

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Ann-Merethe Sjaaeng Rønning

Masteroppgave i utdanningsledelse

Ledelse av skoleutvikling

Management of school development

Master i utdanningsledelse

2020

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Norsk sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å finne svar på hvordan ledelsen kan jobbe for å utvikle pedagogenes praksis, og benytte seg av opplæringslovens (1998) §9a i arbeidet, slik at enkeltindividets rettigheter utgjør en mulighet og ikke en begrensning i klasserommet. Jeg har søkt å finne svar på denne problemstillingen via to deloppgaver, der jeg har jobbet med følgende problemstillinger; «*Hvordan kan skoleledelsen jobbe for å bidra til og tette gapet mellom den pedagogikken man vet virker, og den praksisen som utøves i klasserommet?*» og «*I hvilken grad kan rettslige normer, og da spesielt opplæringslovens §9a, påvirke den pedagogiske praksisen i skolen?*». Bakgrunnen for oppgaven er endringen i opplæringslovens (1998) §9a, som ble gjeldende fra 01.08.2017. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven er hentet fra anerkjente forskere på skolefeltet, og er benyttet til å belyse metoder for skoleutvikling og for å drøfte om det kan være en årsak-virkningsforhold mellom opplæringsloven (1998) og den pedagogiske praksisen i skolen. Dersom det skulle være en slik virkning, vil det ha ringvirkninger for hvordan skoler bør jobbe med opplæringsloven (1998) og for hvordan lærere jobber med elevene. Oppgaven er bygget opp av to artikler og en innledende del. I den første artikkelen er det gjennomført en kvalitativ undersøkelse på bakgrunn av tall fra elevundersøkelsen. Undersøkelsen ble gjennomført som semistrukturert intervju. I artikkel to er det gjennomført en kvalitativ dokumentanalyse, der skolens lovverk benyttes til drøfting sammen med teori. Funnene i artikkel en, viser at resultatene fra elevundersøkelsen, og de manglende resultatene etter gjennomført skoleutvikling, kan skyldes at skolen ikke har lyktes med implementeringsarbeidet sitt. Lærerne oppgir blant annet forskjellige utfordringer tilknyttet kollegasamarbeid, noe som kan være en indikasjon på at man ikke har lyktes med å skape en samarbeidskultur der lærere og ledelse jobber mot samme mål i profesjonelle læringsfellesskap. I artikkel to finner vi at opplæringsloven (1998) §9a, og endringene som trådte i kraft i 2017, kan påvirke den pedagogiske praksisen på flere måter. Både ved at de individuelle rettighetene oppleves som sterkere enn fellesskapets rettigheter, og at dette kan medføre utfordringer i undervisningssituasjonen, og ved at Fylkesmannen har fått en lovfestet rett til å overprøve rektors styringsrett og profesjonelle skjønn. Dersom skoleledelsen ønsker at elevenes individuelle rettigheter skal utgjøre en mulighet og ikke en begrensning i klasserommet, må det legges til rette for samarbeid mellom lærere og ledere, der det settes felles mål for

arbeidet med det psykososiale miljøet, og hvor man jobber kontinuerlig for å utvikle skolen i fellesskap slik at de individuelle rettighetene gjelder for alle, og ikke bare for den enkelte.

Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this master's thesis has been to find answers to how management can work to develop the pedagogical practice, and use § 9a of the Education Act in the work, so that the rights of the individual constitute an opportunity and not a restriction in the classroom. I have sought to find answers to this issue via two sub-tasks, where I have worked on the following issues; *"How can school management work to help close the gap between the pedagogy that is being practiced and the practice practice exercised in the classroom?"* and *"To what extent can legal norms, and especially § 9a of the Education Act, affect educational practices in schools?"* The reason for the task is the amendment to § 9a of the Education Act, which came into force from 8.1.2017. The theoretical basis for the thesis is taken from renowned researchers in the school field, and is used to shed light on methods of school development and to discuss whether there may be a cause-effect relationship between the Education Act and the educational practice in schools. If there were to be such an effect, it would have ripple effects on how schools should work with the Education Act and for how teachers work with students. The task is made up of two articles and an initial part. In the first article, a qualitative survey has been conducted based on figures from the student survey. The survey was conducted as a semi-structured interview. Article two has been carried out on a qualitative document analysis, in which the school's legislation is used for discussion along with theory. The findings in article one show that the results of the student survey, and the lack of results after completing school development, may be due to the fact that the school has not succeeded in its implementation work. Among other things, teachers present different challenges associated with collaborative collaboration, which may be an indication that they have not succeeded in creating a culture of collaboration where teachers and management work towards the same goal in professional learning communities. Article two of the Education Act §9a, and the amendments that came into force in 2017, may affect the educational practice in several ways. Both in that the individual rights are perceived as stronger than the rights of the community, and that this can lead to challenges in the teaching situation, and by the fact that the County Governor has been given a statutory right to overrule the principal's governance rights and professional discretion. If school management wants the individual rights of pupils to constitute an opportunity and not a restriction in the

classroom, cooperation between teachers and leaders must be facilitated, where common goals are set for the work of the psychosocial environment, and where one works continuously to develop the school jointly so that the individual rights apply to all, and not just to the individual.

Forord

I sin åpningstale, på første samling av dette studiet, sa Thomas Nordahl; *En master er ikke noe du får, det er noe du tar.*» Nå, snart tre år etter, forstår jeg rekkevidden av den uttalelsen. Denne masteroppgaven markerer slutten på tre års studier av utdanningsledelse, ved Høgskolen i innlandet. Jeg har vært en del av det første kullet ved dette studiet, og fikk innpass via «Rektorutdanningen». Det å være en del av det første kullet har vært interessant, spennende, til tider litt frustrerende, men først og fremst utrolig lærerikt. Studiet har vært praksisnært og bygget opp på en slik måte at det har vært mulig å ta med seg kunnskapen tilbake til egen skole og praktisert den, nesten umiddelbart. Selv om tre år ikke er så lenge i det lange løp, har det vært innholdsrike år, og det har vært tider da jeg har tvilt på om jeg kom til å klare og fullføre. I tillegg til at det er krevende og studere ved siden av jobb, ble jeg utsatt for en ulykke som gjorde meg indisponert for skriving store deler av det siste året. Når vi fikk en pandemi på toppen, som medførte en relativt stor økning i arbeidsmengden i innspurten, må jeg innrømme at jeg så litt mørkt på situasjonen. Uten god hjelp fra medstudenter og veileder, hadde det vært umulig å fullføre denne masteroppgaven under slike forutsetninger. Tusen takk til May Britt Drugli, som var veileder på den første deloppgaven, og til Thomas Nordahl ved SePu, for veiledning på de to siste delene. Det har nok ikke alltid vært så enkelt, men du har vært relativt tålmodig, og har gitt gode og konstruktive tilbakemeldinger.

Jeg må også rette en stor takk til lærerne og elevene som stilte opp som informanter til den første artikkelen. Det var svært lærerikt å høre deres tanker og meninger, og de ga meg en unik innsikt som jeg ikke ville vært for uten. Takk også til mine medstudenter, og spesielt Bodil Aglen, som jeg har hatt gleden av å ha ett tett og nært samarbeid med gjennom hele studiet. Sammen har vi drøftet teori, jobbet med arbeidskrav, og delt både oppturer og nedturer. Jeg kommer til å savne samarbeidet, de daglige samtalene og bilturene til og fra Hamar.

Sist men ikke minst, må jeg rette en takk til familien min, Finn, Håkon og Sindre. De har heiet når jeg har vært motløs, jublet sammen med meg over resultater, lest korrektur på

oppgaver og gitt meg tid og rom til å lese og skrive når det har vært nødvendig.

Ann-Merethe Sjaaeng Rønning

Gjerdrum, 15. mai 2020

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	5
FORORD	7
1.0 INNLEDNING	12
2.0 TEORETISK OG EMPIRISK GRUNNLAG	13
2.1 PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP	14
2.2 PROFESJONELT SKJØNN.....	16
2.3 RESULTATMÅLING I SKOLEN.....	16
2.4 SKOLENS LOVVERK.....	17
2.6 OPPLÆRINGSLOVEN §9A, INDIVIDET OG FELLESSKAPET	18
2.7 OPPSUMMERING	19
3.0 DESIGN OG METODE	21
3.1 DESIGN	21
3.3 <i>Validitet</i>	23
3.3.1. <i>Validitet i mine oppgaver</i>	23
3.4.1 <i>Reliabilitet i mine undersøkelser</i>	28
4.0 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	29
5.0 RESULTATER	31
5.1 INNLEDNING	31
5.2. DELOPPGAVE EN.....	31
5.2.1 <i>Tilbakemeldinger</i>	31
5.1.2 <i>Samarbeid</i>	32
5.1.3 <i>Ledelse</i>	33
5.2 ARTIKKEL TO.....	34

6.0 DRØFTING OG KONKLUSJON	34
LITTERATURLISTE	39
ARTIKKEL 1 INNLEDNING	42
TEORETISK OG EMPIRISK GRUNNLAG.....	44
TILBAKEMELDINGER	44
PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP	45
METODE.....	49
DESIGN	49
FORSKNINGSMETODE.....	50
<i>Informanter.....</i>	<i>51</i>
<i>Prosedyre.....</i>	<i>52</i>
<i>Datainnsamling</i>	<i>52</i>
<i>Operasjonalisering</i>	<i>53</i>
<i>Koding og analyse</i>	<i>53</i>
<i>Validitet og reliabilitet.....</i>	<i>54</i>
<i>Etikk.....</i>	<i>54</i>
PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER.....	56
PRESENTASJON AV INFORMANTER	56
<i>Lærer 1</i>	<i>56</i>
<i>Lærer 2</i>	<i>56</i>
<i>Elev 1</i>	<i>57</i>
<i>Elev 2</i>	<i>57</i>
OPPSUMMERING AV FUNN	58
<i>Tilbakemeldinger</i>	<i>58</i>
DRØFTING	61
TILBAKEMELDINGER	61

SAMARBEID	63
LEDELSE	65
KONKLUSJON	68
LITTERATURLISTE	70
ARTIKKEL 2.....	72
INNLEDNING	72
RETTE I SKOLEN	72
ENHETSSKOLEN.....	73
OPPLÆRINGSLOVEN OG FORSKRIFT TIL OPPLÆRINGSLOVEN	75
RETT OG PLIKT TIL GRUNNSKOLEOPPLÆRING	75
ELEVENS PSYKOSOSIALE MILJØ	76
PROFESJONELT SKJØNN	77
PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP	79
ORGANISASJONSROUTINER.....	81
INDIVIDET OG FELLESSKAPET	81
AKTØRPERSPEKTIVET.....	82
RASJONELLE VALG	83
SKOLEN SOM KONTEKST	83
NORMALITETSBEGREPET	84
RESULTATER FRA ELEVUNDERSØKELSEN	85
DRØFTING	86
KONKLUSJON	91
LITTERATUR	93
VEDLEGG	96

1.0 Innledning

Via arbeidet med denne masteroppgaven har jeg søkt å få en bedre forståelse for hvordan skoleledere kan jobbe med skolens ansatte for å tette gapet mellom det forskningen forteller oss at fungerer, og den praksisen som er gjeldende i klasserommet. En slik forskjell mellom teoretisk kunnskap og praksis beskrives av Dufour, Dufour, Eaker & Many (2016) som «the knowing - doing gap», og oppstår blant annet når lærere er kjent med hvilken pedagogikk som har effekt på elevenes læringsutbytte, men velger andre metoder. Jeg har også sett på lovverket som skolen er regulert av, og da spesielt på opplæringslovens (1998) §9a, og forøkt å se hvilke utfordringer og muligheter dette kan gi for lærere i møte med enkeltindividets rettigheter.

Bakgrunnen for mitt valg om å knytte enkeltindividets rettigheter, i hovedsak etter opplæringslovens (1998) §9a, til utviklingen av pedagogenes praksis, er fordi jeg har en opplevelse av at opplæringslovens (1998) §9a i hovedsak praktiseres som en individuell rettighet. Spesielt synlig blir dette i saker som behandles hos Fylkesmannen. En slik praktisering mener jeg kan være utfordrende på flere måter, blant annet fordi de individuelle behovene ikke alltid trenger å være samsvarende med fellesskapet beste. En skole vil ha mange aktører som til sammen danner et fellesskap. Dersom fellesskapet skal oppleves som trygt og godt for enhver, kan det kreve en viss form for tilpassing fra alle. Et ensidig fokus på individuelle rettigheter vil kunne medføre at det benyttes mer tid på saksbehandling enn på å vurdere og utvikle den pedagogiske praksisen. I et skoleverk som møter stadige krav om utvikling, kan en forskningsinformert praksis bidra til at lærerne får innsikt i arbeidsmetoder som har større sannsynlighet for å gi ønsket resultat. Ved at skoleledelsen bidrar til å skape koherens hos de ansatte, der opplæringslovens (1998) §9a praktiseres som en felles rettighet, fremfor en individuell, vil det kunne gagne alle skolens elever. Elevenes læring og utvikling er i stor grad et resultat av de omgivelsene de er i interaksjon med, og kvaliteten på omgivelsene kan være essensiell for både trivsel og læring.

Det å skape en felles forståelse hos skolens ansatte, og sørge for at alle er samstemte og trekker i samme retning, er et ansvar, men også en utfordring for skoleledelsen. Gjennom disse to artiklene har jeg derfor søkt å finne svar på følgende problemstilling:

Hvordan kan skoleledelsen jobbe for å utvikle pedagogenes praksis og benytte opplæringslovens §9a i arbeidet, slik at enkeltindividets rettigheter utgjør en mulighet og ikke en begrensning for arbeidet i klasserommet.

