært sentral i rådgivningsarbeid (Lassen 2002).

Prosjektet har fokusert særskilt på videregående skole som en arena for sosialisering. Som grunnlag for møte med arbeids- og voksenliv er sosial kompetanse vel så viktig som faglig kompetanse og evne til å løse framtidige arbeidsoppgaver (Holmberg 1998, Ogden 1998, Sørli 1998, Sandsleth og Foldvik 2000). Fokus er på sosialisering som handler om at elevene tar opp i seg de verdier og normer som preger voksen- og jevnaldersmiljøet rundt dem i skolen. Sosial kompetanse er ett av flere forhold som bidrar til og virker sammen med god faglig læring.

Prosjektlederne startet opp ”Bry deg!” med erfaringer som tydet på at arbeid med den generelle delen av læreplanen ofte taper i konkurranse med faglig orienterte aktiviteter. Også skolekultur ble fokusert av prosjektlederne. De var opptatt av i hvilken grad det hersket bevissthet blant ansatte og elevråd i videregående skoler om at skolekultur danner grunnlag for sosialisering av nye grunnkurselever. Oppmerksomheten ble rettet mot betydningen av

felles verdi- og normsett som viktig for å kunne legge til rette for videre utvikling og opprettholdelse av en sunn skolekultur som grunnlag for sosialiseringprosesser. Selve oppmerksomheten på dette foregikk i den enkelte skole gjennom forebyggende miljøtiltak, kulturanalyse og ulike former for økt fokus på deler av den generelle delen av læreplanen.

## **7.2 Menneskeverd og livskvalitet**

Prosjektets fokus tar utgangspunkt i at oppveksten skal bygge på et menneskesyn hvor alle mennesker anses som likeverdige, og hvor et hvert menneske har individuelle egenskaper som gjør samfunnet rikt og mangfoldig også. Dette har blitt løftet fram gjennom miljøgruppens arbeid med spørsmål som ”Hvordan vi behandler hverandre?” og ”Bryr vi oss nok om hverandre?” Med dette møter prosjektet utfordringene i skolens opplæring knyttet til det å bidra til at barn og ungdom skal rustes til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. I den generelle delen av læreplanen uttrykkes dette slik: *Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og evne til å stå andre bi. Opplæringens mål er å utvikle barn, unge og voksne til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse.* (Læreplanen generell del, side 5). ”Bry deg !” prosjektet har fokus på skolens oppdragerrolle som innebærer at opplæringen ikke bare skal handle om skolefag, men også om personlig og sosial læring og utvikling.

## **7.3 Demokrati og elevmedvirkning i skolen**

Prosjektet kommer deltakerskolene i møte gjennom å initiere utviklingsarbeid med fokus på å videreutvikle den kompetansen som allerede er i skolen. Dette har blant annet skjedd gjennom å legge vekt på å gi elevene muligheter til medvirkning og aktiv deltakelse, samt videreutvikle samarbeidsferdigheter, selvstendighet og ansvarsfølelse. I de utdanningspolitiske retningslinjene legges det vekt på at skolen skal tuftes på verdier som demokrati og desentralisering. I den generelle delen av læreplanen er dette nedfelt slik: *Det at alle barn og unge får del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag, er med på å gi et likeverdig grunnlag for at de kan være med som aktive og ansvarlige medlemmer av samfunnet. Innholdet i opplæringen omfatter også den lokale kulturen, som elevene kjenner seg igjen i. Opplæringen skal bygge på og bygge ut elevenes kunnskap og opplevelser.* (L 97, side 57). Som et middel til å oppnå dette, forventes det at skolen legger vekt på selvstendig elevaktivitet, individuelt og i grupper med fokusering på kunnskapssøking og problemløsning

i helhetsorienterte og reelle sammenhenger. (Skogen og Holmberg 2002). Her har prosjektet vektlagt skolen som en arena hvor elever og ansatte bringer med seg påvirkninger fra det samfunnet de er en del av utenfor skolen, og omvendt at de også tar med seg til samfunnet utenfor påvirkninger fra skolehverdagen. Prosjektet har sitt utgangspunkt i at skolen som institusjon er preget av dynamikk og menneskelig mangfold, og ser på dette som en berikelse i skolens sosiale miljø (Befring 1997, Lassen 2001, Dunst & Trivette 1994). I dette mangfoldet kan det også komme til uttrykk visse former for holdninger eller handlinger som ikke er ønskelige, slik som mobbing, rasisme, rusbruk, vold eller kriminalitet. Hovedhensikt i prosjektet er nettopp å møte disse utfordringene gjennom å prøve ut forskjellige tiltak som deltakerne selv foreslår og prøver ut.

### **7.3.1 Mellommenneskelige relasjoner og betydning for personlig utvikling**

Skolen skal utover et felles innholdsmessig grunnlag, også være en felles arbeids- og møteplass for elevene og de ansatte. Dette aktualiserer mellommenneskelige relasjoner og deres betydning for personlig utvikling. Prosjektet hadde til hensikt å bidra til å øke kvaliteten på samhandling mellom elever, og mellom lærere og elever. Det å bedre trivsel, samhandling og utvikling av inkludering og gode læringsmiljøer, preget av motivasjon, engasjement og aktiv elevdeltakelse stod sentralt i prosjektet. Dette er i tråd med læreplanens generelle del, hvor det er uttrykt slik: *Fremgang avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til elevene, men også av hvordan de får hver av elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid* (Læreplanene, generell del, s. 23). Prosjektet har hatt til hensikt å bidra til økt elevdeltakelse i forhold til det å styrke og utvikle eget læringsmiljø. I hvilken grad det aksepteres at elever er forskjellige, at de representerer ulike kulturer og at skolesystemet ofte representerer andre verdier enn de eleven har med seg fra sine egne sosiale omgivelser er en utfordring for skolen. For at læreren skal fremstå som en god samtalepartner og veileder, må hun eller han ha kjennskap til elevens utgangspunkt (Bateson 1972,1979, Brofenberenner 1979, Ekeberg og Holmberg 2004, Illeris 2000, Vygotsky 1978, Piaget 1972). ”Bry deg!” prosjektet prøver å møte dette perspektivet og denne læringsteoretiske forankringen ved å legge opp til elevmedvirkning og elevsamarbeid ved den enkelte prosjektskole.

Skolen er en arena hvor elevene skal få muligheter til å utfolde den sosiale og personlige kompetansen som gir grunnlag for læring og dannelse. For å oppnå trivsel og motivasjon for læring er motivasjon og selvbildebygging sentralt (Skaalvik og Skaalvik 1996).

*Selvoppfatning er individets fundamentale referanseramme og har betydning for opplevelse, livskvalitet og mental helse* (ibid., s. 9). Elever som ikke trives og lykkes på skolen, mister som oftest motivasjon for å delta aktiv i den læring som det legges opp til i skolen. Derfor er det en sentral oppgave for skolen å utvikle et læringsmiljø hvor elevens selvbilde og motivasjon blir ivaretatt. Elevers trivsel henger sammen med hvordan de inkluderes i skolens sosiale miljø. Et stimulerende læringsmiljø ivaretar viktige behov hos elevene og bidrar til at de opplever mestring og anerkjennelse (Løvlie Schibbye 2002, Skaalvik og Skaalvik 1988). Et læringsmiljø som formidler forventning om mestring, skaper mestring, og et læringsmiljø som gir de faglig svake elevene oppmerksomhet og hjelp, er støttende for deres motivasjon. Et læringsmiljø som fokuserer på elevenes sterke sider og ikke bare på de svake, vil være en god hjelp for elever med atferd som hemmer læring og utvikling (Ekeberg & Holmberg 2004). Opplevelse av mestring gir motivasjon og styrker vårt selvbilde. Dette imøtekommes i ”Bry deg!” prosjektet med utgangspunkt i at det var interesser, behov og engasjement blant deltakerne i miljøgruppa som skulle være utgangspunkt for trivselsforebyggende tiltak.

### **7.3.2 Inkludering og skole livskvalitet - medansvar og medvirkning**

Prosjektets hovedmålsetting er i tråd med den utdanningspolitiske intensjonen om inkludering. Inkluderingsperspektivet er mer enn bare et spørsmål om å være fysisk plassert i den lokale skolen. Langt snarere handler det om å gi alle barn og unge muligheten til å kunne delta aktivt og meningsfullt i livet som helhet, både i skoletiden og etter skolen. En viktig forutsetning for å arbeide frem mot målene om en inkluderende skole er deltagelse i fellesskapet.

I prosjektet var det fokus på at elevene skulle medvirke og delta aktivt i det sosiale fellesskapet i skolemiljøet. Utgangspunktet for en slik deltagelse er selvfølgelig at elevene har muligheten for å påvirke på sine egne betingelser. Inkludering betyr at elevene må gis muligheter til å delta i og bidra til fellesskapet, og utnytte sine potensialer og talenter. En slik deltagelse forutsetter at elevene utvikler deres sterke sider, slik at de igjen utvikler selvtillit til å inngå i et slikt fellesskap. For å kunne ta hensyn til forskjeller i bakgrunn og forutsetninger hos elevene, er det nødvendig at skolen legger opp til å utvikle et romslig og inkluderende fellesskap. Skolens oppgave er å medvirke til at elevene utvikler evnen til å lære, være og virke sammen. Prosjektet ”Bry deg!” møter dette ved at det er sterk fokus på elevmedvirkning. Gjennom deltagelse i skolens miljøgruppe, skulle de ansatte skulle delta i et likeverdig samarbeide med elever. Elevene hadde et særlig ansvar for å informere om det

som rørte seg av utfordringer og muligheter i den enkelte skoles elevgruppe: Dette var en god måte å møte elevenes behov og interesser på og legge til rette for skolelivskvalitet. De ansattes rolle inn i elev-ansatt samarbeidet var viktig, ja faktisk i noen tilfeller helt avgjørende. Dette var fordi det av ulike grunner var *for* krevende for elevene å koordinere og lede egeninitierte aktiviteter.

## **8 MÅLOPPNÅELSE I TILKNYTNING TIL METODISK RAMMEVERK**

De tre deltakerskolene i prosjektet Bry deg! uttrykte behov for forbedring og utvikling i egen skole i tråd prosjektets to hovedmålsettinger: 1) Bidra til utvikling av kunnskap og bevissthet blant elever og ansatte i prosjektskolene omkring mobbing, rasisme, rus, vold og kriminalitet og 2) bidra til utvikling av handlingskompetanse knyttet til miljøfremmende og forebyggende miljøarbeid. Skolenes begrunnelse for prosjektdeltakelse ivaretok således et opplevd behov for forbedring i praksis. Dette var et godt utgangspunkt for prosjektet, fordi følt behov for endring og utvikling er av grunnleggende betydning for å lykkes med utviklingsarbeid (Skogen & Holmberg 2002).

I dette kapitlet presenteres resultatene fra prosjektskolene og grad av måloppnåelse prosjektmålene. Her forsøkes det å synliggjøre i hvilken grad skolene har kommet videre og gjort forbedringer i forhold til arbeid med det psykososiale miljøet i skolen. Sitater fra intervju presenteres i utsagnenes opprinnelige form. Beskrivelsene fra prosjektdeltakerne viser deres vurderinger av måloppnåelse og egne erfaringer uten fortolkninger fra evaluator, men tolkninger og konklusjoner kommer underveis.

### **8.1 Systemrettet arbeid i tilknytning til læreplanens krav om samhandling i skolemiljø**

”Skolen er godt i gang med miljøfremmende arbeid.”