For å finne svar på dette har jeg både gjennomført en kvalitativ undersøkelse, og hatt en teoretisk tilnærming til spørsmålet. Jeg har jobbet med følgende problemstillinger; «*Hvordan kan skoleledelsen jobbe for å bidra til og tette gapet mellom den pedagogikken man vet virker, og den praksisen som utøves i klasserommet.*» og «*I hvilken grad kan rettslige normer, og da spesielt opplæringslovens §9a, påvirke den pedagogiske praksisen i skolen.*»

Jeg forsøkte å finne svar på den første problemstillingen med en kvalitativ undersøkelse i form av et semistrukturert intervju. Den andre problemstillingen har jeg belyst teoretisk, og ikke svart på empirisk. Problemstillingen antyder at det kan være et årsak-virkningsforhold, og selv om jeg ikke kan dokumentere om det er tilfelle ved hjelp av en teoretisk artikkel, har jeg valgt å drøfte om det kan være en slik kausalitet.

I denne deloppgaven sammenfatter jeg først deler av teorien fra de to andre deloppgavene, og oppsummerer disse. Videre tar jeg for meg det metodiske grunnlaget for artiklene før jeg gjør rede for hvilken forskningsdesign som er benyttet i artikkelen, drøfter validitet og reliabilitet og fremstiller de resultatene jeg har funnet. Avslutningsvis drøfter jeg resultatene fra forskningsspørsmålene før jeg trekker konklusjoner.

2.0 Teoretisk og empirisk grunnlag

Fra myndighetenes side er det en forventning om at skolen skal være utviklingsorientert og endringsvillig. Regjeringen satser på utdanning og kunnskap for alle, og er tydelige på at alle elever skal oppleve at skolen har trygge rammer som legger til rette for læring og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det finnes mye forskningsbasert kunnskap om hvordan utfordringer bør løses, og hva som er god praksis i skolen. Det er ikke mangel på kunnskap som er utfordrende, men det å få ansatte i skolen til å anvende kunnskapen på den enkelte skole og i klasserommene (Nordahl, 2017). I arbeidet med å utvikle pedagogenes praksis, krever det at ledelsen setter en tydelig retning for arbeidet, og at det settes av tid til at de ansatte får anledning til å reflektere sammen om pedagogiske utfordringer. Profesjonsutøvelse hos lærere baserer seg på felles verdier, og et felles kunnskapsgrunnlag som både kan være forsknings- og erfaringsbasert (Kunnskapsdepartementet, 2017). I de daglige møtene med elevene må lærerne gjøre avveininger mellom hensynet til den enkelte

og hensynet til fellesskapet. Elevers læring og trivsel henger tett sammen, og elever som er trygge og trives på skolen, lærer mer.

I denne delen sammenfatter jeg og oppsummerer deler av teorien fra deloppgave en og to. Det har vært vanskelig å dele det teoretiske og empiriske grunnlaget i to adskilte deler, da mye av det er overlappende. Når jeg ønsker å se på hvordan ledelsen kan jobbe for å utvikle pedagogenes praksis, er det naturlig å ta for seg profesjonelle læringsfellesskap. Via arbeid i profesjonelle læringsfellesskap, kan pedagogenes profesjonelle skjønn utvikles, og det er derfor naturlig å ha med et kapittel om dette temaet. Arbeid med skoleutvikling bør bygges rundt skolens resultater, og ikke på synsing, derfor gjør jeg rede for resultatmåling i skolen. Jeg har også valgt å legge delen om lovverket inn under dette kapitlet, selv om det ikke er teori. Den delen er tatt med her fordi jeg benytter meg av det senere i oppgaven. Samlet sett utgjør dette kapitlet kunnskapsgrunnlaget for drøftingene og konklusjonene i kapittel 5 og 6.

2.1 Profesjonelle læringsfellesskap

Profesjonelle læringsfellesskap bygger på en teori om at lærere som samarbeider, vil ha et potensiale for å oppnå mer enn om de jobber alene, og at samarbeid kan bidra til å utvikle den enkeltes praksis, noe som igjen kan bidra til å utvikle skolen som organisasjon. Men, samarbeid som skal være utviklende skjer ikke av seg selv, eller bare ved at lærerne får avsatt tid til å samarbeide. For at utvikling skal skje, må lærerne jobbe sammen med spørsmål som omhandler elevenes læring og utvikling og reflektere over utfordringer de har i forhold til sin pedagogiske praksis. Ved at de samtaler om pedagogiske utfordringer, vil det utvikles et felles pedagogisk språk som er nødvendig for å skape en faglig dialog som utvikler den enkeltes praksis (Nordahl, 2017). Det er skoleledelsen som har ansvar for å lede det faglige og pedagogiske samarbeidet på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017)). En skoleledelse som ønsker å påvirke elevenes resultater positivt, må sørge for at skolen har et elevsentrert klima og holde fokus på elevenes resultater (Hattie, 2013). På lik linje som at det er enkelte metoder i undervisningen som har vist seg mer effektive i undervisning enn andre, er det også metoder som benyttes i ledelse som har vist seg å ha større effekt enn andre.

I sin bok «*Elevsentrert skoleledelse*», viser Robinson (2014) til tre lederferdigheter og fem ledelsesdimensjoner som har vist seg å kunne bidra til økt kvalitet på skolens undervisning, og føre til økt læringsutbytte hos elevene. De tre lederferdighetene er; å anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner. De fem

ledelsesdimensjonene er å; etablere mål og forventninger, bruke ressursene strategisk, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen, lede lærernes læring og utvikling og sikre et trygt og velordnet læringsmiljø. Disse funnene støttes av flere forskere på feltet, og Hjertø (2013) trekker frem fire trekk som har vist seg å ha positiv effekt på elevenes læringsresultater. Disse trekkene er; Å redesigne og utvikle skolen som organisasjon, lede og administrere skolens læringsprogrammer, bygge visjoner og sette felles retning og å utvikle mennesker. Videre sier han at de skolene som har felles mål og retning, og som jobber sammen som profesjonelle læringsfellesskap, kan vise til bedre prestasjoner og høyere læringsresultater enn de skolene som ikke gjør det.

Profesjonelle læringsfellesskap beskrives av Dufour et al. (2016), som en kontinuerlig prosess, og ikke som faste team. Teamene er riktignok beskrevet som motoren i arbeidet, der fokuset skal være at alle ansatte i skolen skal jobbe sammen for å forske på egen praksis med mål om å forbedre elevenes læringsutbytte, men det understrekes at det er noe mer enn det man tradisjonelt kaller teamarbeid. I profesjonelle læringsfellesskap skal elevenes læring være hovedfokus til en hver tid, noe Hattie (2013) også vektlegger i sin forskning.

Hattie (2013) viser til, at når lærere analyserer elevenes resultater, så får de grunnlaget de trenger for å planlegge videre arbeid, og at elever lærer best når de vet hva de kan og når de får tilbakemeldinger som forteller dem hva de skal gjøre for å komme seg videre i læringsarbeidet. For en del lærere er det selvsagt å jobbe på denne måten, men forskning viser at den største barrieren for å øke elevenes læringsutbytte er de interne forskjellene lærerne imellom, internt på skoler og i mellom skoler. Det å bygge opp den kollektive kompetansen til lærerne, slik at de blir mer kompetente og engasjerte, er en av de viktigste oppgavene dersom elevenes læringsresultater skal forbedres (Nordahl, 2017). Det er svært mye mer effektivt å utvikle lærerne profesjonelt, enn det vil være å investere i nye lærebøker eller i ny undervisningsteknologi, og den viktigste oppgaven en skoleleder har er å sørge for at kvaliteten på den undervisningen som blir gitt er god, og at skolens tidsressurser utnyttes så godt som overhodet mulig (Robinson, 2014). Elever som presterer godt, vil være ressursbesparende både for lærere og ledelsen, i tillegg til at de personlige gevinstene vil være store. I og med at tidsressursen ofte er den ressursen det oppleves som om det er minst av i skolen, må ledelsen legge til rette for at lærerne har tid nok til å vurdere elevenes læring. For å kunne vurdere elevenes læring, må lærerne gis anledning til å benytte sitt profesjonelle skjønn i samarbeid med andre lærere. Et slikt arbeid vil være utviklende for lærerne og kunne være med på å utvikle deres profesjonelle skjønn.

2.2 Profesjonelt skjønn

Selv om læreres arbeid i profesjonelle læringsfellesskap bør være forskningsinformert, beskrives ofte det profesjonelle arbeidet som skjønnbasert. Skjønn beskrives som en type praksis der generell kunnskap anvendes, at denne er nedfelt i handlingsregler, og at alle profesjoner gjør dette på en eller annen måte. Det er sjeldent at allmenne handlingsregler gir oss entydige konklusjoner om hvordan vi bør handle i enkelttilfeller, og man må benytte egen dømmekraft for å fatte beslutninger (Grimen & Molander, 2008). I jussen defineres skjønn som noe som har med vurdering å gjøre. Det å utøve skjønn er en tillatelse gitt fra lovgiver, med forbehold om at man holder seg innenfor rammene av hva som er tillatt innenfor lovverk og andre retningslinjer. Skjønn beskrives også som en måte å evaluere, der sammenhenger ikke er helt åpenbare. Skjønn og utøvelsen av denne kan sees på som kjernen i det profesjonelle arbeidet (Grimen & Molander, 2008).

I skolens arbeid er det en stor grad av skjønnsutøvelse. Myndigheten til å utøve skjønn i skolen er basert på myndighetens og omverdenens tillit til at skoleledere og lærere har evne og vilje til å utøve sine oppgaver på en måte som er i tråd med læreplaner og lovverk. Dersom lærere og skoleledelsen fratras muligheten til å utøve skjønn, vil de samtidig bli fratatt sin mulighet til å benytte sin ekspertise, noe som vil gjøre det utfordrende å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap. Når ledelsen og lærere jobber sammen og utøver skjønn i profesjonelle læringsfellesskap, bør de ha håndfaste data å gå ut i fra. Dataene, som i resultater fra kartleggingsprøver og undersøkelser, bør tolkes i fellesskap, slik at man kan bli enige om mål for å utvikle skolens praksis.

2.3 Resultatmåling i skolen

Tre av ledelsesdimensjonene som Robinson (2014) viser til som effektive for at skoleledelsen skal ha en positiv effekt på elevenes læring, er å bruke ressursene strategisk, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen og lede lærernes læring og utvikling. For å gjøre det på en hensiktsmessig måte, er det viktig å ha noen data å gå etter, og det får man blant annet ved å gjennomføre forskjellige typer kartleggingsprøver. Utdanningsdirektoratet har flere obligatoriske kartleggingsprøver som gjennomføres på flere trinn, skolene har rutiner på interne kartleggingsprøver, og det gjennomføres nasjonale prøver på 5., 8. og 9. trinn hvert år. I tillegg gjennomføres det både obligatoriske og frivillige undersøkelser, som elevundersøkelsen, foreldreundersøkelsen og interne undersøkelser som skolene pålegges fra kommunen. Skolen måles ut i fra resultatene på disse kartleggingene og undersøkelsene,

utfra mål kommunen har satt seg. Felles for alle skoler er at de måles etter resultater på nasjonale prøver og elevundersøkelsen, samt etter hvordan de overholder budsjettene sine. Resultatene benyttes av skolens ledelse for å jobbe med skoleutvikling i samarbeid med de ansatte. Resultatmåling er viktig for ledelsens arbeid, som bidrag til å avgjøre hvordan ressurser bør disponeres, og gir informasjon om hvilke områder skolen lykkes i arbeidet sitt. Resultatene sier også noe om i hvilken grad skolen når målene som settes, både lokalt og nasjonalt, og kan legge grunnlag for tilsyn fra myndighetene. Samfunnet er tjent med å ha skoler som løser samfunnsmandatet sitt på en god måte, og som bidrar til god verdiskapning.

2.4 Skolens lovverk

Opplæringsloven fra 1998 er den grunnleggende rettskilden i skoleverket. Ved siden av opplæringsloven (1998), er det forskrifter, veiledninger, rundskriv, lokale vedtekter og retningslinjer som regulerer skolens praksis. Opplæringsloven (1998) er under endring i disse dager, og det foreligger nytt høringsutkast der høringsfristen er 1. juli 2020. opplæringsloven (1998) er en formalisering av ideologien om en enhetsskole, der elever fra alle sosiale grupper i samfunnet skal ha lik rett på opplæring. Opplæringen skal være uavhengig av kjønn, etnisitet og tro.

Kunnskapsdepartementet viser til at det er for mange barn og unge som går ut av grunnskolen med for lav kompetanse, og at de på bakgrunn av dette faller utenfor arbeidslivet. De sier videre at samfunnet må ta på seg oppgaven det er å rette opp i skjevhetene som oppstår ved at elevenes læring følger de sosiale mønstrene. Målet er at alle elever skal få muligheten til å realisere sitt potensiale, og at forutsetninger og interesser skal ivaretas på en slik måte i opplæringen at alle elever har mulighet til å fullføre grunnskoleutdanningen.

Opplæringsloven (1998) slår fast at alle barn og unge har plikt og rett til grunnskoleopplæring, og at de har rett til å få denne opplæringen i offentlig grunnskole. §1-3 slår fast at elevens opplæring skal tilpasses dennes evner og forutsetninger, mens §5-1 sier at de elever som;

«Ikke har, eller ikke kan få, et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning.»

Elever som skal motta spesialundervisning må utredes av pedagogisk psykologisk tjeneste i den kommunen de er bosatt, og få en sakkyndig vurdering før skolen fatter vedtak. Vedtaket viser elevens rettigheter, og skolens plikter for å oppfylle disse (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Det er flere kapitler som regulerer elevenes individuelle rettigheter. Kapittel 9a regulerer elevens rettigheter i forhold til det psykososiale miljøet. Paragrafens virkeområde er i skoletiden, i skolefritidsordningen og under tid avsatt til leksehjelp. Den gjelder for elever som går i grunnskole og videregående skole, og ble sist endret i august 2017. Endringene medførte blant annet en økt aktivitetsplikt for skolen, mens elever og foresatte fikk direkte adgang til å klage til Fylkesmannen. Skolen fikk pålagt prosedyrer for saksbehandling på tross av at det fortsatt ikke er entydig hva som er definisjonen på et godt psykososialt miljø. Mangel på entydighet gir skolen rom til å utøve sitt profesjonelle skjønn innenfor de rammene som lovverket gir (Andenæs & Møller, 2016). En annen endring er §9a-5, som gir skolen en skjerpet aktivitetsplikt dersom en ansatt på skolen opptrer på en slik måte at en elev føler seg krenket. Det er elevens subjektive oppfattelse av det psykososiale miljøet som skal legges til grunn i alle saker som omhandler elevens psykososiale miljø. Det at det er elevens subjektive oppfattelse av skolemiljøet som legges til grunn, kan skape noen utfordringer i arbeidet med skolemiljøet, både for lærerne og for ledelsen, og kan også påvirke miljøet for resten av elevene i gruppen, på trinnet eller på skolen generelt.