”Føler det overordnede målet i generelle del av læreplanen blir satt i verk.”  
(Utsagn fra gruppeintervju)

Prosjektets fokus og metodiske rammeverk er i tråd med det overordnede prinsippet i opplæringsloven og den generelle delen av læreplanverket om tilpasset og inkluderende opplæring. I læreplanverket uttrykkes en rekke forventninger til elev- og lærerrollen. Eleven skal være sosialt og kulturelt engasjert, hjelpsom og med toleranse og respekt for andre, og læreren skal støtte eleven i opplæringen på dette området. I tillegg forventes det at eleven skal være samarbeidsorientert og opptatt av relasjoner mellom medelever og ansatte på skolen og i livet, og læreren har som oppgave å legge til rette for gode læringssituasjoner. (Ekeberg & Holmberg 2004, Skogen & Holmberg 2002).

Det å skulle ivareta disse opplæringsmålene er utfordringer som lærerne og skolen som helhet til daglig står overfor. Prosjektet har forsøkt å imøtekomme denne målsettingen i det metodiske rammeverket, gjennom antagelsen om at et godt sosialt miljø også gir et

velfungerende og harmonisk læringsmiljø. Likevel er dette ikke tilstrekkelig for å kunne redusere forekomsten av mobbing, rasisme, rus, vold og kriminalitet. Det finnes i dag forskning som viser at enkelttiltak på ulike områder i skolen ikke er tilstrekkelig for å redusere omfanget av problematferd. (Sørлие 1998, Ogden 1998, Roland 1980, 1987, 1996, Olweus 1983, 1992, Nordahl & Sørлие 1998). I prosjektet ble det lagt vekt på at denne forskningsbaserte kunnskapen ikke måtte resultere i handlingslammelse i skolen. Prosjektet har derfor hatt en positiv innfallsvinkel til arbeid mot mobbing, rasisme, rus, vold eller kriminalitet blant elevene i skolen. Prosjektlederne har hatt til hensikt å stimulere til utvikling, utprøving og implementering av verdi-, norm- og holdningsdannende tiltak i den videregående skolen. På denne måten kunne prosjektskolene gi elever og ansatte bedre forutsetninger for å tilegne seg og praktisere respekt, toleranse, likeverd, ansvar, dialog og konflikthåndtering. Prosjektlederne hadde en antagelse om at dette igjen kunne føre til positive gevinster knyttet til skolens arbeid mot antisosial atferd. Her viser evalueringresultatet at prosjektskolene har kommet et stykke på vei, men at det fortsatt et stykke framover for å bli enda bedre og involvere flere aktører på skolen, både lærere og elever. Tyngden av tiltak og fokusering har vært på miljøfremmende arbeid mer generelt. De miljøfremmende tiltakene i prosjektet var primært knyttet til forebygging av mobbing, rasisme, rus, vold og kriminalitet. Disse vanskeområdene innebærer norm- og regelbrytende atferd, og kan for eksempel gi atferdsutsalg som å true eller plage medelever, stjele ting eller med vilje å ødelegge ting som tilhører skolen eller medelever, ha med kniv eller slagvåpen på skolen eller være påvirket av alkohol og narkotika på skolen. I følge Nordahl & Sørлие (1998) er det fra 1 til 2 % av elevene som rapporterer at de driver med denne type atferd relativt hyppig. Selv om norm- og regelbrytende atferd ser ut til i omfang å være et lite problem, er det et problem for både de skoler og lærere som opplever det og ikke minst for de elever som viser denne type atferd. Skolens kultur for, og den enkelte lærernes holdninger, er av betydning for hva som betraktes som atferdsproblemer og hvilken type problematferd som vises og hvor ofte denne atferden vises. At atferdsproblemer i skolen er sterkt relatert til den enkelte skole og lærers vurderingsmåter og toleransegrenser er forskningsmessig dokumentert (Sørлие 1998, Ogden 1998, Roland 1980, 1987, 1996, Olweus 1983, 1992, Nordahl & Sørлие 1998). Prosjektet har lyktes med på å skape en god plattform på den enkelte skole for å arbeide mer systematisk med problemstillinger relatert til norm og regelbrytende atferd. Drivkraften i utviklingsprosessen på dette området var miljøgruppene som ble etablert ved prosjektskolene. Det er fortsatt et behov for å aktivisere og intensivere miljøarbeidet ved alle de deltagende prosjektskolene, selv om skolene har kommet et langt skritt framover. Spesielt

er det fortsatt et behov for en sterkere grad av bevisstgjøring blant skolens øvrige ansatte, og ikke utelukkende for de involverte prosjektdeltakerne. Hvis skolen til enhver tid skal sikre at det foregår en kontinuerlig utviklingsprosess, er det nødvendig at det fortsatt etter prosjektavslutningen fokuseres på videre utvikling. Hvis ikke kan prosjektskolene lett falle inn i et mønster som ikke kvalitetssikrer at det til enhver tid pågår utvikling som har til hensikt å forbedre praksis.

### **8.1.1 Forebyggende arbeid knyttet til psykososialt miljø**

”Bedre håndtering av problemer har kommet fram.”

(Utsagn fra gruppeintervju)

I prosjektet ble det lagt vekt på at det miljøfremmende arbeidet i skolene også kunne være av forebyggende karakter. Dette kunne for eksempel foregå som et aktivt samarbeid mellom prosjektskolen og den pedagogisk psykologiske tjenesten, skolehelsetjenesten, foreldre, politi, fylkeskommune, eller kommune med utgangspunkt i et tema knyttet til norm- og regelbrytende atferd.

*Forebyggende miljøtiltak* handlet om miljøtiltak som skulle bidra til å opprettholde et godt psykososialt miljø ved prosjektskolene, og som kunne antas å virke forebyggende på antisosial atferd. Det *forebyggende arbeidet* i prosjektskolene innebar at prosjekttiltakene hadde til hensikt å bygge opp for å hindre eller svekke en uønsket utvikling. Prosjektet anvendte Caplans (1964) måte å inndelegge forebyggende arbeid; primær-, sekundær- og tertiærforebyggende arbeid. *Primærforebyggende arbeid* blir rettet inn mot innsatsen til skolen som system, hvor målet er å hindre at problemet overhodet oppstår eller oppdages tidlig. *Sekundærforebyggende arbeid* er psykososiale tiltak som blir rettet inn mot grupper som er ansett å være i en risikosone, hvor målet er å forhindre videre utvikling av problemet og redusere varigheten av et problem som allerede har oppstått. I *tertiærforebyggende arbeid* blir de psykososiale tiltakene rettet mot enkeltpersoner eller grupper som har utviklet et problemmønster, som for eksempel omfattende rusmisbruk. Her er målet å redusere avvikende atferd og hindre videre konsekvenser av et etablert problem.

De forebyggende tiltak som ble gjennomført i regi av prosjektet falt inn under primær- og sekundærforebyggende tiltak, og innsatsen var rettet mot skolens som system og i mindre grad mot sekundærforebyggende arbeid blant grupper i risikozonen.

*Miljøtiltak* var tiltak relatert til skolens psykososiale miljø. Miljøtiltakene gikk ut på å motivere for og gjøre noe konkret for å styrke skolens psykososiale miljø i form av turer, klassefester, juleavslutning, felles lunsj, m.m. En viktig forutsetning i prosjektet var at det ikke behøvde være slik at det psykososiale miljøet måtte være dårlig for å kunne sette i gang med miljøtiltak. Prosjektet ønsket å fokusere på bevisstheten om at et godt psykososialt miljø må ”pleies” aktivt av de individene som utgjør et sosialt fellesskap. Følgende uttalelser fra prosjektdeltakerne kan illustrere dette:

”Elevene lar seg lettere engasjere i miljøtiltak.”

”God effekt at lærerne har blitt samlet i kantina omkring miljøaktiviteter.”

”.. har flere redskaper å spille på”

”Det er fortsatt en utfordring å få lærere engasjert i miljøarbeid”

Det miljøfremmende arbeidet har vært hovedtyngden i prosjektet. Evalueringen synliggjorde at det var her prosjektskolene hadde hatt den største nytteverdien av å delta i prosjektet.

### **8.1.2 Helhetsperspektivet i arbeid med miljøtiltak og økt handlingskompetanse**

”Det interne samarbeidsnettverket har vært nyttig og utviklet seg til et godt fungerende netteværk.” Miljøgruppas arbeid er lagt inn i årsplanen.”

(Utsagn fra gruppeintervju)

*Helhetsperspektivet* i prosjektet handlet om systemrettet arbeid i prosjektskolene i forhold til det psykososiale miljøet og forebygging av antisosial atferd. Fokuseringen av helhet og sammenheng i det teoretiske rammeværket for prosjektet ble fulgt opp i det metodiske rammeværket. At skolene utviklet bevissthet nettopp i forhold til å se ulike sosialpedagogiske og forebyggende tiltak i sammenheng, ble ansett som viktig. I beste fall ville ett tiltak ha positive ringvirkninger også på andre områder. Resultatene og måloppnåelsen knyttet til handlingskompetanse synliggjøres blant annet i sitater fra gruppeintervjuene. I følge utsagn fra gruppeintervjuene lykkes prosjektet med å fokusere helhetsperspektivet:

”Flere aktører med ulike funksjoner som samarbeider om miljøfremmende tiltak har vært viktig for skolens arbeid omkring dette.”

”Trivselsarbeid kan sikres bra med et skikkelig system”

Utvikling av *handlingskompetanse* var knyttet til det å finne frem til, planlegge, organisere, gjennomføre og følge opp miljøtiltak. Resultatene og måloppnåelsen knyttet til handlingskompetanse synliggjøres blant annet i sitater fra intervju:

Lærerne sier:

” Gruppa har hatt en viktig funksjon med å samle og koordinere miljøaktiviteter på skolen, og det er noe vi ønsker å fortsette med.”

PPT sier:

”Det å delta i skolens indre liv har gitt innsikt i skolens kultur.”

Elevene sier:

”Har lært mye av å delta i nettverket både med hensyn til å gjennomføre arrangementer om tema og samarbeid.”

Alle informantene i evalueringen mente at det var skjedd positiv utvikling på deres skole i forhold til å utvikle enda større grad av handlingskompetanse enn det de hadde tidligere. Samarbeidet mellom de ulike aktørene i miljøgruppa har hatt en viktig funksjon i den sammenheng.

## **8.2 Heving av skolens kompetanse gjennom å bygge på egne ressurser**

”Elevene liker å være med å hjelpe og medvirke i det som skjer på skolen.”  
(Utsagn fra gruppeintervju)

I prosjektet ble det lagt vekt på å ta utgangspunkt i skolens allerede eksisterende kompetanse knyttet til miljøfremmende og forebyggende arbeid.

Det å ta utgangspunkt i de menneskelige styrkene og ressurser blant de ansatte og elevene var sentralt i prosjektet, fordi prosjektskolene skulle gjøre hovedjobben selv. Prosjektledelsen skulle være skolens aktive støttespillere i hele prosjektperioden. Her lå det en utfordring for prosjektlederne med å møte dilemmaet som lå i det å skulle tilføre ny kunnskap, og samtidig bygge på den kunnskap som allerede var i skolene. Den innledende oppgaven for prosjektlederne ble å identifisere og hente frem de ressursene som skolen allerede var i besittelse av. Dette kartleggingsarbeidet, som prosjektlederne hadde ansvaret for, ble ikke så synlig for deltakerne. Men det var av grunnleggende betydning for å kunne legge opp til en god utnyttelse av de ressursene som allerede var i prosjektskolene.

Som regel var det enkeltsaker og planlegging av miljøfremmende tiltak som ble drøftet på miljøgruppemøtene. I dette lå det en fare for at det i mindre grad ble lagt vekt på drøftinger

rundt de mer overordnede og langsiktige perspektivene. Dette kan være en av årsaksforklaring på hvorfor ikke alle prosjektdeltakerne opplevde at de hevet sin kompetanse. For prosjektlederne som var til stede på de fleste møtene, ble det et dilemma i valget mellom å åpne opp for planlegging av aktiviteter, eller be om at tiden ble brukt til refleksjon og analyse. Likevel var prosjektdeltakerne entydige i sine uttalelser i intervjuene om at prosjektet har bidratt til å heve kvaliteten på skolens arbeid med miljøfremmende tiltak.

### **8.2.1 Aktivisering av skolens egne styrker og ressurser – empowermentperspektiv**

”Prosjektlederne fra Lillegården kompetansesenter har brukt skolens ideer og videreført til de andre projektskolene.” (Utsagn fra gruppeintervju)

Prosjektledelsen fokuserte på ivaretagelse av alle aktørene og de gode innspill i miljøgruppene. Det ble også lagt vekt på de positive sidene ved den enkelte skoles pedagogiske virksomhet, og spesielt arbeidet med det psykososiale miljøet. Dette er i tråd med empowermentperspektivet som bygger på dialektisk relasjonsforståelse som vektlegger anerkjennelse og selvaktelse. (Lassen 2002, Dunst, Trivette 1994, Løvlie Schibbye 1996, 2001, 2002). Empowerment har en positiv sentring i seg som bygger på styrke og ressurser, og det å ta egne valg. Innen empowerment er perspektivet for forandring økologisk forankret, og i hovedsak har alle systemer og alle mennesker eksisterende ressurser og muligheter til å øke sin kompetanse. Kompetanseutviklingen skal bygge på eksisterende ressurser og handle om hvordan utnytte disse ressursene og videreutvikle dem på en god måte. Det legges vekt på hvordan det kan gis positiv støtte i prosessen slik at målene kan nås. Dette samsvarer godt med den rollen som prosjektlederne fra Lillegården kompetansesenter la opp til i prosjektet, noe disse sitatene fra resultatene fra gruppeintervjuene viser:

”Har fått en god start for kontinuitet i miljøfremmende arbeid ved at ulike aktører samarbeider om miljøfremmende tiltak.”

”Elevenes behov og elevperspektiv har kommet til uttrykk på en helt annen måte enn tidligere, og at elevenes syn kommer frem og gir mer legitimitet enn før i lærergruppen”

Evalueringen viser at LKS bidro til at prosjektdeltakerne fikk mestringsopplevelser og bestyrkninger. Prosjektlederne sørget for at alle miljøtiltak tok utgangspunkt i deltakernes egne behov, og at de var basert på deltakernes initiativ og mestring. Alle deltakerne fikk anledning til å anvende sine ressurser. Mange ideer og kreative tiltak ble et resultat av dette. LKS lykkes således med å ta i bruk prosjektdeltakernes egne ressurser og styrker. Dette viste seg å være et godt utgangspunkt for å videreutvikle og bygge opp ny kompetanse.

## **8.2.2 Prinsippet om "hjelp-til-selvhjelp"**

”Føler oss rustet til å ta fatt på arbeidet på egen hånd til neste år.”  
(Utsagn fra gruppeintervju)

Et av prosjektets metodiske prinsipp dreide seg om at Lillegården kompetansesenter skulle yte bistand til prosjektskolene etter ”hjelp-til-selvhjelp”-prinsippet. Resultatene fra intervjuene tyder på at delmålsettingen om at skolene selv hadde kunnskap og kompetanse til å videreføre miljøfremmende og forebyggende arbeid også etter at prosjektet er avsluttet ble oppfylt. Disse sitatene fra intervjuet viser et positivt resultat:

”Har fått en god arena for å arbeide innad i skolen og fått mer innsikt i det som skjer i skolen.” ”Er rede til å stå på egne ben”

I hvilken grad prosjektet bidro til at skolene kunne hjelpe seg selv ble således uttrykt gjennom at alle skolene hadde bestemt seg for å fortsette arbeidet neste skoleår. De signaliserte ikke behov for støtte fra LKS, og følte seg rustet til å forsette på egen hånd. Deltakerne uttrykte et særlig behov for frihet til selv å bestemme og ønsket ikke styring utenfra. Her har imidlertid tidsfaktoren vist seg å være en praktisk barriere. Møtefrekvensen (møter om lag en gang pr. måned) har ofte blitt opplevd som en belastning i en travel skolehverdag, og er den største hindringsfaktoren for at samarbeid om miljøfremmende og trivselskapende arbeid blir satt på dagsorden og prioritert.

## **8.3 Aksjonslæring, innovasjon og løsningsfokusert tilnærming i kompetanseheving**

”Har fått være med å bidra til å utvikle og forbedre skole og klassemiljø.”  
(Utsagn fra gruppeintervju)

Prosjektet brukte ulike tilnærminger for utviklingsarbeidet og kompetansehevingen i prosjektskolene. Prosjektledelsen trakk inn elementer fra aksjonslæring, innovasjon og den løsningsfokuserte tilnærminger som alle ligger tett opp til hverandre og som til dels er overlappende. Således lot disse tilnæringsmåtene seg greit forene. I aksjonslæringen ble det lagt vekt på at deltakerne aktivt medvirket og var pådrivere på sin skole med hensyn til utviklingen, planleggingen og gjennomføringen av miljøaktiviteter og evalueringer. Følgende sitater fra intervjuene kan illustrere hvordan prosjektdeltakerne erfarte dette:

”Bidratt til å jobbe med utvikling av skole og klassemiljø og miljøfremmende arbeid.”  
”Har kommet et langt med å utviklet gode miljøfremmende tiltak.”

” Fått dette arbeidet inn i årets syklus for skolen.”

Refleksjoner i tilknytning til utviklingen av prosjektaktivitetene bidro til å bevisstgjøre prosjektdeltakerne. Refleksjon over problemstillinger og praksis, på egen hånd og sammen med andre, kan sies å være utviklende for prosjektdeltakernes kompetanse.

Innovasjonstilnærmingen bidro med andre ord til at deltakerne i prosjektskolene fikk hevet den samlede kompetansen gjennom egne erfaringer med å drive lokalt utviklingsarbeid. Den løsningsfokuserende tilnærmingen kom fram i tilknytning til igangsetting av løsningstiltak, og her var det stor aktivitet i prosjektperioden. En rekke miljøtiltak ble satt i gang med alle skolene som konsekvens av prosjektdeltakelse.

### **8.3.1 Aksjonslæring gjennom refleksjon**

Prosjektets vektlegging av det å være reflekterende praktiker i skolehverdagen hadde bakgrunn i fokuseringen på aksjonslæringen. Effekten på betydningen av kompetanseheving gjennom refleksjon over egen praksis er forskningsmessig dokumentert (Scøn 1983, Skogen 1995, 1997, 1998, Holmberg og Tangen 2001). Styrken ved aksjonslæringsperspektivet var at skolens ansatte og elever kan bli mer oppmerksomme gjennom sine refleksjoner over egen praksis. De kan ta utgangspunkt i egne erfaringer og det som allerede finnes av kunnskap på de ulike områdene i skolen når de skal tilegne seg ny kunnskap og nye ferdigheter (Skogen & Holmberg 2002, Tiller 1996, 1999). Dette var også et godt utgangspunkt for det arbeidet og den selvevalueringen som skulle foregå i miljøgruppene i prosjektperioden.

Aksjonsforskningsdelen i prosjektet ble knyttet til det overordnede målet for virksomheten ved Lillegården kompetansesenter. I henhold til teorien har deltakende aksjonsforskning på den ene siden som mål å hjelpe mennesker til å utforske sin egen situasjon for å kunne forandre den. På den andre siden er målet å hjelpe mennesker med å forandre sin situasjon for å kunne utforske den. (Kemmis og Wilkinson, 1998)

### **8.3.2 Valgt innovasjonsstrategi og løsningsfokuserende tilnærming**

”Håndtering av løpende problemer som oppstår på skolen blir tatt opp i prosjektet.” (Utdrag fra gruppeintervju)

Prosjektet ”Bry deg!” handlet om at prosjektlederene ved Lillegården kompetansesenter skulle initiere, følge opp, veilede og samarbeide om lokalt utviklingsarbeid i skolen, og tok utgangspunkt i en tilnærming som var forskningsmessig forankret. Det å benytte lokalt utviklingsarbeid som et sentralt virkemiddel for å bidra til skolens kompetanseheving

samsvarer med forskning og teori på feltet (Holmberg og Tangen 2001, Skogen 1997, 1998, Skogen og Holmberg 2002). Prosjektet var i tråd med den definisjonen som ligger til grunn for innovasjonsarbeid, nemlig planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis (Skogen og Sørli 1992). De tre innovasjonsstrategiene som vanligvis anvendes er (Skogen og Sørli 1992, Skogen og Holmberg 2002):

- 1) Problemløsningsmodellen (PS = Problem Solving),
- 2) Forskning, utvikling og spredning (RDD = Research, Development & Diffusion) og
- 3) Sosialt Kontaktnett (SI = Social Interaktion)

Alle disse innovasjonsmodellene ble delvis anvendt i prosjektet: Forsknings-, utviklings- og sprednings-modellen (RDD) med bakgrunn i at prosjektet er basert på *forskning* med bakgrunn i kartleggingsundersøkelsen om mobbing i videregående skole (Sandsleth og Foldvik 2000), og det ble *utviklet* en modell for tiltak om førte til *spredning* og videreutvikling til et nytt prosjekt "Bry deg!". Det skjedde blant annet en spredning som delvis kan sammenlignes med en SI modell, det vil si spredning gjennom prosjektaktørens kontaktnett. De ulike aktører i prosjektet, som hadde ulike funksjoner og oppgaver, videreformidlet i møter med andre i lignende settinger sine positive erfaringer. Dette har blant annet ført til at flere elever har blitt mer motivert til å delta aktivt, og dette har bidratt til at de kommet med forespørsler om å delta på eget initiativ og noen har etter hvert fått en ansvarsfull posisjon i miljøgruppene. LKS arbeider fortsatt med en videre spredning med bakgrunn i prosjekterfaringene.

I prosjektgjennomføringen ble den strategien som ligger tett opp til arbeidsmåten i problemløsningsmodellen (PS-modellen) anvendt. PS-modellen som arbeidsform inneholder både aksjonslæringsaspektet og løsningsfokuseringen. Aksjonslæring er basert på refleksjoner over praksis og erfaringslæring. Løsningsfokusering er basert på at utformingen av tiltakene er mestringsfokuseret, og er en konsekvens av et følt behov. Valg av løsninger ved prosjektskolene foregikk i et samarbeid mellom aktører med ulike posisjoner, og som kjente til hva som rørte seg i skolen og kunne tilpasse seg etter dette.