2.6 Opplæringsloven §9a, individet og fellesskapet

Uavhengig av hvilket trinn elever hører til på, har de krav på og rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som skal fremme helse, trivsel og læring. Skolens ansatte må jobbe systematisk og aktivt for å fremme et godt psykososialt miljø, slik at alle elever opplever sosial tilhørighet og trygghet (Kunnskapsdepartementet, 1998).

For å oppfylle elevenes rett til et miljø som fremmer helse, trivsel og læring, kreves det arbeid på mange arenaer. Når et skolemiljø skal fremme helse, vil det si at eleven skal oppleve et miljø som gjør at de ikke får noen form for skader, sykdommer eller helseplager. Elever som skal trives, må oppleve et skolemiljø som er meningsfylt å være en del av. Når det skal legges til rette for at elevene skal oppleve læring, må skolemiljøet ta hensyn til læringsforutsetningene til den enkelte elev, og gi mulighet til gode lærebetingelser for alle. Ertevåg og Bru (2014) har i et notat som er skrevet på bestilling fra Djupedalsutvalget, gjort

rede for forskning som viser at elevens opplevelse av lærerens faglige støtte, har en sterk sammenheng med opplevelsen av lærerens emosjonelle støtte. De sier videre at psykososialt miljø i skolen, i stor grad henger sammen med det sosiale miljøet og de mellommenneskelige forholdene, selv om elevens lærings situasjon ofte også er i fokus. Ser vi til Kunnskapsdepartementet, finner vi at de definerer psykososialt miljø som;

«De mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elever og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av lærings situasjonen.»

Helsedirektoratet viser til at det er grunnleggende for skolen å ha en balanse mellom innsatsen som gjøres for alle elever, den universelle innsatsen, og på innsatsen som settes inn for enkeltgrupper av elever med særskilte behov. De sier videre at det å ha et læringstilbud som stimulerer og inkluderer alle elever skal være et fundament i skolen. (Helsedirektoratet, 2015)

2.7 Oppsummering

Å lede læreres utvikling er kanskje en av de viktigste jobbene man har som skoleleder, og er nært knyttet til min problemstilling, der jeg ønsker å se på hvordan skoleledelsen kan jobbe for å utvikle pedagogenes praksis. Om skolen skal fylle samfunnsmandatet sitt, og sørge for at hver elev får en opplæring som tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger, samtidig som det psykososiale miljøet for både individet og fellesskapet skal ivaretas, viser forskning til enkelte ferdigheter og dimensjoner av ledelse som har vist seg å være mer effektive enn andre. Det å legge til rette for samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap, der ledelse og lærere jobber sammen for å utvikle skolen generelt, og den enkelte lærers profesjonelle skjønn, er viktig fordi disse to tingene er gjensidig avhengig av hverandre. Når lærernes profesjonelle skjønn utvikles, kan skolen som organisasjon også utvikle seg. Det bør være en forutsetning for arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap at man har data, i form av resultater, som utgangspunkt for arbeidet. Det er vesentlig for utviklingen at arbeidet tar utgangspunkt i data som gir et bilde av skolens tilstand, og ikke baserer seg på den enkeltes eller fellesskapets synsing. Det kan virke som et paradoks, at jeg både argumenterer for at lærerne skal benytte sitt pedagogiske skjønn, samtidig som jeg mener det er viktig at man benytter seg av data og har en forskningsinformert praksis. Men selv om det kan virke motstridende, så mener jeg at det henger tett sammen. Ved å benytte skolens resultater, både

fra kartleggingsprøver og trivselsundersøkelser, koble dette til teori om hva vi vet fungerer, og la lærerne reflektere sammen, kan det skje en utvikling både hos den enkelte og hos et samlet kollegium. Det å utvikle lærerne i fellesskap, kan bidra til å gjøre forskjellene mellom enkeltlærere mindre, og sikre at kvaliteten på undervisningen blir bedre. Flere forskere viser til at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for å forklare elevenes resultater. Det at denne klarer å skape gode læringsmiljø, der hver enkelt elev føler seg trygg og ivaretatt, er viktig for at det skal foregå læring. I en skole der fellesskapet skal stå i fokus, er elevenes individuelle rettigheter regulert gjennom, blant annet, opplæringslovens (1998) §9a. Lovverket kan virke begrensende for lærerens frihet til å benytte sitt profesjonelle skjønn, dersom man tolker det som en rettighet for individet. Dersom man tolker det som en rettighet for fellesskapet, og klarer å flytte fokuset vekk fra individet og over på hva som skjer i omgivelsene, kan det gagne alle elever. I forhold til min problemstilling, der jeg ønsker å se på hvordan ledelsen kan benytte seg av opplæringslovens (1998) §9a i utviklingsarbeidet, slik at individets rettigheter kan sees på som en mulighet og ikke en begrensning i klasserommet, kan det være en fordel å begynne et slikt arbeid i profesjonelle læringsfellesskap, slik at man får med hele kollegiet. Ved å få med alle, har man, som leder, muligheten til å kvalitetssikre og påvirke arbeidet. Om man lykkes, kan det bidra til å utvikle balansen mellom den innsatsen som legges ned for alle elever, og på den innsatsen som settes inn for den enkelte.

3.0 Design og metode

I dette kapitlet beskrives forskningsdesign og metoder som er benyttet i de to deloppgavene, før validitet og reliabilitet drøftes. Avslutningsvis gjøres det forskningsetiske vurderinger av begge deloppgavene.

3.1 Design

Grennes (2004), viser til at design handler om hvordan forskeren gjennomfører undersøkelser, slik at man finner svar på de spørsmålene man lurer på. Den fasen der man planlegger hvordan undersøkelsen skal gjennomføres kalles designfasen.

I min første artikkel, hadde jeg en forforståelse av bakgrunnen for tallene fra elevundersøkelsen, og søkte en større forståelse ved å snakke med de aktørene som har en direkte påvirkning på resultatet. Informasjonen jeg fikk fra mine informanter bidro til flere spørsmål, og ledet også videre til arbeidet med artikkel 2.

I den andre artikkelen var jeg nysgjerrig på å se på sammenhengen mellom rettslige normer og pedagogisk praksis. Jeg valgte å belyse denne problemstillingen med et empirisk kvalitativt arbeid, og analyse av teori sett opp mot lovverk og praktiseringen av lovverket. Bakgrunnen for at jeg valgte denne metoden var at jeg ønsket å gå i dybden på et felt som det ikke finnes noe særlig forskning på enda. Opplæringslovens (1998) kapittel 9a ble sist endret 1. august 2017, så effekten av denne er lite undersøkt så langt.

3.2 Kvalitativ metode

Selve begrepet metode, stammer fra det greske ordet *methodos*, og betyr at man følger en vil mot målet (Befring, 2015). Metoden som velges, avhenger av hva man ønsker å undersøke.

Kvalitative metode benyttes når man har en problemstilling som man ikke kan bryte ned til numeriske størrelser på en rasjonell eller meningsfull måte, og når man benytter kvalitativ metode, er det for å komme så tett som mulig på den opplevelsen de som er nærmest problemstillingen har. En kvalitativ undersøkelse krever at forskeren undersøker, tolker og forklarer virkeligheten fra intervjuobjektene perspektiv (Grennes, 2003). Kvalitativ metode er motsatsen til kvantitativ metode, og kan eksempelvis inneholde observasjon, intervjuer, fokusgrupper og analyser av dokumenter eller tekster (Snape & Spencer, 2003).

Jeg valgte intervju som metode i min første artikkel, for å komme så tett som mulig på de aktørene som utøver og opplever den daglige praksisen. Dette gjorde jeg for å få en bedre forståelse av bakgrunnen for tallene jeg benyttet som grunnlag for min problemstilling. Målet med kvalitative forskningsintervju er å få en forståelse for virkeligheten, fra intervjupersonens perspektiv. Det er også viktig at man får frem den erfaringen og den opplevelsen de har av det som forskeren ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015).

Bakgrunnen for mitt valg med intervju som metode, var at jeg ønsket å kunne følge opp svar med tillegsspørsmål, eller be om mer utdyping. Det kvalitative forskningsintervjuet beskrives av Kvale og Brinkmann (2015), som en forskningsmetode som gir forskeren en privilegert tilgang til intervjukandidatenes grunnleggende opplevelse av hvordan de ser på verden.

I følge Kerlinger (1986), er den mest nøyaktige, og den mest høflige metoden for å samle inn data å benytte seg av intervju. Han sier også at det er den beste metoden dersom man ønsker å kunne utdype spørsmål ytterligere. I del 1 har jeg brukt tall fra elevundersøkelsen som er en kvantitativ undersøkelse og forsøkt å få en større forståelse for hva som ligger bak tallene ved å gjennomføre intervju.

I den andre artikkelen har jeg valgt å gjennomføre en dokumentanalyse for å kunne svare på min problemstilling på best mulig måte. Analyse av et dokument skiller seg fra data som forskeren har samlet inn i feltet, siden dokumentet er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal benytte det til. Betegnelsen dokumentanalyse, benyttes derfor på studier som er basert på tekster (Thagaard, 2004) Jeg har sett på lovverket som skolen styres av, og da spesielt opplæringsloven (1998) §9a, som ble revidert 1. august 2017, og søkt å finne svar på min problemstilling gjennom å tolke denne paragrafen. I denne prosessen har jeg benyttet meg av en hermeneutisk metode.

Den kvalitative forskningen har en forståelse av at menneskets oppfattelse av virkeligheten er den reelle, slik at sosiale fenomener må forstås og beskrives ut i fra aktørenes perspektiv og opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitative undersøkelser benyttes det en hermeneutisk metode. Begrepet hermeneutikk stammer fra det greske ordet *hermenein*, som betyr å tolke for å forstå (Befring, 2015). Hermeneutisk metode beskrives som en prosess som er subjektivt fortolkende og som suksessivt kan bidra til at man får en økt forståelse for en tekst (Befring, 2015). Et hovedprinsipp er at man bare kan forstå helheten utfra deler og at

delene bare kan forstås ut i fra helheten (Alvesson & Sköldberg, 2008), og at dette er en sirkulær prosess som alltid starter med en forforståelse. Denne prosessen kalles den hermeneutiske sirkel, og forforståelsen vil stamme fra forskerens faglige forståelse eller fra dennes fordommer. Forståelsen vil videreutvikles ved at forskeren får ny innsikt som tolkes og som bidrar til at forforståelsen endres, noe som igjen kan føre til at forskeren søker ny informasjon (Befring, 2015).

3.3 Validitet

Validitet handler om i hvilken grad man kan trekke gyldige slutninger om det man undersøker, med bakgrunn i de resultatene man får. Kvale og Brinkmann (2015), viser til at validitet i kvalitativ forskning, handler om hele forskningsprosessen. De deler valideringen inn i syv stadier som omhandler tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering. For analyse av dokumenter benyttes kriteriene; troverdighet, autensitet, representativitet og betydning (Jacobsen & Duedahl, 2010).

3.3.1. Validitet i mine oppgaver

Jeg benytter meg av Kvale og Brinkmanns (2015) syv stadier av validering for å vurdere validiteten i den første deloppgaven, i den andre benytter jeg meg av Jacobsen og Duedahl (2010) sine fire kriterier for dokumentanalyse.

3.3.1.1 Validitet i første del

I min første deloppgave benytter jeg et semistrukturert intervju som metode for å finne svar på min problemstilling. Denne metoden benyttes når temaet handler om noe fra informantens dagligliv, og hensikten med intervjuet er å finne ut av hvordan informantene opplever, fortolker og beskriver det fenomenet man ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015).

Gyldigheten til en undersøkelse vil være avhengig av hvor solid den teoretiske forantakelsen til et studie er, og hvor logisk forskningsspørsmålet er utledet fra teorien (Kvale & Brinkmann, 2015). Den teoretiske bakgrunnen til del en er hentet fra anerkjente forskere på skolefeltet. Problemstillingen ble utarbeidet etter at jeg hadde fordypet meg i litteraturen, og så at dette var et felt der mange skoler melder som samme utfordring. Jeg benyttet også resultater fra årets elevundersøkelse som bakgrunn for undersøkelsen.

Hvor gyldig kunnskapen som produseres er, er avhengig av kvaliteten på undersøkelsesopplegget, og i hvilken grad metoden er tilpasset studiets formål og emne

(Kvale & Brinkmann, 2015). Planleggingen av min undersøkelse ble gjennomført med tanke på å finne svar på problemstillingen, og det ble utarbeidet en intervjuguide som ble sendt ut til respondentene på forhånd.

Validitet, i forhold til intervju, handler om intervjupersonens troverdighet, og hvilken kvalitet det er på selve intervjuet. En grundig utspørring om hva intervjuobjektet mener med det som blir sagt, og en kontinuerlig kontroll av den informasjonen som blir gitt, hører med i ett hvert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å benytte et semistrukturert intervju. Det er en fleksibel intervjuform, men det betyr ikke at det krever mindre planlegging. Det er viktig at intervjueren utdyper svarene og sjekker at det som blir sagt forstås korrekt av intervjuer. Svarene oppsummeres der det er nødvendig, selv om rammen består av forhåndsbestemte spørsmål (Cohen, Manison & Morrison, 2017). Det er også viktig at den som gjennomfører intervjuet har god kunnskap om emnet det skal intervjues i, slik at spørsmålene som stilles er hensiktsmessige for undersøkelsen, og for å kunne utdype underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg mener selv at jeg har god kunnskap om emnet det ble intervjuet i, og at spørsmålene som ble stilt er hensiktsmessige. Det ble også fulgt opp med utdypende spørsmål og sjekket ut at jeg hadde korrekt forståelse av hva respondentene mente. Når det er sagt, så ser jeg i etterkant at jeg burde ha gjennomført et testintervju, slik at jeg som intervjuer hadde vært bedre rustet til å gjennomføre intervju. Spesielt i intervjuene der respondentene var barn, synes jeg intervjuene kunne ha sklidt bedre. Det er viktig å ta med i betraktningen at jeg intervjuet elever på en skole der jeg selv er rektor, og at elevene kan ha vært påvirket av det i intervjukonteksten.