PS-modellen er en innovasjonsstrategi som tar utgangspunkt i brukerens behov for endring. Strategien bygger på et positivt menneskesyn og som ramme innebærer den at skolen har definert et behov. Den er inndelt i 6 faser, men dette kan variere noe. I prosjektet ble den gjenspeilet slik:

I fase 1 var det *følt behov* i prosjektskolene som var grunnlaget for ønske om endring. I fase 2 handlet det om å utforme *problemdiagnosen* og konkretisere og avgrense endringsbehovet i miljøgruppa. I fase 3 var *det utveksling av ideer, erfaringer og informasjon* mellom deltakerne i miljøgruppa som var det neste trinnet i prosjektet. Her ble det innhentet ideer, informasjon og erfaringer, både internt i miljøgruppa og eksternt utenfor skolen, som var relevante for å løse utfordringen. I fase 4 var oppgaven å finne *løsningsforslag og velge løsninger* for miljøfremmende tiltak. Her ble det bearbeidet ny kunnskap som ble satt sammen til løsningsforslag og det ble gitt forslag til veien videre. I fase 5 handlet det om *anvendelse av ny praksis* på prosjektskolene. De miljøfremmende tiltakene ble satt ut i livet. I fase 6 foregikk *evalueringen*. Her var resultatevaluering grunnlag for å vurdere effekten av tiltakene og ny praksis. Lillegården kompetansesenters rolle i denne modellen var å fungere som eksterne prosesskonsulenter. Disse sitater fra intervjuene viser deltakerne syn på resultatene:

” Problemhåndtering generelt på skolen har man kommet lengre i utviklingsarbeidet med gjennom denne gruppa. ” (miljøgruppedeltaker)

”Synes at de er hjulpet med å komme i gang med aktivt arbeid rundt rusproblematikk på skolen, før var det mer på plannivå (rådgiver/prosjektledelse).”

Innovasjon som tilnæringsmåte i prosjektet har vist seg å være en god innfallsvinkel for å heve skolens kompetanse på miljø og trivsel fremmende arbeid generelt, men også innenfor noen av de ulike vanskeområdene som ble fokusert i prosjektet.

### **8.3.3 Prosjektskolenes følte behov for endring og betydning av eierskap**

”Skolen hadde behov for og har opplevd det nyttig å jobbe med tema rus”

(Utdrag fra gruppeintervju)

Ved to av de tre prosjektskolene ble behovet for endring i skolens praksis avdekket med bakgrunn i mobbeundersøkelse og pilotprosjektet (Antimobbeprosjektet). Prosjektledernes hovedhensikt var å forbedre miljø- og trivselskapende arbeid i de videregående skolene og heve skolens kompetanse i forhold til ett eller flere temaområder som var definert på forhånd. Prosjektskolene uttrykte et klart behov for kompetanseheving innenfor ett eller flere av temaområdene. Dette var hovedgrunnen for at de ønsket å delta, og vi kan anta at det var grunnet i en erkjennelse av et forbedringsbehov. At aktørene har et *følt behov og en felles forståelse* for mål er altså grunnleggende for at et utviklingsarbeid skal lykkes (Skogen 2004,

Skogen og Holmberg 2002). Følgende utsagn kan illustrere hvordan deltakerne på prosjektskolene opplevde behovet for å forbedre miljøarbeidet ved skolen:

”Det miljøfremmende arbeidet ved skolen skal bygge opp et godt miljø, skape trivsel og tilhørighet og samhørighet og god kontakt mellom lærere og elever. ”

”I miljøarbeidet var problemstillinger som rus, mobbing og vold sentralt”

”Det at skolebygningene ikke er plassert sammen har gitt behov for å jobbe med å forbedre kommunikasjonen mellom elevene og med lærerne”

” I arbeidet med hovedfokuset, miljøfremmende tiltak, har hensikten vært å få bedre kommunikasjon mellom de to skolebygningene som er atskilt”

De fleste deltakerne uttrykte gjennom intervjuene at de i stor grad har felles forståelse av prosjektets mål. Miljøarbeid var et område som de var interessert i å sette i gang aktive handlinger i forhold til, men skolene var kommet ulikt i prosessen med å utvikle og forbedre praksis. Det foregikk allerede en rekke miljø- og trivselskapende aktiviteter på det tidspunktet de gikk inn i prosjektet, men alle skolene hadde likevel et behov for å videreutvikle seg. Ikke alle skolene følte et like sterkt behov for å videreutvikle skolens praksis i samarbeid med andre skoler.

Eierforhold er av betydning for å lykkes med innovasjonsarbeid. (Skogen og Sørli 1992, Skogen og Holmberg 2002, Skogen 2004). I ”Bry deg!”-prosjektet la prosjektledelsen vekt på å skape eierforhold blant deltakerne i prosjektskolene for å sikre måloppnåelse. Dermed ble det å ta vare på alle aktørenes erfaringer og opplevelser hovedoppgaven i oppstart- og etableringsfasen.

I valget mellom å ”blande seg inn” og la lokalt utviklingsarbeid gå sin gang i miljøgruppene, valgte prosjektledelsen ofte det sistnevnte. Dette var ut fra hensynet til at miljøgruppene skulle få anledning til å utvikle et sterkt eierforhold til eget arbeid. Miljøgruppas deltakere uttrykker dette om betydningen av prosjektarbeidet i intervjuene:

”Skolen hadde behov for og har opplevd det som nyttig å jobbe med de temaene som prosjektet handlet om: rus, mobbing og røykekutt”

”Det interne samarbeidsnettverket har vært nyttig og utviklet seg til å fungere som et godt nettverk”



Det *interregionale kompetansenettverket*, som var deltakerskolenes møteplass i prosjektperioden, var tenkt som en inspirasjonskilde i utviklingsarbeidet.

Nettverkssamlingene hadde til hensikt å gi deltakerne i miljøgruppene økt kunnskap innenfor et utvalgt temaområde gjennom temaforedrag. Det ble også lagt vekt på refleksjon og erfaringsutveksling som metodikk for kompetanseutvikling. Intervjuene tyder på både positive og mindre positive erfaringer fra nettverkssamlingene.

Utdrag fra intervjuer fra miljøgruppedeltakerne *relatert til de positive erfaringer*:

Elevutsagn: ”De andre pleier å fortelle sine erfaringer, har vært spennende å høre- lærerikt”

Miljøgruppeutsagn: ”Samarbeid med andre skoler har gitt innsikt i hva andre gjør – positivt å få ideer, og være med å gjøre aktiviteter. ”

”Ubetinget positive gevinster, og et grunnlag for å sammenligne hva som skjer på egen skole.”

”Dette gir en inspirasjon til å gå hjem å kartlegge elevenes kulturelle og kreative ressurser for å finne ut hva de kan brukes til i det miljøskapende arbeidet ved skolen.”

”Nyttig å utveksle ideer.”

”Nettverkssamlingene på hotell har vært verdifulle, kunne vært flere”

Utdrag fra intervjuene med miljøgruppa *relatert til de mindre positive erfaringene*:

”Faglig input blant annet om mobbing fra LKS kunne vært satt mer i system”

” Deltakelse i samarbeidsnettverket har ikke vært så aktuelt for denne skolen fordi de kom med så lenge etter de andre skolene” ”Måtte etablere seg på skolen først – siden dette har vært et oppstartingsår- vil det først være aktuelt å dele erfaringer og informasjon med andre og hente inn informasjon på et senere tidspunkt”

” Deltakelse i samarbeidsnettverket på tvers av skoler har ikke vært så aktuelt for skolen, fordi de kom i gang før de andre skolene og hadde allerede gjort oppstartingsarbeidet. Synes vi ble for mye givere og fikk for lite igjen selv”

Erfaringer fra nettverkssamlinger viste at de ble opplevd som utbytterike, og respondentene etterlyste flere slike samlinger. Siden prosjektdeltakelsen i hovedsak skulle være selvfinansiert, var det begrensede muligheter til å kunne utvikle kunnskap og handlingskompetanse gjennom kjøp av tjenester. Selv om skolene greide å få dekket en del av kostnadene ved å sende søknad om penger til Borgestadklinikken og Telemark fylkeskommune, var det at skolene måtte dekke utgifter selv, en begrensning i forhold til å arrangere og delta på de interregionale nettverkssamlingene. Derfor fikk ikke disse samlingene den sentrale plassen i prosjektet som de var tiltenkt. Det resulterte også i at prosjektskolene i hovedsak baserte seg på å etablere direkte kontakt og samarbeid med fagpersoner eller -miljø som ikke ga merkostnad. I den sammenheng var det i første rekke

samarbeid med skolehelsetjeneste, PP-tjeneste, lokalt politi, lokale ressurspersoner i nærområdet som ble benyttet.

I henhold til vektleggingen av det interregionale kompetansenettverket i prosjektet, kan det konkluderes med at det var det fungerte slik det var tenkt, men at det kunne vært utnyttet i sterke grad enn det som ble gjort i løpet av prosjektperioden. Det er ikke signalisert fra prosjektskolene at kompetansenettverket vil bli opprettholdt *etter* at prosjektperioden er avsluttet, men det er samtidig uttrykt et behov for et slikt nettverk. Den største utfordringen for å få et slikt nettverk til å fungere, er skolens interesse for det og at noen er villige til å ta ansvar for koordinering og  konomi

#### **8.4.2 Betydningen av lokalt samarbeidsnettverk – skolens miljøgruppe**

”Flere aktører med ulike funksjoner som samarbeider om miljøfremmende tiltak er viktig for skolens arbeid omkring dette tema.

(Uttalelser fra gruppeintervju)

I dag er lover og retningslinjer kontinuerlig i forandring, derfor er det viktig for de profesjonelle aktørene i skolen å holde seg oppdatert og sørge for at endringsarbeidet er i tråd med de føringer som blir gitt nasjonalt. Hvis ikke kan skolen lett bli akterutseilt. Inkludering, likeverdighet og elevaktivitet står sterkt i dagens skolesamfunn. Det forventes at skolen og læreren skal tilrettelegge for at opplæringen skal bidra til at eleven deltar aktivt, tar medansvar for sin egen læring og utvikling og samarbeider med andre. Læreren har fått et særskilt ansvar for at undervisningen skal ha fokus på samarbeidsferdigheter, ansvarsfølelse og engasjement, og dette har lenge vært et sentralt fokus i skoleutvikling. Dette har lenge *skapt et behov for endrede roller og arbeidsformer* for elevene, lærerne, skolelederne og alle andre som arbeider innen utdanning. Skolens dilemma vil alltid være at den er en institusjon i et samfunn i rask endring. (Skogen & Holmberg 2002). Prosjektet ”Bry deg!” har hatt til hensikt *  møte dette behovet gjennom å prøve ut en arbeidsform med miljøgrupper som er basert på nettverkssamarbeid knyttet til lokalt utviklingsarbeid i skolen*. Sammen med skolens profesjonelle aktører og elever, samt skolens hjelpetjenester har fagpersoner fra Lillegården bygd samarbeidsnettverk og resultatet fra intervjuene viser entydig at dette har blitt opplevd som svært nyttig.

I egenskap av å være prosesskonsulenter, har prosjektlederne fungert som refleksjonspartnere og veiledere i miljøgruppene. Miljøgruppene var et kompetansenettverk som ble prosjektets

grunnpilar og hovedarena for samarbeid. Sitatene fra gruppeintervjuene med deltakerne i miljøgruppene illustrerer erfaringene med og effekten av samarbeidet i miljøgruppa.

*Hvilken betydning miljøgruppene på skolen hadde uttrykkes i følgende utsagn:*

”Det interne samarbeidsnettverket har vært nyttig, og ha med PPT og helsesøster har også vært bra.”