I forhold til transkriberingen i etterkant av intervjuet, kan det stilles spørsmål om hvordan muntlig form skal gjøres om til skriftlig, og hvilken språklig stil som skal velges (Kvale & Brinkmann, 2015). Når jeg gjennomførte intervjuene, ble de tatt opp på telefon, og transkribert i etterkant. Alle fire intervjuene ble gjennomført før transkribering. Det informantene sa ble skrevet rett ned. Det ble notert pauser og uferdige uttalelser, men ikke endringer i kroppsspråk eller skifte av stilling osv. Hva som er korrekt transkripsjon er umulig å besvare, det er mer konstruktivt å spørre hva som er nyttig transkripsjon for den forskningen man bedriver (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg utførte transkriberingen selv, og valgte å gjøre det på denne måten fordi jeg mener det ikke var hensiktsmessig for min forskning å beskrive informantenes kroppsspråk.

Analyse handler om fortolkning, om denne er logisk, og om spørsmålene som stilles er gyldige (Kvale & Brinkmann, 2015). Til analyse av transkriberingen ble det benyttet en deskriptiv metode, som innebærer at innholdet i materialet ble kodet og kategorisert, slik at det fremstår som mer oversiktlig (Postholm, 2011). Koding er en sentral faktor for å kunne analysere innholdet i transkriberingen etter et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å kode materialet, må det gjennomgås nøye, og det ga meg en oversikt over materialet som var nyttig når funnene skulle tolkes. I fortolkningen av informantenes utsagn er det benyttet direkte sitat som er tolket i lys av mitt forskningsspørsmål. Min fortolkning er dermed i en viss grad begrenset til selvforståelsen hos informantene, og deres synspunkter er beskrevet slik jeg forstår dem (Kvale & Brinkmann, 2015).

Grennes (2004), beskriver forskjellige former for validering. Den første oppgaven er vurdert i lys av «begrepsvaliditet», «intern-» og «eksternvaliditet».

Begrepsvaliditet handler om i hvilken grad måleinstrumentet, eller metoden, som er valgt har klart å fange inn det jeg ønsket å måle. Intervju fremsto som en god måte å finne svar på min problemstilling. Ved å ha en åpen tilnærming til temaet, og at både jeg som intervjuer og informantene var engasjert, opplever jeg at de medvirket til at jeg fikk ny kunnskap, eller fikk bekreftet den kunnskapen jeg hadde fra teorien (Kvale & Brinkmann, 2015).

Internvaliditet handler om i hvilken grad vi kan konkludere med at resultatene på undersøkelsen gir oss en «årsak-virkningsforhold» (Grennes, 2004). Man skal generelt sett være forsiktig med å trekke bastante konklusjoner etter slike undersøkelser som det jeg har gjennomført. Mitt utvalg av informanter er begrenset, og selv om de var fra et randomisert utvalg, så er de alle hentet fra samme skole. Jeg mener dog at det kan argumenteres med at det er en rimelig god intern validitet, da intervjuobjektene fikk samme spørsmål, er i målgruppen, og ble intervjuet i samme kontekst.

Ekstern validering handler om i hvilken grad resultatene kan generaliseres (Grennes, 2004). Som tidligere nevnt, er mine informanter fra et randomisert utvalg, men fra samme skole. Det er vanskelig å si om resultatene kan generaliseres til resten av samfunnet forøvrig, og svarene til respondentene vil kunne være avhengige av kulturen der de jobber eller går på skole. Lærernes utdanningsnivå og elevenes oppvekstvilkår kan også ha en innvirkning på svarene. I kvalitativ forskning er ikke målet statistisk generalisering, men å komme i dybden på intervjuobjektene opplevelse av hvordan de opplever hverdagen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Når det kommer til rapportering, mener jeg at min første oppgave gir en valid beskrivelse av mine hovedfunn. Det blir benyttet direkte sitat fra både lærere og elever til å belyse og beskrive funnene og til å drøfte disse mot teorien. Det er gjort rede for hvordan undersøkelsen er gjennomført, og det er mulig for leseren å sette seg inn i intervjuguiden som ligger vedlagt.

Spørsmålet i forhold til validitet i kvalitativ forskning er om man måler det man sier man måler. I min første deloppgave fant jeg frem til svar som jeg mener bekrefter den teoretiske fremstillingen som var bakgrunn for valg av problemstilling. Det er ingen funn i denne oppgaven som avviker fra eksisterende forskning på feltet, men heller svar som understøtter tidligere empiri.

3.3.1.2 Validitet i del to

Grønmo (2004), viser til at kvalitativ dokumentanalyse handler om forskerens tolkning av meningsinnholdet i dokumentene som skal analyseres. Jeg har benyttet meg av en av Norges lover, opplæringsloven (1998), i min andre oppgave. I hovedsak er det §9a, som har vært hovedfokuset, men jeg har også vært innom §5, og søkt å finne svar på hvordan rettslige normer kan påvirke den pedagogiske praksisen. Det er i tillegg benyttet litteratur som jeg mener er viktig for å belyse min problemstilling. Når man foretar en dokumentanalyse er det viktig at man skiller mellom latent og manifest innhold. Det manifeste innholdet er uttrykt på en entydig og direkte måte, mens det latente innholdet ikke fremtrer like klart, og må fortolkes ut ifra den sammenhengen eller konteksten det sees innenfor (Befring, 2015).

I forhold til å vurdere dokumentets troverdighet, så vil en lov være en troverdig kilde å forholde seg til. Den er en førstehåndskilde, og den er utarbeidet med et formål i sikte. I og med at den er en offentlig kilde, vil det være et ønske og et mål om at den skal ha en effekt på et bestemt område. Når det gjelder litteraturen som er benyttet for å belyse problemstillingen, så er denne valgt ut med nettopp det som formål.

Norske lover må kunne si å være autentiske. De må også kunne sies å være pålitelige i forhold til problemstillingen. Det samme mener jeg å kunne si at den andre litteraturen som er valgt også er. Det er litteratur skrevet av anerkjente forskere på sitt fagfelt. Teoriene de presenterer har støtte fra store metastudier og forskning gjennomført i flere land. Man kan selvfølgelig argumentere for at de har hatt en agenda med sin måte å presentere forskningen på, og at jeg har foretatt et utvalg av denne litteraturen for å belyse min problemstilling. Ved

at jeg har benyttet flere kilder som viser til mye av den samme forståelsen, har det vært mulig for meg å se sammenhengen mellom teori, lovverk og problemstilling.

Opplæringsloven (1998) må kunne sies å være representativ. Den er skrevet under veiledning fra fagfolk, og den er gjeldende for den offentlige grunnskolen i Norge. Resterende litteratur som er benyttet er faglitteratur, skrevet av anerkjente forskere på sitt fagfelt. Litteraturen benyttes i utdanningen av skoleledere i Norge og må kunne sies å være representativ for fagfeltet. Det kan selvfølgelig være ting som er utelatt i disse bøkene, men i og med at jeg har benyttet flere kilder, vil det være usannsynlig at alle har utelatt akkurat det samme.

Opplæringsloven (1998) er omfattende og er i utgangspunktet ikke skrevet for å kunne tolkes på ulike måter. Allikevel ser vi at det blir gjort. I denne oppgaven drøfter jeg blant annet opplæringsloven (1998) § 9a-2, i forhold til om; «*Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.*» skal tolkes som en individuell rettighet, eller en rettighet for fellesskapet. Og er det egentlig noen forskjell på disse to? Praksis i skolen og hos myndighetene, viser at det er rom for tolkning av lovverket og at de ikke er entydige. Litteratur kan selvfølgelig også tolkes, og vil bli tolket av den som leser den. Jeg har derfor forsøkt å benytte flere kilder for å belyse teorien på flere måter, men har fortsatt foretatt min egen fortolkning av meningsinnholdet.

3.4 Reliabilitet

Reliabilitet i den kvalitative forskningen handler om hvordan kvaliteten på dataene vurderes, og til hvilke fremgangsmåter som er benyttet til datainnsamlingen. I kvantitativ forskning handler reliabilitet om i hvilken grad man kan få de samme resultatene dersom man gjør samme studie om igjen. I kvalitativ forskning er det ikke mulig å gjenta en studie og få identiske resultater, fordi selve prosessen under forskningen er tett knyttet til den effekten forskeren har i prosessen. Måten forskeren går frem på og hvilke fortolkninger denne har, vil ha betydning for hvilke data som produseres og de funnene som blir gjort. Det er vanskelig å vurdere på hvilken måte forskeren har satt sitt preg på forskningsprosessen, og det er avgjørende at forskeren kan redegjøre for rollen sin gjennom prosessen på en måte som gjør at den blir synlig. Refleksivitet og transparens brukes derfor som mål på om studiet er reliabelt innenfor den kvalitative forskningen. Forskeren bidrar til å oppfylle disse kriteriene når prosessen med å samle inn data beskrives, og han begrunner valgene han har tatt,

samtidig som det reflekteres over egen rolle (Leseth & Tellmann, 2014) For at man slutningene man trekker skal være gyldige, er det viktig med reliabilitet. Reliabilitet uttrykker stabiliteten i målingene man gjør. Dersom målingene man gjør har variasjoner fra gang til gang, og forholdene er de samme, kan man si at målingene som er foretatt er reliable.

3.4.1 Reliabilitet i mine undersøkelser

Reliabilitet viser til en forsknings troverdighet, og handler ofte om hvorvidt et resultat kan reproduseres på nytt av en annen forsker.

3.4.1.1 Reliabilitet i del en

Spørsmålet er om intervjupersonen ville ha endret svarene sine dersom han eller hun ble intervjuet av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å styrke påliteligheten i min forskning, har jeg lagt vekt på å beskrive fremgangsmåte og prosess på en nøyaktig og oversiktlig måte. Valgene som er i forhold til utvalg av litteratur og informanter, er beskrevet og begrunnet. Videre er det lagt vekt på at kildene som benyttes er pålitelige. Jeg har vært nøye på å skille på hva som er informasjon fra informanter og min tolkning i den første deloppgaven. I forhold til spørsmålet om en annen forsker ville fått de samme svarene om han eller hun hadde stilt de samme spørsmålene under ellers like forhold, vil det være vanskelig å svare på. Jeg har tidligere reflektert rundt min egen rolle som intervjuer. Jeg er av den oppfattelsen at spørsmålene som ble stilt, er av en slik art at det vil være mulig å få frem den samme essensen dersom man gjorde undersøkelsen på nytt. Samtidig vil svarene kunne påvirkes av økt kunnskap og kontekst hos de som svarer. Når det kommer til transkriberingen, så gjorde jeg denne selv, og jeg hørte gjennom opptakene gjentatte ganger for å utelukke at det ble noen feil i det som ble skrevet ned.

3.3.1.2 Reliabilitet i del to

I den andre deloppgaven fremkommer det tydelig hva som er referert fra lovverk og litteratur, og hva som er min tolkning og drøfting. Ved at jeg har benyttet flere kilder som, på hver sin måte, gjør rede for samme tema, øker sannsynligheten for at jeg har luket ut eventuelle feilkilder.

4.0 Forskningsetiske vurderinger

Det etiske perspektivet må ligge høyt hos enhver som gjennomfører forskning. Befring (2015), viser til noen verdier, utformet som forskningsmessige prinsipper, som skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en forsvarlig og verdig måte. Fokuset på etikk skal gi føringer for hvordan forskeren bør handle og opptre i en forskningsprosess, og bidra til at det er klart hva som er rett og galt. I enhver forskning må forskeren overveie eventuelle konsekvenser forbundet til arbeidet som gjøres. Dette er spesielt viktig i de tilfeller der barn er inkludert i forskningen, enten de er deltakere i form av intervju eller i form av at de blir observert. Han sier videre at det aldri vil være et symmetrisk forhold mellom den som gjennomfører intervju og den som blir intervjuet. Dette begrunnes med at det er den som gjennomfører intervjuene som bestemmer hva som skal være tema for samtalen, stiller spørsmålene og avslutter samtalen. Samtalen vil også bære preg av å være en enveisdialog i og med at det er intervjueren som stiller spørsmålene og informanten som svarer. Et forskningsintervju er «gjennomstyret av etiske problemer», og kunnskapen som kommer ut av denne formen for forskning, er avhengig av den sosiale relasjonen som oppstår mellom den som gjennomfører intervjuene og den som blir intervjuet. Relasjonen avhenger av om intervjueren klarer å legge til rette for at konteksten blir slik at den som blir intervjuet føler seg trygg nok til å snakke fritt. Det krever at balansen mellom intervjuerens ønske om kunnskap og respekten for informantens etiske integritet opprettholdes (Kvale & Brinkmann, 2015).

I min første deloppgave har jeg brukt barn som informanter. Jeg har ikke benyttet noen spørsmål som kan oppleves som stigmatiserende eller som kan sette informantene i dårlig lys, men det er viktig å ta med i betraktningen at det kan oppleves som utfordrende for barn å si nei til forespørsler fra voksne. Selv om barna fikk melde seg frivillig til å delta først, og foreldrene måtte samtykke (vedlegg 1) i etterkant, var det viktig å sørge for at rammene rundt intervjuet gjorde at de følte seg trygge. Det er spesielt viktig at barn som skal intervjues ikke føler at de blir presset for informasjon, men at de oppmuntres til å komme med sine synspunkter og engasjere seg i samtalen (Cohen et al., 2017). Både elevene, foresatte til elevene, og lærerne som ble intervjuet, undertegnet samtykke (vedlegg 1 & 2) på forhånd, og ble informert om at dette samtykket (vedlegg 1 & 2) til en hver tid kan trekkes tilbake dersom de ønsker det, uten at det får noen negative konsekvenser.

I begge deloppgavene har jeg vurdert formålet med de undersøkelsene som er gjennomført. Vurderinger i forhold til den vitenskapelige verdien og hensynet til de menneskelige situasjonene jeg har undersøkt, er også foretatt. Det er, som tidligere nevnt, innhentet samtykker (vedlegg 1 & 2) der det var nødvendig, og informantenes konfidensialitet er ivaretatt ved at alt er kodet i transkriberingen. Ingen spørsmål er av en slik art at det er mulig å gjenkjenne noen i etterkant av studiet. I selve intervjusituasjonen ble det gjort rede for hvordan anonymiseringen ville bli ivaretatt, og i forkant av intervjuene ble det foretatt vurderinger i forhold til om intervjusituasjonen kunne få noen form for konsekvenser for informantene. Min vurdering var at verken spørsmål eller kontekst burde føre til noen negative konsekvenser for noen av de involverte parter. Transkriberingen ble utført av meg, og det ble lagt vekt på å få en så nøyaktig transkribering som mulig, samt å ivareta informantenes konfidensialitet. Uttalelsene fra intervjuene ble ikke analysert, men drøftet i lys av teori. Informantene har fått tilbud om å lese igjennom det ferdige produktet før det leveres, slik at de har mulighet til å korrigere dersom jeg har tolket uttalelsene deres feil.

Som forsker er det viktig at kunnskapen som presenteres er så verifisert som mulig. I forhold til intervjuene, ble det tatt vurderinger underveis om hvor mye jeg kunne gå i dybden på spørsmålene. Spesielt under intervjuene med elevene, var jeg nøye på å ikke stille oppfølgende spørsmål som kunne føre til at de opplevde det som ubehagelig å svare. I den andre deloppgaven har jeg gjort tydelig rede for hva som er hentet fra lovverket, hva som er hentet fra litteratur, og hva som er mine egne drøftinger rundt temaene.

I del en, er det vurdert om det vil være noen konsekvenser for informantene, eller for skolen går de og jobber på, om artikkelen publiseres. Jeg har vurdert det til at det ikke vil være noen konsekvenser. Det skal ikke være mulig å finne ut av hvem informantene er ut i fra informasjonen som er gitt, og det er ingenting ved undersøkelsen som kan utløse negative reaksjoner for andre ansatte eller elever. I artikkel to er det heller ingen informasjon som skal kunne medføre noen form for negative konsekvenser dersom den publiseres.

5.0 Resultater

I dette kapitlet presenteres kort de viktigste resultatene fra del en og to.

5.1 Innledning

For å finne svar min overordnede problemstilling, har jeg jobbet med to deloppgaver. I del en, forsøkte jeg å finne svar på hvordan skoleledelsen kan jobbe for å bidra til og minske gapet mellom teori og praksis, og da rettet mot praksisen i klasserommet. Jeg tok utgangspunkt i ett spørsmål fra elevundersøkelsen; «*Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene.*» Jeg gjorde flere funn, og organiserte dem etter teamene; ledelse, samarbeid og tilbakemeldinger. Bakgrunnen for denne tematiseringen var at de både var mest hensiktsmessige i forhold til problemstillingen, men også fordi det var de temaene som var mest fremtredende i materialet.

I del to, hadde jeg et ønske om å se på i hvilken grad rettslige normer, og da spesielt opplæringslovens (1998) §9a, kunne påvirke den pedagogiske praksisen i skolen.

5.2. Deloppgave en

5.2.1 Tilbakemeldinger

Spørsmålet om tilbakemeldinger er ett av mange spørsmål i elevundersøkelsen, som er en av de undersøkelsene skoleledelsen benytter seg av i arbeidet med skoleutvikling. Formålet med å gi elevene tilbakemeldinger er å redusere avviket mellom den kunnskapen eleven har på nåværende tidspunkt, og den kunnskapen man ønsker eleven skal ha på et senere tidspunkt (Hattie & Timperley, 2017) I hvilken grad elever og lærere oppfatter spørsmål om tilbakemeldinger vil være viktig å ta med seg videre i arbeidet med lærerne i profesjonelle læringsfellesskap. I min undersøkelse kan det se ut som om lærere og elever har forskjellig syn, både på hva tilbakemeldinger er, hvordan det er best å få tilbakemeldinger, og hvordan disse bør være. De er enige om at tilbakemeldinger handler om at elevene får beskjed om hvordan oppgaver er løst, men der lærerne viser til tilbakemeldinger som både formativ og summativ vurdering, viser den ene eleven kun til tilbakemelding som summativt. Begge elevene viser til at de ønsker tilbakemeldinger når de har gjort noe bra, og at slike tilbakemeldinger gir motivasjon. Den ene eleven sier at han ikke alltid husker

tilbakemeldingene han har fått tidligere når han skal jobbe videre i faget, og at han trenger at læreren minner han på dette.

Begge lærere sier at de forsøker å gi tilbakemeldinger til alle elever i løpet av en 90 minutters økt, men at dette ikke alltid er mulig å få til. Den ene eleven er tydelig på at hans syn på tilbakemelding er at den må være skriftlig og komme etter fullført arbeid. Den ene læreren gir uttrykk for at det kan være komplisert å gi tilbakemelding til elever som fyller kriteriene for de oppgavene de jobber med. Begge lærerne nevner formativ vurdering eller fremovermelding, som noe som eleven kan bruke til å bli bedre i faget. Den ene læreren sier at det må legges vekt på elevens ståsted og at tilbakemeldingene må tilpasses den enkelte elev.

Jeg har tidligere vist til flere forskere som slår fast at læreren er den viktigste enkeltfaktoren for å forklare elevenes resultater. Elevenes læringsmiljø har også betydning for resultatene hos den enkelte, men også for fellesskapet. To av ledelsesdimensjonene Robinson (2014) viser til i sin forskning er å sikre et trygt og velordnet miljø, og å lede lærernes læring og utvikling. Det å fordype seg i hva som ligger bak resultatene fra både kartleggingsundersøkelser og andre undersøkelser, kan gi en dypere innsikt i hvordan de som har svart på undersøkelsen tenker rundt spørsmålene de har svart på, og denne innsikten kan igjen benyttes i arbeidet med å utvikle skolen. I min undersøkelse kan det se ut som om det er lite samstemthet mellom lærerne og elever på flere aspekter ved tilbakemelding. Det kan skyldes flere ting, som for eksempel, forskjellig praksis lærerne i mellom og forskjellig behov hos elevene. Det er spørsmål jeg ikke får svar på via min undersøkelse.

5.1.2 Samarbeid

Samarbeid lærere i mellom, i profesjonelle læringsfellesskap, er viktig for at lærerne skal få utvikle sitt profesjonelle skjønn, slik at det kan skje en utvikling for skolen generelt. Da er det ekstra interessant når begge lærerne i min undersøkelse, viser til at samarbeid kan være utfordrende. Som argument for dette, viser de til at hver enkelt lærer har ansvar for sitt fag, slik at de ikke samarbeider med noen om å planlegge undervisningen eller vurdere resultatene i faget. Men, de viser også til at de samarbeider med de nærmeste kollegene på trinnet, samt med lærere på en annen barneskole som de har vært i prosjektarbeid med. Her viser de til samarbeid i form av å se igjennom og rette oppgaver som elevene har arbeidet med. Den ene læreren gir uttrykk for at hun føler at hun lærer noe av å samtale og diskutere med andre om elever, spesielt dersom de samarbeider om å vurdere de samme oppgavene og

skal bli enige om tilbakemeldinger som skal gis til elevene. Den andre læreren viser til at de stort sett har vært enige om vurderingene når de har samarbeidet, men at de har funnet enkelte ting de kunne se på i fellesskap. Begge lærerne gir uttrykk for at det har vært lærerikt å samarbeide med andre lærere om et fellesprosjekt. Det vil si at de begge ser nytten av å samarbeide med andre lærere. Det er et godt utgangspunkt for skoleledelsen når det skal legges til rette for samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap. Vi ser at begge viser til at det har vært nyttig når de samarbeider om et fellesprosjekt. Det kan tyde på at det vil være enklere for skoleledelsen og skape engasjement i en oppstartperiode, dersom samarbeidet rigges rundt for eksempel resultater fra nasjonale prøver, andre kartleggingsprøver eller elevundersøkelsen. Enkelte resultater fra undersøkelser som for eksempel elevundersøkelsen, vil være resultater man «eier» i fellesskap, og mindre skummelt i forhold til fokus på den enkelte lærer. Det kan gjøre det enklere inntil man blir tryggere på denne formen for arbeidsmetode.

5.1.3 Ledelse

I del en denne oppgaven, har jeg prøvd å finne svar hvordan ledelsen kan jobbe for å utvikle lærernes praksis. For å finne ut av hva lærerne mente var hensiktsmessige ledelsesstrategier, var det interessant å spørre dem om hva de mente var viktig i forhold til ledelse av skoleutvikling.

Begge lærerne var enige om at ledelsen må gi dem tid til å samarbeide dersom man ønsker at de skal oppnå noe. Den ene læreren viste til eksempler fra tidligere utviklingstid, der det var rigget slik at lærerne fikk dele erfaringer fra undervisning. Dette mente hun var lærerikt. Hun sa videre at lærerne burde være flinkere til å dele god praksis med hverandre, og at dette kan være lettere å få til dersom man får anledning til å se hvordan andre team gjør det. Den andre læreren var tydelig på at fokus på endring må initieres fra toppen, og gjerne fra kommunalsjef. Hun sa også at lærerne må få opplæring i det som ønskes endret, og at det må settes av nok tid til at de får anledning til å jobbe med dette. Det vises til at lærerne holder fokus så lenge ledelsen gjør det samme, og at ledelsen må være tydelige i forhold til hvordan ting skal være og på om de ønsker at lærerne skal ha lik praksis. Den ene læreren nevner skolevandring, det vil si at ledelsen var rundt og observerte lærernes praksis i klasserommet, som en metode hun mener er effektiv og som ga henne tips i forhold til ting hun burde jobbe mer med.

5.2 Artikkel to

I den andre artikkelen ønsket jeg å se på i hvilken grad rettslige normer, og da spesielt opplæringslovens (1998) §9a, kunne påvirke den pedagogiske praksisen i skolen. Jeg belyste ikke problemstillingen empirisk, men ved å drøfte hvordan praktiseringen av §9a kan ha betydning for arbeidet på skolen, i klasserommet, og for lærerens rettssikkerhet. Via drøftingen mener jeg å kunne vise til at opplæringslovens (1998) §9a, og da kanskje spesielt §9a-5 og §9a-6 kan ha ganske stor påvirkning på både lærerens og ledelsens praksis. Det er særlig de endringene som trådte i kraft 1.8.2017, og som gjør at både ledere og lærere kan straffeforfølges ved at de benytter profesjonelt skjønn i arbeidet med barna, jeg mener kan virke begrensende i arbeidet, og føre til at hensynet til den enkelte går foran fellesskapets beste. I enkelte tilfeller kan det se ut til at §9a kan være med på å innsnevre normalitetsbegrepet på en måte som gjør at det kan skape utfordringer for de elevene som ikke passer inn i de rammene som skolen eller lærerne definerer som normale. I et samfunn som utvikler seg i en takt som skolen ikke klarer å følge med på, kan skolens manglende utvikling bli en utfordring, dersom det fører til at flere elever faller utenfor rammene.

Forskning har vist til at det er mest effektivt for skoleutvikling, dersom lærere og ledelse jobber sammen i profesjonelle læringsfellesskap og bruker sitt profesjonelle skjønn, i sammen med lover og regler, for å ta avgjørelser som omhandler rammene for undervisning og behandling av elever i enkeltsaker og generelt. Slikt arbeid kan vanskeliggjøres dersom skolen pålegges tiltak fra Fylkesmannen i hht. Opplæringslovens (1998) §9a-6, der denne har fått lovfestet rett til å gå inn og fatte vedtak om hva skolen skal foreta seg i enkeltsaker. Ved at Fylkesmannen har fått denne retten, har skoleledelsen også blitt fratatt deler av sin styringsrett og Fylkesmannen har i praksis fått instruksjonsrett over både ansattressurs og skolens ledelse, og kan overprøve ledelsens og læreres profesjonelle skjønn.

6.0 Drøfting og konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne svar på følgende problemstilling:

Hvordan kan skoleledelsen jobbe for å utvikle pedagogenes praksis og benytte opplæringslovens §9a i arbeidet slik at enkeltindividets rettigheter utgjør en mulighet og ikke en begrensning for arbeidet i klasserommet?

Dette har jeg gjort ved hjelp av to deloppgaver. I den første deloppgaven gjennomførte jeg en kvalitativ undersøkelse for å finne svar på spørsmålet:

«Hvordan kan skoleledelsen jobbe for å bidra til og tette gapet mellom det man vet virker, og den praksisen som utøves i klasserommet.»

Del to av oppgaven er belyst teoretisk og ikke empirisk. Spørsmålet jeg har jobbet for å finne svar på er:

«I hvilken grad kan rettslige normer, og da spesielt opplæringslovens §9a, påvirke den pedagogiske praksisen i skolen.»

Det er opplæringsloven (1998) §9a som regulerer elevenes rettigheter i forhold til det psykososiale miljøet, og den kan oppfattes som en begrensning for arbeidet i skolen, spesielt om lovverket tolkes som individrettet og ikke som et lovverk for fellesskapet. I de tilfeller der det går så langt at Fylkesmannen fatter vedtak etter §9a-6, og legger føringer for hvordan skolen og lærere skal jobbe med enkeltindividet, blir regelverket benyttet som en rettighet for den enkelte, og ikke for alle. Opplæringsloven (1998) slår fast at det er rektor sitt ansvar at alle elever har et trygt og godt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring og der ingen blir krenket. Det vil derfor være vesentlig at lovverket tolkes som et lovverk som er laget for å ta vare på fellesskapets, og ikke bare individets rettigheter i skolens utviklingsarbeid. Elevenes trivsel og læring henger tett sammen, og elever som presterer godt, trives bedre på skolen. Læreren er den faktoren som har størst effekt på elevenes trivsel og læring (Hattie, 2013), og elevens opplevelse av lærerens faglige støtte, har en sterk sammenheng med opplevelsen av lærerens emosjonelle støtte (Ertevåg & Bru, 2014). I ledelsens arbeid med skoleutvikling må det være fokus på både læring og trivsel. Det er viktig å ha et elevsentrert klima på skolen, og holde fokus på elevenes resultater, dersom man ønsker å påvirke elevenes resultater i en positiv retning (Hattie, 2013).