”Det har gitt kontinuitet omkring å arbeide med dette området.”

”Flere i en gruppe som samarbeider.”

”Elevengasjement har vært sterkt.”

”At elevene har vært representert har gitt et elevperspektiv som har vært viktig for skolens lærere/ledelse.”

”Miljøgruppa er et levende begrep blant elevene.”

”En gruppe som konsentrerer seg om dette arbeidet på skolen.

*I hvilken grad miljøgruppene bidro til å nå prosjektets hovedmål kan illustres slik:*

”100% sikker på at miljøgruppas arbeid har medvirket til å fremme et bedre læringsmiljø ved skolen”

”Tema har vært arbeidet med før, men har nå fått sterkere gjennomslagskraft med elevmedvirkningen både i elev og lærergruppen.”

”Miljøgruppa har vært et virkemiddel for å realisere miljøfremmende arbeid ved skolen, det skaper kontinuitet.”

”Miljøgruppa har vært opprettet før ”Bry deg” prosjektet og har i lang tid jobbet med et utviklingsprosjekt omkring miljøfremmende tiltak.

”Opplever å ha kommet langt med å utvikle gode miljøfremmende tiltak”

”Det at en gruppe konsentrerer seg om dette arbeidet på skolen har bidratt til at flere bryr seg og tar kontakt med miljøgrupped medlemmene og da særlig elevene.”

”God effekt at lærere har blitt samlet i kantina omkring miljøaktiviteter i regi av denne gruppa.”

*Hvilke aktiviteter er initiert av miljøgruppa er uttrykt gjennom følgende utsagn:*

”Fint at denne gruppa finnes på skolen for å få i gang og være med på å gjøre aktiviteter

”Hadde det ikke vært for denne gruppa hadde det vært mange av tiltakene som ikke hadde foregått”

”Har arbeidet aktivt med rus og mobbeproblematikk på skolen, samt røykekuttkampanje”

*Hva preger innholdet på møtene i miljøgruppa illustres i følgende sitater:*

”Skolen hadde behov for og har opplevd det som nyttig å jobbe med tema rus.”

”Fått utviklet et forslag til «aktiv skolestart» neste år.”

”Håndtering av løpende problemer som oppstår på skolen blir tatt opp”

”Tiltakene blir planlagt og gjennomført i undergrupper.”

”Problemhåndtering generelt på skolen har kommet lenger i utvikling gjennom denne gruppen”

”Innholdet har hovedsakelig vært rus og mobbing, men også skolemiljø og klassemiljø”

”Innholdet har vært røykekuttkampanjen, men også klassemiljø og skolemiljø”

Resultatene fra intervjuene illustrerer *hvilke positive erfaringer deltaker i miljøgruppa hadde:*

”Har fått være med å bidra til å utvikle og forbedre skole og klassemiljø.”

”Gruppa har hatt et sterkt engasjement - særlig elevene og miljøarbeideren ved skolen - de andre har til tider -hatt liten tid og vært litt til og fra pga av andre mer presserende arbeidsoppgave.”

”Synes det er Ok å hjelpe andre og være med å forandre.”

”Synes det er meningsfullt og utfordrende å arbeide med miljøutvikling.

En av prosjektlederne uttrykker følgende:

”Fått innblikk i skolens indre liv/hva skolen ønsker å prioritere, men kjenner skoleslaget med hensyn til videregående skole i andre prosjekter. Gir godt grunnlag innpass i skolen og for å være med å utvikle gode prosjekter.”

Konklusjonen om hvor vellykket miljøgruppa var med hensyn til forebyggende og trivselskapende arbeid i skolemiljøet som helhet, er basert på informantenes utsagn i intervjuene. Her beskrives det at miljøgruppas arbeid har gitt stor grad av nytteverdi for deltakerne, men også skolen som helhet. Prosjektskolene signaliserte også at miljøgruppa skal fortsette sitt arbeid i kommende skoleår. Forventningene fra Lillegården kompetansesenter om at dette drivverket skulle være i bevegelse også *etter* at prosjektperioden var avsluttet er således innfridd.

Svarene fra spørreundersøkelsen indikerer deltakernes vurdering av nytteverdien på deltakelse i miljøgruppa.

Her opereres det med to svarskalear: a) 1-6 og b) 1-4

a) 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_ 6  
Slett ikke nyttig \_\_\_\_\_ Svært nyttig

b) 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_  
Aldri \_\_\_\_\_ Sjelden \_\_\_\_\_ Nokså ofte \_\_\_\_\_ Alltid

Like spørsmål for voksne og elever	Svar voksen snittverdi	Svar elev snittverdi
Får du sagt det du har på hjertet når du er på miljøgruppemøte?	(1-4) <b>3,6</b>	(1-4) <b>3,6</b>
Har det vært nyttig for deg å delta i miljøgruppa?	(1-6) <b>4,5</b>	(1-6) <b>4,4</b>
Sp. Voksne: Hvilken betydning har miljøgruppa hatt i forhold til miljøfremmende og forebyggende arbeid ved skolen – totalt sett?	(1-6) <b>4,5</b>	(1-6) <b>4,9</b>
Sp. Elever: Er det nyttig å ha ei miljøgruppe ved skolen din?		

Resultatet fra spørreundersøkelsen understøtter resultatene fra intervjuene. Det er stor grad av fornøydhets med nytteverdien av miljøgruppedeltakelsen, og de aller fleste opplever at de får sagt det de ønsker. Konklusjonen er entydig med hensyn til informantenes vurdering av at miljøgruppa i stor grad oppfylte hensikten som den i utgangspunktet var tiltenkt å inneha. Prosjektskolene har fortsatt en jobb å gjøre for å få implementert dette som en velfungerende ordning. Erkjennelsen av at nyutvikling tar tid kom også til syne i dette prosjektet, og er i samsvar med innovasjonsteorien. For å sikre en slik kvalitetsutvikling trengs det som oftest en ekstern konsulent med et utenfra blikk som kan bidra til å sette i gang refleksjons- og evalueringsprosesser, samt være en pådriver. Oppgaven til den eksterne konsulenten blir å sørge for at det skjer videreutvikling, og det forbedringsarbeidet som har foregått ikke stagnerer eller faller tilbake i det gamle mønstret. Det ble presentert mange forslag fra deltakerne om hvordan miljøgruppa kunne forbedre sitt arbeide til neste år, og fortsatt er det mange utfordringer den enkelte skolen står overfor. Dette er blant annet tidsklemma og prioritering av å avsette tid til systematisk samarbeid om miljøarbeid.

## **8.5 Erfaringer med og betydningen av elevmedvirkning**

”Føler at elevenes stemme kommer fram og at elevene får medvirke i arbeide med å utvikle et godt lærings- og skolemiljø” (Utsagn fra gruppeintervju)

Prosjektet har møtt utfordringen med elevmedvirkning på en god måte. I mange liknende prosjekter har ikke elevene vært representert, og som oftest er det de ansatte som er deltakere i slike nettverksgrupper. I ”Bry deg!” prosjektet var elevrollen synliggjort, og de fikk en betydningsfull rolle i miljøtiltaksutviklingen. Elevene var en svært viktig aktørgruppe i prosjektet. De var sentrale som medlemmer av skolens miljøgruppe, blant annet i forhold til formidling av informasjon til og fra skolens elevråd og som korrektiv til de øvrige voksne i gruppen. Det var også et ønske om at det i prosjektet skulle fokuseres på elevrådets rolle i forhold til prosjektet i deltakerskolene, men dette ble ikke så vellykket. I intervjuene kom det fram at det var det fortsatt et behov for å gjøre noe med dette, og prosjektskolene har her en utfordring.

Selv om elevmedvirkning kan være en utfordring, har skolen forpliktelser til å følge opp dette arbeidet. Elevmedvirkning foregår som oftest formelt gjennom tillitsvalgte og elevrådet, men det skjer også mer uformelt og sporadisk i flere andre sammenhenger i skolen.

Elevmedvirkning er sterkt vektlagt i de skolepolitiske dokumentene og er nedfelt i opplæringsloven. Demokrati er et ideal og et prinsipp i vårt samfunn og i dagens skole. I skolesamfunnet skal det legges opp til elevmedvirkning og opprettes ordninger med elevråd, klasseråd og samarbeidsutvalg, hvor elevene kan være med på å påvirke sin skolehverdag. Forventningene til hva dette arbeidet skal inneholde er videre utdypet flere steder i læreplanene. I Opplæringsloven heter det om elevdeltaking i skolemiljøarbeidet at (§9a-5): *”Elevane skal engasjerast i planlegginga og gjennomføringa av det systematiske arbeidet for helse, miljø og tryggleik ved skolen.”*

Skolen opplever ofte at det kan være vanskelig å få elevene til å medvirke og ta medansvar for det som skjer i klassen og på skolen. Kanskje stilles det for store forventninger til elevene om deres modenhet for dette. Elevene lærer ikke dette uten opplæring, og lærerne trenger som oftest veiledning på dette området (Ekeberg og Holmberg 2002). For å støtte opp under skolens arbeid med læringsmiljø, er det utgitt en veileder for videregående opplæring, kalt *Veiviseren* (KUF, 1994). Her får elevene og lærerne råd om hvordan de kan tilrettelegges for samarbeid mellom læreren og elever, om ansvar og medvirkning.

Skoler som tar elevmedvirkning på alvor, rapporterer om betydelig reduksjon i mobbing og hærverk. I følge en artikkel i Norsk Skoleblad nr. 3-2000 (Opseth, 2000) har Hammer skole i Lørenskog gjort svært positive erfaringer med utvidet elevdemokrati: *For halvannet år siden fikk elevene større grad av medbestemmelse. Etter den tid har det ikke vært hærverk på skolen, orden og oppførsel er bedret, mobbing så å si utryddet (s. 9)*. Som eksempler på medinnflytelse fra elevene fremholdes:

- Ledelsen arbeider bevisst for å øke elevenes medinnflytelse.
- Spørreundersøkelser benyttes for å bevisstgjøre elever og lærere.
- Ledelsen motiverer lærerne til å ta elevene med i planleggingen
- Elevene deltar i arbeidsgrupper på skolen, som arrangementsgruppe, klasse miljøutvikling.
- Elevsamtaler og klasseråd brukes til å styrke elevenes medbestemmelse.
- Elevene informerer nye klassetrinn om skolen.
- Elevrådet kurses i elevrådsarbeid ved skolestart.
- Elevrådet tas med på saker som angår elevene.
- Elevrådsarbeidet er fast post på skolens ukentlige ledermøter.
- Elevrådsrepresentantene i driftsstyret brukes aktivt.

Erfaringene fra denne skolen og funn i intervjumaterialet understreker at det for å få effekt av miljøtiltakene, trengs tett oppfølging fra skolens ledelse og den enkelte læreren. Elevene har behov for veiledning og støtte for å lære å medvirke og ta medansvar. Mange av disse

momentene som er nevnt ovenfor finner man igjen i ”Bry deg!”. Dette understreker at fokuseringen i prosjektet er på rett spor, også i forhold til hva som elevene vurderer som viktig for å lykkes med å utvikle et godt skolemiljø. I hvilken grad prosjektet bidro til elevmedvirkning, ble uttrykt slik i gruppeintervjuene:

De ansatte sier:

”Verdifullt å ha med elevene”

”Det har kommet inn andre typer tiltak som er mer relevante nå når elevene er representert.”

”Elevene har vært aktive og engasjerte.”