Jeg har tidligere vist til forskning som sier at det er noen lederferdigheter og noen dimensjoner av ledelse som har vist seg å kunne bidra til at skolens undervisning får en høyere kvalitet, noe som igjen kan føre til at elevenes læringsutbytte øker. En av disse er Hjertø (2013). Han sier at skoler som jobber sammen i profesjonelle læringsfellesskap og har felles mål og retning for arbeidet, kan vise til høyere læringsresultater og bedre prestasjoner enn skoler som ikke gjør det. Hattie (2013), viser til at lærere som analyserer elevenes resultater, får grunnlag til å planlegge det videre arbeidet, og at elever som får

tilbakemeldinger på hva de kan og hva de skal gjøre for å komme seg videre, lærer best. Forskningsresultater viser at det å utvikle lærerne profesjonelt, er mye mer effektivt enn å investere i ny undervisningsteknologi eller i nye lærebøker, og at den viktigste oppgaven en skoleleder har er å sørge for at tidsressursen utnyttes så godt som mulig og at kvaliteten på undervisningen som blir gitt er god (Robinson, 2014). Elever som trives på skolen og som presterer godt, vil ha store personlige gevinster, og være ressursbesparende for både lærere og ledelse.

Arbeidet i skolen er i stor grad skjønnsbasert, og lærere og ledelse er gitt myndighet til å utøve skjønn. I den myndigheten ligger det en tillit til at både skoleledere og lærere har vilje og evne til å utøve sine oppgaver i tråd med lovverk og den til en hver tid gjeldende læreplan. Ledelsens og lærenes arbeid måles etter resultater fra nasjonale prøver, elevundersøkelsen og foreldreundersøkelsen. Ledelsen måles også etter hvor godt de overholder budsjett. Både Hattie (2013) og Nordahl (2017) viser til forskning som viser at den viktigste enkeltfaktoren når elevenes resultater skal forklares, er læreren. Undervisningen, det pedagogiske opplegget, og elevens læringsmiljø er alle faktorer som virker inn på elevenes læringsutbytte. Hvordan skolens ressurser disponeres og om de støtter opp om skolens kjernevirksomhet har også betydning.

Nordahl (2017), sier at den største barrieren om man ønsker å øke elevenes læringsutbytte, er de interne forskjellene mellom lærere internt på skoler og skoler imellom. Han sier videre at en av de viktigste oppgavene ledelsen har, dersom elevenes læringsresultater skal forbedres, er å bygge lærernes kollektive kompetanse, slik at de får høyere engasjement og kompetanse. En slik kompetansebygging kan med fordel gjøres i profesjonelle læringsfellesskap. Dufour et al. (2016), definerer profesjonelle læringsfellesskap som kontinuerlige prosesser, der lærere og ledelse jobber sammen med å forske og undersøke egen praksis, med mål om å øke elevenes læringsutbytte. I slike profesjonelle læringsfellesskap, der lærere og ledelse jobber sammen, vil det utøves skjønn i møte med de problemstillinger som skal løses. I jussen er skjønn definert som vurdering. Lovgiver har gitt tillatelse til å utøve skjønn, med forbehold om at man forholder seg til de rammene som man skal utøve skjønn innenfor. I tilfeller der sammenhengene ikke nødvendigvis er helt klare, må det foretas evalueringer basert på skjønn. Man har ikke rett til å utøve skjønn dersom det foreligger en rettsregel om hvordan en sak skal løses.

Spørsmål som omhandler undervisning og elever har ikke bestandig klare rettsregler som beskriver hvordan saker skal løses. Det er derfor viktig at skolens ledelse jobber sammen med lærerne i profesjonelle læringsfellesskap, slik at saker som omhandler enkeltelever eller grupper av elever, kan drøftes i fellesskap før det fattes beslutninger om videre arbeid. Om opplæringslovens (1998) §9a, legges til grunn for alt arbeid som gjøres i skolen, vil det være naturlig for skolen å sette seg mål og jobbe for en skolehverdag der alle elever skal oppleve å ha et skolemiljø som er trygt og godt, som fremmer helse trivsel og læring, og der de ikke opplever krenkelser. Ved at ledelsen legger til rette for at lærere kan jobbe sammen i profesjonelle læringsfellesskap der de kan drøfte og utøve sitt profesjonelle skjønn i samarbeid med andre kolleger, vil det kunne skje en kollektiv utvikling i personalgruppen. Forutsetningen for at dette skal skje er at ledelsen har satt felles mål og retning for arbeidet, og at ressursene er fordelt på en måte som gir tydelige signaler om hva som er prioritert. Ledelsen må også følge opp arbeidet med å undersøke praksis i klasserommene, for å forsikre seg om at det ikke er det Dufour et al. (2016) definerer som «the learning-doing gap», der teori ikke omsettes i praksis. I klasserom der lærerne jobber i fellesskap for å lage gode rammer for den enkelte elev og for fellesskapet, og hvor det er høyt fokus på at elevenes læringspotensial skal utnyttes, vil det å ha fokus på enkeltindividets rettigheter etter opplæringslovens (1998) §9 kunne bidra til at alle elevene får en trygg skolehverdag med høyt læringstrykk.

Via funn fra disse to oppgavene, mener jeg det er noen arbeidsmetoder som skiller seg ut i forhold til hvordan ledelsen kan jobbe for å utvikle pedagogenes praksis generelt. Funnene jeg har fra del en, der lærerne viser til at det er viktig at ledelsen gir lærerne tid til å jobbe i fellesskap, og i en viss grad styrer hva de skal jobbe med, samt holder et kontinuerlig fokus på skolens kjerneoppgaver, bekreftes av teorien jeg har gjort rede for. Det vil med andre ord si at det at ledelsen legger til rette for, og sørger for, at lærere og ledelse jobber sammen i profesjonelle læringsfellesskap er vesentlig for å sørge for at utvikling skjer. Det å ha en skolekultur, der man hele tiden har fokus på elevenes læring og utvikling, gjør at man har gode muligheter for å oppdage om elever har forventede progresjon eller ikke. Ved å drøfte elevenes resultater på kartleggingsprøver og trivselsundersøkelser, og se disse opp mot hverandre, kan man avdekke forhold i det psykososiale miljøet som står i veien for elevens læring og trivsel. For ledelsen er det også en viktig oppgave å sørge for et trygt og velordnet miljø for lærerne, og rydde unna unødvendige forstyrrelser, slik at fokuset hele tiden kan være på elevenes læring og trivsel. Ved at lærerne har rom og tid til å konsentrere seg om

elevenes resultater, vil de ha mulighet til å avdekke om de har elever som opplever læringsmiljøet som utrygt. Slike elever bør oppdages tidlig, slik at det kan settes inn tiltak i gruppen eller i skolemiljøet, og før det utvikler seg til en sak for Fylkesmannen. Både av hensyn til eleven, men også fordi det er mer sannsynlig at skolen har større forutsetning for å løse problemene med tiltak de kommer frem til selv, enn med tiltak Fylkesmannen bestemmer. Om man får til overnevnte, og ledelsen i tillegg behandler gruppens og skolens 9a-saker som en mulighet til å jobbe sammen med lærerne, for å utvikle lærernes profesjonelle skjønn slik at det kan skje en praksisendring, vil enkeltindividets rettigheter utgjøre en mulighet, både for skolen og for den enkelte lærer, til å berike og ikke begrense arbeidet i klasserommet.

Litteraturliste

- Alvesson, M & Sköldbberg, K. (2007). *Tolkning och reflektion. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Stockholm: Studentlitteratur
- Andenæs, K. & Møller, J. (Red.).(2016). *Retten i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Cohen, L., Manison, L & Morrison, K.(2017) *Research Methods i Education*.8th.Edition
New York: Routledge
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016).*Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo A/S
- Ertesvåg, S. & Bru, E. (2014). *Notat til Djupedalsutvalget*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Grenness, T. (2003). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grenness, T. (2004). *Hvordan kan du vite at noe er sant?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Grimen, H. & Molander, a. (2008). *Profesjon og skjønn. i Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: For lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*
- Helsedirektoratet. 2015. *Trivsel i skolen*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf?download=false>
- Hjertø, K. B. (2013). *Team*. Bergen: Fagbokforlaget

- Jacobsen, M. H. & Duedahl, P.(2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddanske Universitetsforlag
- Kerlinger, F.N. (1986). *Foundations of behavioral research*. New York: Harcourt College Publishers.
- Kunnskapsdepartementet.(1998). LOV 1998-07.17 nr.61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova).
- Kunnskapsdepartementet.(2006). *Og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. (St. meld. nr. 16. (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet.(2019). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld.st.6 (2019-2020)).
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Molander, A & Grimen, H.(2008). Profesjon og kjønn. I Molander, A. & Terum, L.(Red). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T.(2010). *Eleven som aktør*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I M. Løveit (Red.). *Tidssignaler - lærerutdanningsfag i utvikling* (s.359-373). Vallset: Oplandske bokforlag
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D.I.(2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskaplig medtode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Snape, D. & Spencer, L. (2003) *The Foundation of Qualitative Research Practice. 1:*
Ritchie, Jane og Lewis, J. (Red.) *Qualitative Research Practice*. London: Sage
Publications

Thagaard, T. (2004) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode. 2.opplag.*
Bergen: Fagbokforlaget

Artikkel 1

Innledning

Fra myndighetenes side, er det en forventning om at norsk skole skal være i utvikling, og det har vært mange satsninger fra utdanningsdirektoratets de senere årene. «Vurdering for læring», «Bedre læringsmiljø», «ungdomstrinn i utvikling», er eksempler på noen av disse satsningene. Gjerdrum kommune har deltatt i alle disse satsningene. Skolene har brukt store ressurser i form av tid og penger på å utvikle skolene, slik at elevene skal få et høyere læringsutbytte. Kommunen har blant annet som ambisjon å være blant de tre beste kommunene på Øvre Romerike på nasjonale prøver.

Til tross for høye ambisjoner og stor ressursbruk, har resultatene latt vente på seg, både i forhold til resultater på nasjonale prøver, og også på elevundersøkelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som skoleleder i Gjerdrum, ønsker jeg å se om jeg kan finne svar på hvorfor det er slik. Vi vet fra Hatti sine studier, at tilbakemeldinger fra lærere til elever er noe av det som har størst effekt på elevenes læringsutbytte. I Utdanningsdirektoratet sin obligatoriske elevundersøkelse, som norske skoleelever gjennomfører hvert år, er det flere spørsmål som retter seg mot tilbakemeldinger fra lærer. Ett av dem er spørsmålet: «*Hvor ofte får du tilbakemelding fra lærere som du kan bruke til å bli bedre i faget?*». Som tidligere nevnt, har kommunen deltatt i Utdanningsdirektoratets satsing «Vurdering for læring», og tilbakemeldinger er en av de metodene det er jobbet systemisk med over en lengre periode i skolens utviklingstid. Når man har gjennomført en slik satsing i en kommune og på en skole over tid, har man en forventning om at det skal skje en positiv endring, som gjenspeiles i elevenes resultater på elevundersøkelsen. Overraskelsen var derfor stor når jeg ved gjennomgang av resultatene, fant ut at det ikke var en positiv fremgang, men at trenden heller ser ut til å være at resultatene er synkende. De siste årene har skolens resultater vært:

Delskår	2013- 14	2014- 15	2015- 16	2016- 17	2017- 18
Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene?	3,4	3,9	3,6	3,6	3,4

Som vi ser av resultatene, så var det en positiv trend skoleåret 2014-15, som har sunket til 3,4 nå i 2017. Som skoleleder blir jeg veldig nysgjerrig på hva lærere og elever tenker om disse tallene, og på hva som er årsaken til at det ikke har skjedd en positiv endring.

Formålet med denne masteroppgaven er å forsøke og få en bedre forståelse av hvordan skoleledere kan jobbe med pedagogene for å tette gapet mellom det vi vet fungerer, og den praksisen som gjennomføres i klasserommet. Dufour et al. (2016), refererer til det som «The Knowing-Doing Gap» (Dufour et al., 2016:23). På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling;

«Hvordan kan skoleledelsen jobbe for å bidra til og tette gapet mellom den pedagogikken man vet virker, og den praksisen som utøves i klasserommet?»

I denne artikkelen vil jeg først presentere den teoretiske rammen for studiet, før jeg gjør rede for metoden jeg har brukt for å finne svar på min problemstilling. Etter metoddelen følger en presentasjon av hver lærer og elev, og deres tanker rundt spørsmålene jeg har stilt dem. Videre gjør jeg en analyse og diskusjon av de funnene jeg har gjort, før jeg avslutter artikkelen med konkluderende refleksjoner.

Teoretisk og empirisk grunnlag

I denne delen presenteres det teoretiske og empiriske grunnlaget for min forskning. Jeg har benyttet meg av litteratur og forskningsresultater fra anerkjente forskere på skolefeltet, som blant annet Robinsons (2014) teori om elevsentrert skoleledelse, Hattie (2013) sin metaanalyse om hva som har effekt på elevenes skoleprestasjoner og Dufour et al. (2016) sin teori og forskning om profesjonelle læringsfellesskap.

Tilbakemeldinger

Gjennom sin forskning på hva som har effekt på elevenes læringsutbytte, fant Hattie (2013) ut at tilbakemeldinger er en av de påvirkningene som er mest effektive. Tilbakemeldinger kan være et begrep som kan være vanskelig å forklare, og det kan være like vanskelig å bruke som metode. Hattie og Timperley (2007) viser til en modell for effektiv tilbakemelding, der formålet med tilbakemeldingen er å redusere avviket mellom det eleven forstår eller kan og det som er det ønskede målet. Avviket kan reduseres ved at studenten øker sin innsats og bruker mer effektive strategier, eller at de reduserer kravet til måloppnåelse. Læreren på sin side, kan bidra til at avviket reduseres ved å gi spesifikke mål som er tilpasset elevens nivå, og hjelpe dem til å nå dem ved og bruke effektive læringsstrategier og gi tilbakemeldinger (Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemeldinger har vist seg å være mest effektive når læreren får dem fra elevene, som informasjon om hva eleven kan, hva de ikke får til, hva de forstår og hva som engasjerer dem. Denne informasjonen må læreren benytte til å tilpasse undervisningen. Det først er når læreren er åpen for eller oppsøker slike tilbakemeldinger at undervisningen og elevenes læring kan synkroniseres og dermed bli effektiv (Hattie, 2013). Effektive tilbakemeldinger svarer på tre spørsmål som eleven må vite svaret på:

1. Mål - hvor går jeg?
2. Hvordan kommer jeg meg dit?
3. Hvor går jeg videre?

(Hattie & Timperley, 2007, s.87)

Nordahl og Hansen (2012) viser til samme modell, og sier at en tilbakemelding må være klar og målrettet, lite kompleks, være meningsfull og tilpasset den enkelte elev for at den skal være effektiv. Det er forskjell på å gi en tilbakemelding og det å gi eleven undervisning, men tilbakemeldinger og undervisning kan flettes sammen ved at tilbakemeldinger kombineres med repetisjon som blir korrigerende. På den måten blir tilbakemeldingene en del av undervisningen, og ikke bare informasjon til eleven om hva som er riktig. Om tilbakemeldingene skal ha en undervisende virkning, må den gi eleven informasjon som helt spesifikt er knyttet til oppgaven eller den læringsprosessen eleven befinner seg i, slik at den fyller det gapet som er mellom det eleven forstår og det som er lærerens mål for elevens forståelse (Hattie, 2013). I Hatties (2013) metaanalyse, ble det funnet forskjell i effektstørrelsene på forskjellige former for tilbakemeldinger. Dette sier Hattie (2013) er en indikasjon på at det er noen former for tilbakemeldinger som har større effekt enn andre. Tilbakemeldinger som gir signaler eller bekreftelser til den som lærer, der tilbakemeldingen blir mottatt av eleven og eleven handler ut fra tilbakemeldingen, har vist seg å være mest effektive. Mange lærere mener at elevene mottar en stor mengde tilbakemeldinger, men spørsmålet er om elevene tolker og mottar de tilbakemeldingene lærerne gir dem. Tilbakemeldinger som skal ha effekt må treffe akkurat på det nivået eleven er eller rett over, og må ikke gis på individ- eller personnivå (ros) (Hattie, 2013). Grunnen til at tilbakemeldinger ikke bør gis som ros, er at en slik tilbakemelding ikke ivaretar de tre spørsmålene som er vist til tidligere, og dermed ikke har ønsket effekt i forhold til å føre til økt læring. Vi må være forsiktige med å tro at tilbakemeldinger alene er svaret på hvordan undervisningen eller læringen skal gjøres effektiv, men tilbakemeldinger er en av de faktorene som påvirker læringen mest i positiv retning, og benyttes for sjeldent i undervisningen (Hattie, 2013). Det å gi gode tilbakemeldinger til elevene, som de kan benytte til å utvikle seg i faget, er noe lærerne må øve seg på dersom de skal bli gode på det. Slike øvelser kan de med fordel gjøre i samarbeid med andre lærere, i profesjonelle læringsfellesskap.

Profesjonelle læringsfellesskap

Skolen har hatt liten kultur for å dele kunnskap i organiserte former og for å løse utfordringer i fellesskap. På bakgrunn av dette omtales gjerne skolen, som organisasjon, som et løst koblet system. Paulsen (2011) kaller dette for skolens innovasjonsparadoks. Læreres rolle har tradisjonelt vært veldig individualistisk, og ledelsens arbeid har ikke alltid en direkte

sammenheng med det som skjer i klasserommet. Dette gjør det utfordrende å utvikle en kollektiv kultur, og kan føre til at det er vanskelig for skolens ansatte å holde et kontinuerlig fokus på skolens kjerneoppgave.

Skolen har som formål å utdanne elever og gjøre dem best mulig rustet til voksenlivet. Elevene skal få kompetanse på mange områder, og de skal mestre grunnleggende ferdigheter. Forskning viser at elevens resultat fra grunnskolen har stor betydning for om de fullfører videregående skole, noe som igjen har stor betydning for opplevd livskvalitet og helse som voksne. Nordahl (personlig kommunikasjon, 15. august 2017) viser til at elever som ikke fullfører videregående skole, har større sannsynlighet for å bli stående utenfor arbeidslivet, enn de som fullfører og består. I samme foredrag viser Nordahl til forskning som sier at elever som skårer på nivå 1 i regning på nasjonale prøver på 5. trinn, har svært liten sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående opplæring.

For å påvirke elevenes resultater i en positiv retning, viser Hattie (2013) til effekten av å skape et elevsentrert klima og ha fokus på elevenes resultater. Robinson (2014) på sin side, viser til fem dimensjoner for ledelse, der det å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som elevene får, er en av de tingene ledelsen kan jobbe med, som kan ha innvirkning på elevenes læringsutbytte. Det er flere måter ledelsen kan gjøre det på, men en metode som har vist seg svært effektiv i arbeidet med å utvikle skolen, er å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap.

Profesjonelle læringsfellesskap (PLF) defineres som en kontinuerlig prosess der ledere og ansatte arbeider sammen med å undersøke og forske på egen praksis, med mål om å forberede elevenes læringsutbytte. Målet er å øke fokuset og bevisstheten rundt elevens læring. Og da ikke på elevene som en gruppe, men på hver enkelt elev. Lærerteamene er motoren i et PLF, men et PLF er mer enn teamarbeid. PLF handler om en kultur som gjennomsyrrer hele organisasjonen, der alle har et kontinuerlig fokus på å samarbeide for å dele kunnskap og erfaringer. Målet er hele tiden å videreutvikle undervisningen (Dufour et al., 2016). Det er flere forskere som har vist til nytten av at lærere samarbeider om elevenes resultater, og som gjør rede for metoder ledelsen kan benytte, som har vist seg å ha effekt på elevenes læringsutbytte. Hjertø (2013) trekker frem fire trekk, som er å; redesigne og utvikle skolen som organisasjon, lede og administrere skolens læringsprogrammer, bygge visjoner og sette felles retning, og utvikle mennesker. Han sier videre at skoler som har en kollektiv retning, og jobber sammen i profesjonelle læringsfellesskap (PLF), presterer høyere, og har

bedre læringsresultater enn skoler som ikke gjør det. I et PLF er det kontinuerlig fokus på elevenes læringsutbytte, og lærerne skal hele tiden jobbe med spørsmålene:

Hva skal elevene lære?

Hvordan vet vi når de har lært det?

Hva gjør vi med de elevene som ikke lærer det de skal?

Hva gjør vi med de elevene som allerede kan det vi skal lære?

(Dufour et al., 2016)

Spørsmålene bidrar til å holde fokuset på elevenes læring og utvikling. I tillegg til å jobbe med spørsmålene over, bør lærerne samarbeide om å vurdere elevenes resultater. Ved å analysere elevresultatene, får lærerne grunnlaget de trenger for å planlegge arbeidet videre. Elevene lærer best når de vet hva de allerede kan, og når de vet hva de skal gjøre for å komme videre i læringen (Hattie, 2013). Lærere gir uttrykk for at “det gir god mening” når de hører om god praksis, eller om hvordan arbeid i fellesskap kan bidra til å øke elevenes læringsresultater, men det er ofte slik at det som teoretisk sett gir mening, ikke når klasserommet og omsettes i praksis. Dette kalles “The knowing – doing gap”, og oppstår når skoler vet hva som virker, men ikke gjennomfører det i praksis (Dufour et al., 2016). Et slikt gap mellom teori og praksis kan være til hinder for utvikling. Det er helt avgjørende, dersom elevens læringsutbytte skal forbedres, at de viktigste barrierene blir identifisert. Den viktigste barrieren er den som er internt på hver skole. Forskjellen mellom lærerne, hvilken påvirkning de har på elevenes læringsutbytte er av vesentlig betydning. Kompetente og sterkt engasjerte lærere som arbeider sammen, har den største effekten på elevens læringsutbytte (Nordahl, 2017).

Å bygge opp kollektiv kompetanse er viktig for å gjøre lærerne mer kompetente og engasjerte, og forskning viser at det å jobbe sammen med andre lærere i et PLF, er den beste måten å bygge både individuell og felles kompetanse. Lærerne opplever at slikt arbeid vil være relevant og praksisnært, og det i samarbeid med forpliktelsen de vil føle i forhold til kolleger, gjør at de vil få en større deltakelse og høyere engasjement (Nordahl, 2017). For å bygge kompetanse og få lærerne til å samarbeide, deles de veldig ofte inn i team, men dette er en betegnelse som kan tolkes på forskjellige måter. En av de som har forsket på team er Hjertø (2013). Han sier at noe av det som kjennetegner team, er en høy grad av gjensidig

avhengighet, der gruppen har et felles ansvar for de resultatene de oppnår, og at nederlag eller suksess måles hos gruppen, ikke som prestasjon av den enkelte. Dersom teamet ikke har en gjensidig avhengighet, er det ikke å betrakte som et team, men som en arbeidsgruppe (Hjertø, 2013). Teamet beskrives som motoren i et PLF, og samarbeidet skal bidra til at både ledere og lærere flytter fokus fra individuelle driftssaker, og over til et felles fokus på utviklingsarbeid. På sikt er målet at både ledere og lærere skal stå sterkere rustet til å samarbeide, løse driftssaker og til å gjennomføre undervisning (Nordahl, 2017). Når det ikke lenger er opp til den enkelte lærer å avgjøre hvordan de skal gjennomføre undervisningen, vil det føre til at praksisen blir av-privatisert, og det vil bli en kollektiv utvikling i personalet. Det vil være gunstig fordi det er langt mer effektivt å utvikle lærere profesjonelt, enn det vil være å investere i ny undervisningsteknologi eller nye lærebøker, og at det er en av skolelederens viktigste oppgaver å sørge for at kvaliteten på den undervisningen som blir gitt er god (Robinson, 2014). Når tid er den ressursen det er minst av i skolehverdagen, er det viktig å sørge for en så effektiv utnyttelse av tiden som mulig. Elever som har et høyt læringsutbytte, vil både ha en personlig gevinst, og være svært ressursbesparende for skolen

En skoleleder har ansvar, både for skolens drift, og for skolens utvikling. Da er det viktig å sette mål som knyttes opp mot normer og verdier, og skape koherens. Demokratiske prosesser der de ansatte føler at de er aktive deltakere i de beslutningene som tas, er viktig for å skape et godt samarbeidsklima. Dette er spesielt viktig om de beslutningene som fattes har direkte innvirkning på hvordan de ansatte skal løse sine arbeidsoppgaver, eller om det endrer på eksisterende arbeidsoppgaver. Irgins (2017), viser til “Den nordiske modellen”, hvor medbestemmelse og demokrati er svært viktig for arbeidstakeren. Han argumenterer for at en demokratisk praksis kan redusere splittelser, gi økt lojalitet til beslutninger og øke samarbeidet. Ved at ledelse og lærere jobber sammen i profesjonelle læringsfellesskap, er demokrati og medbestemmelse godt ivaretatt ved at man løser utfordringer og jobber sammen mot felles mål. På lik linje som at det er viktig at lærere treffer riktig med tilbakemeldinger til eleven, er det like viktig at leder gir lærerne tilbakemeldinger underveis i prosessen og ikke bare når arbeidet er ferdigstilt.

Metode

I dette kapitlet beskrives først forskningsdesign og metode som er benyttet i denne oppgaven, før jeg gir en kort presentasjon av informantene og gjør rede for prosedyre for intervju og datainnsamling. Videre gjøres det rede for hvordan jeg har gjennomført operasjonalisering, koding og analyse. Avslutningsvis gir jeg en kort forklaring på begrepene validitet og reliabilitet, før jeg vurderer det forskningsetiske ved min undersøkelse.

Design

Design handler om hvordan undersøkelsene skal gjennomføres, og hvordan jeg som forsker skal få svar på de spørsmålene jeg lurer på. Grennes (2004, s. 130) sier i sin bok *«Hvordan kan du vite om noe er sant?»* at;

«Designfasen er en planleggingsfase der vi tenker igjennom og planlegger hvordan vi skal gjennomføre undersøkelsen».

I denne fasen har jeg tatt stilling til følgende:

Hva ønsker jeg å undersøke?

Hva er bakgrunnen for mitt ønske om å undersøke akkurat dette?

Hvordan skal jeg gå frem for å få svar på mine spørsmål?

Hvilken metode egner seg for å undersøke min problemstilling?

Hvem skal jeg intervju, og hvor mange?

Hvor og når skal undersøkelsen skje?

Hvordan kan jeg gjennomføre undersøkelsen slik at resultatene blir mest mulig valide og reliable?

Hvordan skal jeg informere mulige informanter om undersøkelsen?

Hvilke etiske problemstillinger kan dukke opp i forbindelse med gjennomføring av undersøkelsen? (Kvale & Brinkmann, 2015)

Jeg kom frem til at jeg ønsket å benytte en kvalitativ metode og min undersøkelse er forankret i hermeneutikken og fenomenologien.

I den kvalitative forskningen har man en forståelse av at den virkeligheten som menneskene oppfatter er den reelle virkeligheten. Det gjør at man må søke å forstå sosiale fenomener og beskrive verden ut fra aktørens perspektiv og opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Begrepet hermeneutikk, stammer fra det greske *hermenvein*, og betyr å tolke for å forstå. (Befring, 2015). Hermeneutisk metode beskrives av Befring (2015, s.20), som en;

«Subjektivt fortolkende prosess, som suksessivt kan bidra til økt forståelse av en tekst».