” Fordelen med elevrepresentasjon er at de kjenner til elevenes liv og behov kan formidles inn i miljøgruppa”

”Har fått flere ideer fra elevene”

”Elevene har en mer passiv rolle enn lærerne ”

”Jobber med å kartlegge elevenes talenter slik at de kan benyttes i klassemiljøet i kantina”

” Jobbe mer med å få kontinuitet i elevrepresentasjonen i miljøgruppa.”

” Elevmedvirkning er viktig for å få med eleverfaringer, og at de bidrar med forskjellige ting med utgangspunkt i deres ressurser og for å lære”

”Elevene har vært aktive og engasjerte – flere elever har meldt sin interesse underveis for å bli med i miljøgruppa”

Elevene sier.

” Det har vært lærerikt å være med.”

”Har lært mye av å delta på miljøgruppa både med å gjennomføre arrangementer om tema og om samarbeid”

”Det har vært lærerikt å være med i gruppa - føler at vi blir hørt på når vi har noe å si”

”Ikke forskjell mellom elever og lærer.”

”Føler noen ganger at vi ikke vet hva som er skjedd siden siste møte. ”

”Opplever at det har foregått en planleggingsprosess blant de andre voksne i gruppa før møtene, og i starten er det vanskelig å følge med – det endres underveis i møtet”

Ett av de viktigste resultatene som kom tydelig fram i intervjuer var fokuseringen på betydningen av elevdeltakelse. Elevmedvirkning var viktig og det synes som om det var en ny og positiv erfaring for flertallet av deltakerne. Dette har bidratt til at miljøtiltakene i prosjektsammenheng har blitt bedre tilpasset elevenes interesser. Funn i evalueringen viser at det oppleves som positivt at elevene slippes mer til, at de får nye utfordringer og får vist sine styrker. Gjennom å samarbeide om miljøtiltak har de lært å ta medansvar for skolens sosiale liv og utvikling av gode betingelser for læring. Prosjektet ”Bry deg !” imøtekommer forventningene til prosjektskolene om å legge tilrette for elevmedvirkning.

## 8.6 Erfaringer med og betydningen av ekstern konsulenttjenester

”Lillegården kompetansesenter har vært medspillere og pådrivere for å skape kontinuitet i miljøgruppa ved skolen. Har satt nettverkssamarbeidet i system”  
(Utsagn fra gruppeintervju)

I lokalt utviklings-/ innovasjonsarbeid blir rollen som prosesskonsulent sentral. Det dreier seg om å ha rollen som en veileder og leder av innovasjonsarbeidet, og være pådriveren underveis i prosessen. I denne innovasjonsprosessen var prosjektlederne *eksterne konsulenter* som ledet utviklingsprosessen. På den enkelte skole var det også utpekt ledere for miljøgruppa som hadde ansvaret for å lede utviklingsprosessen på den enkelte skole. Å inneha funksjonen som ekstern konsulent forutsetter spesifikke ferdigheter i kommunikasjon og innovasjon, fordi det skal fokuseres på den enkelte deltakers egne læringsstrategier og sterke sider for å bidra til å igangsette en aktiv læringsprosess. Kravet til spisskompetanse hos en veileder er imidlertid stort, og det dreier seg ikke bare om å inneha faktakunnskap innenfor et spesifikt tema. En god veiledning bør kunne danne grunnlaget for en rolle som innebærer å være en problemløser. ”Bry deg!” prosjektet fikk en rekke erfaringer fra veilederrollen med en systematisk tilnærming og deltakerne med sine refleksjoner over egen praksis, - «*the scientist practitioner*» (Barlow & al., 1984, Skogen, 1995, 1998, Skogen & Holmberg, 2002).

### 8.6.1 Forventninger til prosjektlederne ved LKS

”Hadde uklare forventninger”. ” Forventninger om faglig påfyll og kompetansetilførsel på ulike temaområder blant annet mobbing og som prosess pådrivere av miljøgruppa”  
(Utsagn fra gruppeintervju)

Som oftest er det ekstra store forventninger knyttet til det at noen ”utenfra” skal bidra til å løse de utfordringer som skolen og de ansatte sliter med å finne løsninger på. Derfor er rollen som ekstern konsulent svært utfordrende. Som oftest er det slik at ingen utenfra kan løse skolens problemer, fordi det er skolens selv som sitter med nøkkelen til løsningene. Noen problemer tar lengre tid å løse enn andre, og skolen må bruke tid til å jobbe systematisk for stadig å kunne bli bedre. Rollen som ekstern prosesskonsulent i ”Bry deg!” har handlet om å hjelpe skolen til å ”hjelpe seg selv”, gi positiv støtte på mestring underveis i prosessen og bidra til evaluering av miljøgruppenes arbeid. Her er hjelpekunsten for den eksterne konsulenten at de ikke overtar problemene og påtar seg ansvaret for å løse dem. Ansvaret for løsningene ligger hos skolen som er medeiere av prosjektet. Innledningsvis i et samarbeid er det derfor viktig å avklare forventninger, slik at forventningene ikke blir urealistiske. Hvis forventningen til roller er avklart, og dette resulterer i en felles forståelse hos alle aktørene, gir

det et godt utgangspunkt for videre samarbeid og veiledning. Hvis ikke kan det gi utslag på vurdering av vellykkethet, både underveis og avslutningsvis.

*Elevene* uttrykte vage og uklare forventninger til LKS, noe som kan ha sammenheng med deres tidligere erfaringsbakgrunn med lignende nettverksdeltakelse. Utsagnene kan kort oppsummeres slik:

”Hadde ikke forventninger til LKS”

”Uklare forventninger”

” Hadde ikke forventninger fordi vi visste lite om hva LKS kunne bidra med”

*De ansattes forventninger* til LKS var tydeligere i sine uttrykk. Dette kan blant annet ha sammenheng med forventninger til prosjektledernes rolle som initiativtakere til prosjektet. Lærernes utsagn kan kort illustreres slik:

”Ha en slags pådriverrolle/komme med konkrete innspill til å drive miljøarbeidet i skolen.”

”Komme med nye ideer. ”

”Være eksterne nettverkskoordinator.”

”Hadde uklare forventninger til LKS”

”Tilføre økonomi til eksterne nettverkssamlinger.”

”Tilføre skolen mer økonomi til å drive miljøfremmende arbeid.”

”Hadde en klarere forventning til LKS om et sterkere engasjement og input”

*Prosjektledernes egne forventninger* til sin rolle i prosjektet er av avgjørende betydning for utforming av rollen. Prosjektledernes utsagn er som følger:

”Tror skolene har hatt høye forventninger til samarbeid og konkrete råd. ”

”Rollen inn mot skolen var nokså søkende og en lærende prosess. Har ikke kjørt noen slike systematiske prosjekter tidligere, slik som dette var det første.”

Det er lett å være etterpåklok. Derfor kan det være slik at deltakernes og prosjektledernes forventninger, slik de er uttrykt i etterkant av prosjektet, var annerledes enn det de var i startfasen. Likevel gir svarene nyttig informasjon, fordi de viser stor variasjon og synliggjør forskjellige interesser og behov. Noen har forventninger om at prosjektlederne skal tilføre ny kunnskap, andre nye ferdigheter, atter andre økonomi og enkelte at de skulle ta større ansvar for prosjektet.

Prosjektdeltakernes og prosjektledernes forventninger ikke stod helt i forhold til hverandre. Prosjektlederne på den ene siden la opp til at prosjektskolene eide prosjektet, og var tilgjengelige ved uttalte behov fra projektdeltakerne. Projektdeltakerne på den andre siden forventet konkrete råd og sterkere grad av styring fra prosjektledelsen.

### 8.6.2 Tilfredshet med LKS sin rolle

”Gode til å skriftliggjøre, og kan bruke det språket som er nødvendig for å nå oppover i systemet.”  
(Utsagn fra gruppeintervju)

Tilfredshet har ofte sammenheng med grad av innfrielse av forventninger og følt behov. Jo større grad av a) behov for det som skal igangsettes og b) felles forståelse for det som må iverksettes for å møte dette behovet, dess større muligheter har man for å lykkes.

*Elevenes opplevelser* av tilfredshet kan illustreres gjennom følgende utsagn:

”Opplever at LKS kanskje ikke i så stor grad skulle være observatører, men mer aktive medspillere og aktører”

*De ansattes opplevelser* av tilfredshet kan på tilsvarende måte illustreres slik:

”LKS har vært medspillere som pådrivere for å skape kontinuitet i miljøgruppa ved skolen.”

”Har hatt godt samarbeid og vært gode støttespillere”

”LKS har lagt føringer for miljøarbeidet” ”Følte at Lillegården ville styre i sin retning”

”Var mye snakk og lite konkretisering” ”Var for observerende”

”Følte at LKS hadde mer tid enn skolen og at det ble en forpliktelse”

”Kunne ønsket en mer aktiv ledelse av prosessen”

”Vært mer en ressurs som kom med faktaopplysninger, og tilført noe en ikke kunne fra før.”

*Prosjektledernes opplevelser* vises i følgende utsagn:

”Kunne vært litt mer pådrivere av prosessen - mer tydelig på hva vi ønsket. Burde brukt mer tid på å snakke om mål og teori.”

”Større grad av tydelighet har vært for vage. Gitt uttrykk for egne forventninger til hva miljøgruppa skal arbeide med. Gjensidig avklaring av forventninger til hverandre.”

Tilfredsheten med rollen til prosjektlederne ved Lillegården kompetansesenter var hovedsakelig positiv. Som forventet var det naturligvis variasjoner i opplevelse av tilfredshet, og noen var mer kritiske enn andre. Dette henger tett sammen med hva som har vært den enkeltes forventninger og behov. Disse forventningene var som tidligere beskrevet forskjellige. Noen opplevde at de fikk den støtten de trengte, mens andre ønsket mer for eksempel å få tilført ny kunnskap og/eller få hjelp utenfra til å løse problemer som de ikke tidligere har mestret å løse selv. Elevene hadde andre behov enn lærere. PPT rådgiverne og helsesøstre hadde andre behov enn lærere og elever. De eksterne konsulentene hadde andre behov enn miljøgruppedeltakerne. *Dette synliggjør at det var et behov for en gjensidig forventningsavklaring til de ulike rollene i prosjektsamarbeidet.*

### 8.6.3 Oppsummering av hva prosjektlederne har tilført prosjektet

Hva prosjektlederne har tilført prosjektet kan oppsummeringes i en samling utsagn som er svært betegnende for deltakerens syn. Nedenfor finnes ytterpunktene i vurderinger med hensyn til hva som har vært bra og hva som eventuelt kan endres for å møte skolenes behov for støtte.

*Positive utsagn fra miljøgruppedeltakere:*

”LKS har vært medspillere som pådrivere for å skape kontinuitet i miljøgruppa ved skolen. Har hatt et godt samarbeid og vært gode støttespillere. Har satt nettverkssamarbeidet i system. Har bidratt til å hjelpe med faglige samlinger for skolens lærere i tema «mobbing» Har stått ansvarlig for å arrangere nettverkssamlinger på tvers av skoler. Fått tilført en del fagkunnskap, men det har tatt lang tid. Sitter igjen med en positiv gevinst og har flere redskaper å spille på. Hyggelig samarbeid. Flere til å støtte og koordinere arbeidet. Er nå rede til å stå på egne ben, og det er på tide å løsrive seg fra samarbeidet. Fint at de var pådrivere av nettverkssamlingene - særlig de på hotell som fungerte bra, og da særlig på å utvikle det sosiale fellesskapet.”

*Mindre positive utsagn fra miljøgruppedeltakere:*

” Kunne i større grad vært en inspirasjonskilde. Kunne i større grad skaffet seg innsikt i skolens rammebetingelser og tilpasset disse til de aktivitetene som kunne tilpasset møtetider til det som passet for skolen - elever/lærere.”

De positive erfaringene uttrykker deltakernes behov for å ha prosjektlederne som medspillere og som pådrivere av utviklingsprosessen. Prosjektlederne kan sies å ha bidratt til å skape kontinuitet i arbeidet med forbedringer i skolens psykososiale miljø. De mindre positive erfaringene viser at et par deltakere opplevde at prosjektlederne ikke strakk til som inspiratorer og at de kunne tatt mer hensyn til skolens ”dagsrytme” når møtetider skulle avtales. Dette kan imidlertid ha sammenheng med hvordan veiledningen ble gitt, og i hvilken grad man var tilfreds med den veiledningen og støtten som man fikk. Imidlertid kan det også ha sammenheng med hvor gode skolene var med miljøarbeid før prosjektet startet og i hvilken grad de er seg bevisst hva de trengte hjelp og støtte til.

## **8.7 Framtidsperspektiver for prosjektlederne og prosjektskolene**

”.....få nettverkssamlingene til å bli arrangert og gå i hop både praktisk og økonomisk.” ”... være en inspirasjonskilde.” ”aktiv ledelse av prosessen.”.

(Utsagn fra gruppeintervju)

Framtidsønskene som kom fram i dette sitatet fra intervjuene, gir signaler om hvor skolen trykker med hensyn til å komme videre. Nettverksamlingene ble opplevd som en

inspirasjonskilde. Det kom lart fram et det var et ønske om å arrangere slike nettverksamlinger på tvers av skoler.

I spørreundersøkelsen ble det spurt om interesse og engasjement på skolen forøvrig for det arbeidet som miljøgruppa iverksatte på den enkelte skole. Svarene fra spørreundersøkelsen indikerer deltakernes vurdering av i hvilken grad resultatet fra prosjektet har spredd seg til skolen forøvring.

Svarskala er fra 1-6

a) 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_ 6  
Slett ikke nyttig Svært nyttig

Like spørsmål for voksne og elever	Svar voksen Snittverdi	Svar elev snittverdi
Er det interesse for å engasjere seg i miljøfremmende arbeid <u>blant lærere</u> ved skolen (ulike arrangementet som er ment å skape større trivsel blant elevene, for eksempel volleyballturnering, juleavslutning, osv.)?	(1-6) <b>3,3</b>	(1-6) <b>3,2</b>
Er det interesse for å engasjere seg i miljøfremmende arbeid <u>blant elever</u> ved skolen (for eksempel volleyballturnering, juleavslutning osv.)?	(1-6) <b>4,2</b>	(1-6) <b>5,0</b>

Resultatet viser at det er større interesse blant elevene enn lærerne for å engasjere seg i miljøfremmende arbeid. Dette er en utfordring framover, fordi lærerne er viktige støttespillere for elevene i initieringen av miljøfremmende aktiviteter på skolen.

### 8.7.1 Hva kan gjøres annerledes framover

”Være ressurs og komme med faktaopplysninger.” ... tilføre en del fagkunnskap”  
(Utsagn fra gruppeintervju)

Ethvert utviklingsprosjekt har, også etter at det er avsluttet, et forbedringspotensial. Det er som regel alltid noen sentrale punkter som det er på sin plass å forandre slik at utviklingsprosessen kan gli lettere. I dette prosjektet var det innenfor tre punkter som det særlig kom fram endringsbehov. Disse var faglig påfyll og refleksjon, nettverkssamlinger på tvers av skoler og utformingen av rollen som ekstern konsulent. Utvalget av utsagn fra intervjuene som siteres nedenfor illustrerer dette.

### *Behovet for faglig påfyll*

”Synes det tok for lang tid å få faglig påfyll. Skulle ønske at det hadde gått noe raskere, og satt igjen med mer faglig kompetanse på områdene mobbing, rus mm. Forventet å få tilført større kunnskap om temaene.”

### *Behovet for støtte til å gjennomføre nettverkssamlinger*

”Bidratt mer til å få nettverkssamlingene til å bli arrangert og gå i hop både praktisk og økonomisk.

### *Endringsbehov i utformingen av rollen som ekstern prosesskonsulent*

Utsagn fra miljøgruppedeltakere:

”Kunne ønsket noe mer aktiv ledelse av prosessen. Ønsket noe mer konkretisering for eksempel om hva som kunne vært gjort tilpasset skolens behov og valgte problemfokus.”

Utsagn fra prosjektlederne:

”Har forsøkt å beskrive hva som skulle gjøres i prosjektplaner og prøvd å følge planene. Synliggjorde ikke tydelig på at LKS var leder. Flat struktur – ønsket ikke å overkjøre de andre. Ganske bevisst på at det var den mest effektive måte å jobbe på. Dilemma å lage en lav profil og åpen for samarbeid og LKS som medansvarlig. Fått melding fra to grupper om å være mer aktive. Refleksjonen ble mer aktiv senere.”

”LKS som en mer aktiv del av miljøgruppa og i mindre grad legge føringer for skolens miljøarbeid. LKS som aktive ledere i prosessen med miljøfremmende arbeid og være en pådriver. LKS tilpasse opplegget og rollen til skolens behov og valgte problemfokus. LKS være en inspirasjonskilde. LKS tilpasset aktivitetene til skolens rammebetingelser.”

Endringsbehovet for de eksterne konsulentene som ligger i utformingen av konsulentrollen.

Her er prosjektdeltakernes vurdering entydig med hensyn til behovet for en mer aktiv prosessledelse, men ikke *for* aktiv, fordi det lett kan føre til at prosjekteierne opplever at de blir overstyrt. Det er en utfordring og et dilemma å skulle lede og veilede uten å overta ansvaret for utviklingsoppgavene. I tillegg kom det fram at det var behov for enda mer faglig påfyll om tema som var tilpasset skolens behov og valgte problemfokus. Det var et ønske at de eksterne konsulentene i større grad skulle skaffe seg innsikt i skolens rammebetingelser og tilpasset aktivitetene til disse.

### **8.7.2 Forankring og videreføring av prosjektet ved prosjektskolene**

Deltakernes erfaringer underveis i prosjektet har hatt betydning for skolenes innstilling til å arbeide videre med miljøarbeid i prosjektets ånd og bygge videre på den innsatsen som ble gjort i prosjektperioden. Utsagnene nedenfor er betegnende for hvor prosjektet står i dag og hvordan resultatet er mulig å bygge videre på i forbedringsarbeid med psykososialt miljø.

### *Nye ideer om miljøfremmende tiltak og bedre håndtering av miljøproblemer*

Uttalelser fra miljøgruppene: ”Miljøgruppa har vært en samlingsgruppe, og har hatt betydning. Er usikker på i hvilke grad noen tiltak hadde vært gjort uansett, men mye har kommet til. Fått ideer av andre som har verdi for å sette opp en plan, og skolen ser positivt på dette. Bedre håndtering av problemer har kommet fram. Miljøgruppa er et levende begrep blant elever, tatt litt tid å innføre. Miljøgruppa er et sentralt element i miljøarbeidet. Det at ulike aktører samarbeider om miljøfremmende tiltak med utgangspunkt i elevenes behov og elevperspektiv har kommet til uttrykk på en helt annen måte enn tidligere. At elevenes syn kommer fram fører til mer grad av forståelse for miljøarbeid i lærergruppen, selv om det er et stykke fram og det er en utfordring.”

### *Faglig innhold og refleksjon og analyse av miljøbetingelser og trivsel på skolene*

Uttalelser fra prosjektlederne: ”Har gitt LKS mye kunnskap, blitt mer oppmerksom på de terskler og muligheter og erfaringer som er i skolene. Vært av positiv karakter. Har opplevd å se at innsatsen har gitt resultater, og det gir tro på prosjektet. Ikke tatt med nok av faglig innhold. Skulle snakket mer om faglig innhold og i større grad lagt til rette for refleksjon og analyse – undre seg over: Hvorfor er det slik hos oss? Gir LKS bedre forutsetninger for i mye større grad å skreddersy nye prosjekter og bygge stein på stein og gjøre det bedre neste gang.”

Nye ideer om miljøfremmende tiltak har blitt opplevd som positivt og vært til hjelp med hensyn til å sette opp planer for miljøarbeid. Deltakelse i prosjektet har også hjulpet skolene til å bli bedre til å håndtere miljøproblemer. Elevdeltakelse har ført til større grad av forståelse for miljøarbeid utover miljøgrupped medlemmene til lærergruppen som helhet på skolene. Refleksjon og analyse av miljøbetingelser og trivsel på skolene bør det legges til rette for, men også tilføring av faglig innhold og refleksjon knyttet til skolens praksis. Erfaringene fra prosjektdeltakelsen har hatt betydning for LKS som opplever å ha bedre forutsetninger for i større grad å skreddersy nye prosjekter tilpasset skolens kultur og behov.

## 9 HAR PROSJEKTET «BRY DEG!» VIRKET I HENHOLD TIL HENSIKT?

Konklusjonen på hovedspørsmålet i denne evalueringen om hvorvidt prosjektet "Bry deg!" har betydd noe for deltakerskolenes arbeid med elevenes psykososiale miljø, er at prosjektet i stor grad har gjort det. Evalueringsresultatet viser ubetinget positive responser fra informantene om at prosjektinnsatsen har vært en støtte og bidratt til å videreutvikle skolenes miljø- og trivselskapende arbeid. Prosjektet har bidratt til å igangsette en forbedringsprosess på den enkelte deltakerskolen. Opprettelsen av miljøgruppa og erfaringene til deltakerne viser at dette har fått stor betydning med hensyn til å systematisere og samordne skolens totale innsats omkring miljøarbeid.

**Innovasjonsperspektivet og løsningsfokuseringen** som det i prosjektet var lagt opp til har vært av betydning for å sette i gang denne endringsprosessen. Det ser ut til at denne prosessen også vil pågå etter at prosjektet er avsluttet. Her har de eksterne konsulentene (prosjektlederne) fra Lillegården kompetansesenter hatt en betydningsfull rolle. Prinsippet som lå til grunn for innsatsen fra de eksterne konsulentene prosjektlederne om "*hjelp til selvhjelp*" ser ut til å ha fungert på en god måte. Alle skolene vil fortsette arbeidet, uten at de har signalisert behov for støtte fra Lillegården kompetansesenter. Imidlertid ligger det her en kritisk faktor som kan hemme videreføring av forbedringsprosessen og sikre implementeringen av de gode prosjekterfaringene – nemlig tid. Det kan dessuten være nyttig for skolene å ha en refleksjonspartner som kommer utenfra skolen. Ansatte og ledelse i skolen er ikke alltid oppmerksom på at det kan være nyttig med et utenfra blikk for bedre å kunne kvalitetssikre den videre utviklingsprosessen.

**Aksjonslæringen med tilføring av ny kunnskap og refleksjoner over egen praksis** ser ut til å ha gitt alle deltakerne fra prosjektskolene tilfredsstillende læringsutbytte. Deltakerne etterlyser enda flere reflekterende samlingspunkter. Her har de hatt store forventninger til styring og støtte fra de eksterne konsulentene fra LKS. Til tross for dette har det vært vanskelig å avsette og prioritere tid til refleksjon og analyse i den travle skolehverdagen. Tidsfaktoren virker å være den vanligste praktiske barrieren i innovasjonsarbeid, og er dermed en kritisk faktor med hensyn til å lykkes. Bry deg!- prosjektet var intet unntak fra denne reglen. Her ligger det en utfordring for skolene i forhold til å prioritere tid til drive kvalitetsutvikling. På lengre sikt kan dette gi ringvirkninger også på flere andre områder i skolehverdagen.

***Elevmedvirkningen*** uttrykte alle deltakerne i intervjuene at de opplevde som svært positiv og at denne tilførte prosjektet skolene en ny erfaring. De andre elementene i prosjektet hadde de flere erfaringer med fra tidligere. Temaene i prosjektet var velkjente, og det var derfor lett å se disse i sammenheng med andre tiltak som foregikk på skolen før prosjektet kom i gang. Elevmedvirkning fikk stor betydning, både for de voksne i miljøgruppa og for elevene selv. De ansatte fikk åpnet øynene for hva som egentlig foregikk mellom elevene på skolen, og hva elevene var opptatt av. De voksne i miljøgruppa erkjente at de ikke hadde den totale oversikt og innsikt i ungdomskulturen, og at de derfor var avhengig av et tett samarbeid med ungdommen. Dette ble trukket fram som en viktig faktor, og her fikk elevene ubetinget positive tilbakemeldinger for sin medvirkning også til å sette aktiviteter og tiltak ut i livet. Elevene hadde ulike forventninger til egen deltakelse i miljøgruppa, men alle ga uttrykk for at de hadde lært noe nytt og at de syntes det var fint å kunne være med å gjøre noe for andre. ”Bry deg!” fikk således stor betydning for elevene som deltok i miljøgruppa.

***Det interne Nettverkssamarbeidet*** har blitt opplevd som en betydningsfull side ved prosjektet. Det gjaldt både med hensyn til kompetanseheving for de som deltok, men også i forhold til å forbedre elevenes psykososiale miljø. Her var aktører fra ulike grupper i skolen i jevnlig dialog om tanker og erfaringer knyttet til miljøtiltak. Refleksjonene som foregikk underveis i prosjektperioden fikk betydning for iverksetting av tiltak og videreutvikling av miljøfremmende arbeid ved skolen. Når det gjelder spredning av miljøgruppas arbeid, fikk både elever, ledelse og ansatte erfare hva miljøgruppa bidro med på skolen. Det kan se ut som om det var elevene på skolen som var mest involvert i de aktiviteter som ble iverksatt av miljøgruppa. Lærerne på skolen var i mindre grad aktive, og det virker som om de ikke opplevde miljøaktivitetene så forpliktende som egen undervisning.

Evalueringen reiser også spørsmålet om det hensiktsmessige i å videreutvikle metodene i prosjektet. Rapporten gir anbefalinger til fremtidig utvikling som andre har mulighet for å ta utgangspunkt i når de skal arbeide forebyggende med utgangspunkt i miljø- og trivselsfremmende arbeid i skolen. Det er særlig i forhold til målsetningene om miljøfremmende og forebyggende arbeid at metodene i prosjektet har sin styrke.

Et annet spørsmål som har reist seg under evalueringen, er hvorvidt fokus på miljøfremmende og forebyggende arbeid bør utvides. Dette avspeiler seg i prosjekts perspektivtaking og

bevisstheten mot elevinvolvering. Å motivere til og skape avvekslende aktiviteter i skolen bør ha et langt større fokus i fremtiden og være utgangspunktet for å utvikle og forbedre elevenes psykososiale miljø. Denne rapporten viser blant annet hvordan elever kan oppleve det morsomt og lærerikt å medvirke i trivselsskapende arbeid.

Prosjektet kan sies å ha en styrke fordi det relateres til alle elever sitt behov – inkludering, men kan sies å ha en svakhet fordi det i begrenset omfang legger opp til samarbeid og felles aktiviteter med elever som av ulike grunner ikke er inkludert. Det har imidlertid ikke vært definert som en egen målsetting i prosjektet, og har av den grunn heller ikke vært spesielt prioritert. Dette utelukker likevel ikke økt fokusering på dette i fremtida ved en eventuell videreutvikling av konseptet.

Prosjektet kan sies å ha bidratt til at det på den enkelte prosjektskole har blitt satt i gang en prosess der skolen i økende grad systematiserer sitt sosialpedagogiske arbeid og initierer aktiviteter for å øke samhold og trivsel i skolemiljøet. En følge av dette kan kanskje være at prosjektskolene i fremtiden utvikler en mengde forskjellige aktiviteter som understøtter elevenes personlige, sosiale, kulturelle og kunstneriske kompetanse i henhold til deres forskjellighet. Skolen skal skjøtte mange områder, og har blitt pålagt et stort ansvar for den oppvoksende generasjon. Sosialpedagogisk arbeid kan komme i bakgrunnen, fordi det er så mange aktiviteter av faglig og administrativ karakter som blir gitt prioritet. Dette kommer også til syne i denne evalueringen, fordi mange av informantene ga uttrykk for at den største hindringen for å jobbe mer systematisk med miljøarbeid og inkludere dette inn i skolens virksomhetsplan. Selv om deltakerskolene selv hevdet at de hadde en del kunnskap på dette området fra før, ble det opplevd som svært nyttig å få drahjelp fra eksterne konsulenter i forhold til å sette sosialpedagogisk arbeid i system ved egen skole.

## LITTERATUR

Barlow & al. (1984): *The Scientist Practitioner. Research and Accountability in Clinical and Educational Settings*. Boston: Allyn and Bacon

Bateson, G. (1972): *Steps to an ecology of mind* Canada: Chandler Pub.

Bateson (1979): *Mind and Nature* London: Wildwood House

Befring, E. (1997): The Enrichment Perspective. A Special Educational Approach to an Inclusive School. *Remedial and Special Education* Vol. 18 (3), 182 - 187.

Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1984): *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass

Bronfenbrenner. U. (1979): *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press

Caplan, G. (1964): *Principles of preventive psychiatry*. New York : Basic Books,

Drapela, V.J (1990): *The value of theories for counselling practitioners*. International Journal for the Advancement of Counselling, Nr.13. s. 19-26 (8 s.).

Dunst, C.J. & Trivette, C.M (1994):. *Supporting & Strengthening Families: Methods, Strategies and Practices*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Ekeberg, T.R & Holmberg,J.B. (2004): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle* Oslo: Universitetsforlaget

Egan, G. (1990): *The Skilled Helper*. Monterey: Brooks/Cole Publishing.

Holmberg, J.B. (1998): *Kvalitet i overgangen fra grunnskole til videregående skole for elever med spesielle behov – delrapport 3*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk. Rapport 11/98.

Holmberg, J.B. & Tangen, R. (2002): *Kompetanseutvikling og fleksibel læring. Erfaringer med og behov for spesialpedagogisk utdanning i videregående skole*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitet i Oslo. Akademika A/S

Illeris, K. (1974): *Problemorientering og deltagerstyring*. København: Munksgaard.

Illeris,K. (2000) *Læring : aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx* Oslo : Gyldendal akademisk

Kemmis, Stephen and Merwyn Wilkinson (1998): "Participatory action research and the study of practice", i Bill Atweh (etd.): *Action research in practise: Partnerships for social justice in education*, Routledge, London

Klefbeck, J. & Ogden, T.(2003): *Nettverk og Økologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Kokkersvold, E. (1998): *Tilrettelegging av overgangen fra grunnskolen til videregående skole for elever med vansker på det personlige og sosiale området med utgangspunkt i den sosialpedagogiske tjenesten (rådgivningstjenesten) – delrapport 3*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk. Rapport nr. 12/98.

Lassen, L.M. (2001): *Empowerment* som prinsipp og metode i spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I Befring, Edvard & Tangen, Reidun (red) 2001; *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag, s 115-129

Lassen, L.M.(2002): *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Aschehoug.

Ogden, T. (1998): Læreres erfaring med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen. KUF.

Olweus, Dan (1983), *Mobbing : bakgrunn og tiltak*

Olweus, Dan (1992), *Mobbing i Skolen* - Universitetsforlaget.

Opseth, L. (2000): «Ungdomsskolen der elevene synger ut.» *Norsk Skoleblad* nr. 3/2000.

Piaget, Jean (1972) *The principles of genetic epistemology* London : Routledge & Kegan Paul

Rogers, C.: *Client-Centered Therapy. I: American Handbook of Psychiatry Vol.3*, 1990. New York: Basic Books.

Roland. E. (1980): *Terror i skolen : mobbing, ei empirisk*. Rapport fra Senter for atferdsforskning

Roland. E. (1987): *Tre år senere : langtidsvirkninger i Rogaland*. Rapport fra Senter for atferdsforskning

Roland. E. (1996): *Mobbing i skolen : en lærerveiledning*

Sandsleth,G. og Foldvik, H.M (2000) *Mobbing i videregående skole*. Lillegården kompetansesenters skriftserie, nr. 1/2000

Schøn, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books

Schibbye, A-L.S. (1996) : *Annerkjennelse. En terapeutisk intervensjon?* Tidsskrift for Norsk Psykologiforening, nr.33. s.530-537 (8 s.).

Schibbye, A-L.S. (2001): *Om å bruke språket for å skape endringsøyeblikk i psykoterapi*. Tidsskrift for Norsk Psykologiforening nr.38. s.629-639 (11 s.).

Schibbye, A-L.S. (2002): *En didaktisk relasjonsforståelse*. Universitetsforlaget

Skaaalkvik, E.M. & Skaaalkvik, S. (1988): *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano Aschehoug.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano Aschehoug.

Skogen, K. (1995) Kan og bør universitetet utdanne praktikere? Oslo: *Spesialpedagogikk* 1/95, s. 26 - 35.

Skogen, K. & Sørli, M-A. (1992) *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K. (1997) *Forskere i møte med praksis. Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid - et paraplyprosjekt*, Delrapport 7/97. Oslo: UV-fakultetet, Universitetet i Oslo.

Skogen, K. (1998) *Forskning som etterutdanningsstrategi* Oslo: *Spesialpedagogikk* 4/98

Skogen, K. & Holmberg, J. B (2002): *Elevtilpasset opplæring - en innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Sørli, M. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen*. Oslo: Nova- rapport nr. 12a.

Sørli, M. (1999): «Alternative skoler – lovende tiltak i forebyggende arbeid av alvorlige atferdsproblemer og tilkortkomning.» Artikkel i *Spesialpedagogikk* nr. 9/99.

Tiller, T. (1996): «Den andre dagen.» I: Bjørnsrud, H. og Råen, F.D. (red): *Grunnskolereformen -97. Om læreplanidealer og undervisningsrealiteter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tiller, T., Tiller, R (2002): *Den andre dagen : det nye læringsrommet*. Kristiansand : Høyskoleforlag

Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring : forskende partnerskap i skolen* Kristiansand : Høyskoleforlag

Tiller, T. (1986): *Den tenkende skolen : om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser* Oslo : Universitetsforlaget

Vaaland, Grethe (1994), *Problematferd er det noe problem ?* Rapport fra Senter for atferdsforskning

Vygotsky, L.S. (1974): *Tænkning og sprog II*. København: Hans Reitzel.

Vygotsky, L.S (1978): *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press