Et av hovedprinsippene innenfor hermeneutikken, er at man bare kan forstå helhet utfra deler, og at delene igjen bare kan forstås utfra helheten (Alvesson & Sköldberg, 2008). Denne sirkulære prosessen, som kalles den hermeneutiske sirkel, vil alltid starte med en forforståelse. Forforståelsen kan stamme fra forskerens fordommer, eller fra en faglig forståelse. Denne forståelsen vil videreutvikles ved at forskeren får ny innsikt som tolkes og bidrar til en endret forståelse, som igjen kan føre til søken etter mer informasjon (Befring, 2015). I mitt tilfelle har jeg som tidligere nevnt, en forforståelse i form av tanker og ideer om hvorfor tallene er som de er, og i min søken etter større forståelse er det viktig å snakke med de som har direkte påvirkning på tallene. Informasjonen jeg får fra informantene vil mest sannsynlig bidra til flere spørsmål, og et opplevd behov for mer kunnskap.

Forskningsmetode

Begrepet metode, stammer fra det greske ordet *methodos*, og betyr at man følger en vei mot målet (Befring, 2015). Det finnes forskjellige metoder, og metoden du velger å benytte kommer an på hva du ønsker å undersøke. Jeg har valgt å bruke en kvalitativ metode, i form av intervjuer, for å finne svar på min problemstilling. Bakgrunnen for mitt valg av metode, er at jeg ønsket å finne ut av hvilke tanker lærerne har om resultatet fra elevundersøkelsen, og hvilken kunnskap de har om viktigheten og effekten av tilbakemeldinger. Fra elevenes ståsted, ønsket jeg å undersøke om de hadde noen tanker om hvilken effekt tilbakemeldinger har på deres læring, og hva de mener kjennetegner tilbakemeldinger som kan hjelpe dem til å komme videre i læringen. Grennes (2003, s.188) sier at;

«Kvalitative metoder brukes i forbindelse med problemstillinger som ikke på en meningsfull eller rasjonell måte kan brytes ned til numeriske størrelser»

Når man benytter en kvalitativ metode, er det for å komme tett på den opplevelsen de som er nærmest problemstillingen har. Kvalitativ undersøkelse krever at jeg som forsker tolker og forklarer, og undersøker virkeligheten fra perspektivet til intervjuobjektene (Grennes, 2003). For å komme så tett som mulig på de som utøver og opplever praksisen i det daglige, har jeg valgt å gjennomføre intervju. Dette håper jeg skal gi meg en bedre forståelse av hva som ligger bak tallene som er grunnlaget for min problemstilling. Målet med kvalitative forskningsintervju er å få en forståelse for virkeligheten fra intervjupersonenes side. Det er viktighet av å få frem de erfaringene folk har, og den opplevelsen de har av det vi ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Tallene jeg ønsker å undersøke nærmere er som tidligere nevnt, fra skolens elevundersøkelse. Ved valg av metode, virker det mest hensiktsmessig å spørre de som har svart på undersøkelsen, og de som har utført de handlingene som ligger bak tallene. Jeg kunne ha sendt ut et spørreskjema, eller bedt om en skriftlig redegjørelse, men da ville jeg ikke hatt mulighet til å følge opp svarene jeg ønsket utdypet, eller til å stille tilleggsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) sier at:

«Det kvalitative forskningsintervjuet er en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen.»

For å følge opp svar man har fått fra andre undersøkelser, eller for å få en dypere forståelse av hvorfor informantene har svart som de har gjort, foreslår Kerlinger (1986) intervju som metode. I mitt tilfelle har jeg tall fra en kvantitativ undersøkelse som jeg ønsker å utdype ytterligere, og da har jeg vurdert det dithen at jeg har størst sannsynlighet for å få svar på det jeg lurer på ved å gjennomføre intervju.

Informanter

Jeg har valgt å intervju to lærere og to elever fra egen skole.

De to lærerne har vært ansatt ved skolen i mange år, og var begge deltakere i den kommunale satsingen «vurdering for læring» for noen år siden, noe som var et viktig kriterium i utvelgelsen av deltakere. De er begge lærere med lang erfaring fra klasserommet, og skal være godt skolerte i temaet tilbakemeldinger. For å finne svar på min problemstilling, er det viktig at lærerne som skal intervjues har noe bakgrunnskunnskap og kjennskap til temaet vi skal snakke om.

Elevene ble valgt ut fra skolens mellomtrinn, da de bør ha størst forutsetning for å kunne reflektere rundt spørsmålene om tilbakemeldinger og effekt på egen læring. Elevene er valgt ved at jeg trakk ut to elever fra de samtykkene (vedlegg 1) jeg fikk inn. Jeg ønsker å intervju elever, da jeg har en spesiell interesse av å høre elevenes tanker om hva som kan ligge bak tallene. Cohen et al. (2017, s. 528) viser til at;

“Children have been regarded as “the best sources of information about themselves””

Videre sier de også at det er viktig at man ser barnets opplevelser gjennom deres egne øyne, fremfor å se opplevelsene med den voksnes øyne (Cohen et al., 2017). Det er viktig for meg å ikke bare søke svar på mitt spørsmål hos lærerne, men også hos elevene. I og med at det er elevene som svarer på elevundersøkelsen, ville det ikke gi meg riktig grunnlag for å konkludere, om jeg kun tok hensyn til de voksnes opplevelse.

Prosedyre

Informantene har fått informasjon om bakgrunnen for intervjuet og har samtykket (vedlegg 1 & 2) til frivillig deltakelse. For elevene er det innhentet samtykke fra foresatte (vedlegg 1), og det er tatt hensyn til anonymitet hos både voksne og barn.

Alle som deltar som informanter i forskning har krav på at informasjon om personlige forhold skal behandles konfidensielt. Det er også et krav at forskningsdataene som blir innsamlet skal bli anonymisert (Befring, 2015). Barn skal ha og har et spesielt behov for å bli beskyttet. Barn er sårbare, og de har liten innsikt i og forståelse av hva det vil si å være deltakere i forskningsprosjekt.

Datainnsamling

Et intervju kan gjennomføres på mange måter. Jeg har valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju har større fleksibilitet og gir forskeren større frihet, ved at temaet og spørsmålene er klare på forhånd, men at det er svarene en får som i en viss grad styrer samtalen videre. Kvale og Brinkmann (2015), kaller det for et semistrukturert livsverdensintervju, når temaet handler om noe fra informantens hverdagsliv. Hensikten med denne formen for intervju er å finne ut av hvordan informantene opplever, fortolker og beskriver det fenomenet man undersøker. Jeg har valgt denne formen for intervju, nettopp fordi det er mer fleksibelt, og fordi det gir meg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Jeg mener det gir meg størst mulighet til å få

svar på det jeg lurer på, selv om jeg også er klar over at det er en vanskelig intervjuemetode å gjennomføre for en som er helt fersk som intervjuer.

Det at intervjuet er mer fleksibelt, betyr ikke at det krever mindre planlegging. Rammene bør bestå av noen spørsmål, men det er også viktig at intervjueren søker å utdype svarene, sjekker at det som blir sagt forstås riktig, og oppsummerer svarene når det er nødvendig (Cohen et al., 2018). Det er viktig av at den som gjennomfører intervjuet har god kunnskap om emnet det skal intervjues i, blant annet for å kunne stille gode spørsmål og for å utdype disse underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Operasjonalisering

Operasjonalisering vil si å oversette de funnene jeg får fra intervjuene til variabler eller indikatorer som kan måles. Hvilke data som velges ut, er avhengig av hva som var spørsmålet, og hensikten er å finne svar på det man lurte på. I mitt tilfelle ønsker jeg å få svar på hva som er bakgrunnen for gapet som foreligger mellom teori og praksis. Jeg har valgt å fokusere på ett tall fra elevundersøkelsen som et eksempel på det gapet jeg mener foreligger. Jeg ønsker å finne svar som kan bidra til en endring i praksis, som igjen fører til økt læringsutbytte for elevene.

Utfordringen ved å benytte intervju og informanter på en slik måte som det jeg har gjort, vil være at svarene kan være lite målbare. For å gjøre undersøkelsen valid, vil det være avhengig av å søke etter felles ord og uttrykk som går igjen i intervjuene.

Koding og analyse

Kvale og Brinkmann (2015, s. 226), sier at koding handler om

«at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse, mens kategorisering er en mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forutsetning for identifisering.»

De sier videre at disse to begrepene ofte brukes om hverandre, og at koding er en sentral faktor for innholdsanalyse av transkriberinger etter intervju. I tillegg er de tydelige på at det er en åpenbar fordel med koding, og det er blant annet at det krever at forskeren har en nøye gjennomgang av det materialet som foreligger, noe som gir forskeren en oversikt som kan være nyttig i arbeidet med å tolke funnene.

I denne oppgaven er det benyttet en deskriptiv metode. Det innebærer at jeg har kodet og kategorisert innholdet i materialet, slik at det fremstår som mer oversiktlig. (Postholm, 2011)

Validitet og reliabilitet

Validitet, eller gyldighet, handler om i hvilken grad man, på bakgrunn av resultatene, kan trekke gyldige slutninger om det man har bestemt seg for å undersøke. For at man skal kunne trekke gyldige slutninger, er det viktig med reliabilitet. Reliabilitet er et uttrykk man bruker om stabiliteten i målingene. Dersom målingene varierer fra gang til gang, og forholdene ellers er de samme, kan man si at målingene er reliable.

Etikk

Som forsker har man et ansvar for at det arbeidet man utfører er etisk. For å bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en forsvarlig og verdig måte, har man noen verdier som er utformet som forskningsmessige prinsipper (Befring, 2015). Etikken skal bidra til at det er klart hva som er rett og godt, og gi føringer om hvordan vi bør handle og fremtre i forskjellige situasjoner. I enhver forskning, må forskeren ta stilling til om det vil være konsekvenser forbundet med deltakelse for forsøkspersonene. Spesielt viktig er dette når man skal gjennomføre undersøkelser der barn er deltakere. I min undersøkelse er det ikke stilt spørsmål som kan stigmatisere elevene, men det kan oppleves som vanskelig for elever å si nei til forespørsler fra voksne. Det er også viktig å være klar over at forholdet mellom intervjuer og informant aldri kan være helt symmetrisk, i og med at det er intervjueren som både bestemmer tema for samtalen, stiller spørsmålene, avgjør hvilke spørsmål som skal utdypes og avslutter samtalen. I tillegg vil et intervju bære preg av å være en enveisdialog, der intervjuer har rollen som den som stiller spørsmål og informanten er den som svarer (Befring, 2015). Når man intervjuer barn, er det viktig å sørge for at rammene rundt intervjuet oppleves som trygt, og oppmuntre dem til engasjere seg i samtalen, slik at de ikke opplever det som om man skal presse dem for informasjon (Cohen et al., 2017).

Mine elever har fått melde seg frivillig til å delta, foreldrene har undertegnet samtykke (vedlegg 1), elever, lærere og foresatte har fått informasjon i forkant og tilbud om å lese oppgaven når den er ferdig. Jeg har også spurt meg selv hvilke fordeler min forskning kan ha, og hvordan min studie kan forbedre informantenes situasjon. Jeg har kommet frem til at det vil kunne gagne både elever og lærere, dersom jeg klarer å finne svar på hvorfor tallene er som de er, fordi det kan føre til kunnskap som hvordan vi kan endre praksis, og jobbe med

fremtidige utviklingsarbeid, slik at hver enkelt elev kan få større utbytte av opplæringen ved skolen.

Presentasjon og drøfting av resultater

Utgangspunktet for denne oppgaven, var å finne svar på hvordan skoleledelsen kan bidra til å tette gapet mellom teori og praksis som utføres i klasserommet. Som et eksempel på en praksis der det kan se ut som om det er et slikt gap, er det valgt et spørsmål fra elevundersøkelsen som handler om hvor ofte eleven får tilbakemeldinger fra læreren som han opplever at kan gjøre ham bedre i faget.

I denne delen presenteres funn fra de intervjuene som er gjennomført. Funnene er organisert ved å dele dem inn i utsagn om ledelse, samarbeid og tilbakemeldinger. Bakgrunnen for denne inndelingen er det var disse temaene som var mest fremtredende i materialet. Det er også temaene som er mest hensiktsmessige i forhold til problemstillingen. Lærerne som har deltatt som informanter i undersøkelsen er beskrevet som L1 og L2 (lærer 1 & 2), og elevene som E1 og E2 (elev 1 & 2). Intervjuobjektene presenteres kort, før funnene presenteres og til slutt drøftes mot teorien som er benyttet tidligere i oppgaven. Presentasjonen av lærere og elever må på ingen måte oppfattes som et fullstendig bilde av disse. Presentasjonen handler kun om det som er relevant i forhold til hvorfor de er valgt til å delta i denne studien.

Presentasjon av informanter

Lærer 1

L1 har jobbet som lærer i 8 år. Hun er utdannet lektor med opprykk, og har jobbet på mellomtrinnet de årene hun har vært ansatt på skolen. Hun har i hovedsak jobbet som timelærer i de fagene hun har i fagkretsen sin. Hun fremstår som reflektert og engasjert og gir uttrykk for at hun har en tanke bak arbeidet hun gjør med tilbakemeldinger, men tar også høyde for at praksisen ikke er så optimal som den kan være, da hun sier:

«Jeg er litt redd at det kanskje fort blir flere tilbakemeldinger til de som er aktive, da får de umiddelbar tilbakemelding når de rekker opp hånda og sånn. Jeg prøver å være liksom bevisst på de passive elevene og er litt mer borte hos dem.»

Lærer 2

L2 har jobbet som lærer i 18 år. Hun er utdannet adjunkt med opprykk, og har jobbet på mellomtrinnet de fleste årene hun har vært ansatt ved skolen. Læreren er kjent for å ha svært

gode resultater på nasjonale prøver med sine elever, og gruppene hun har viser stor grad av trivsel på elevundersøkelsen. Hun er erfaren og reflektert, og viser også i intervjuet at hun reflekterer over sin egen praksis, spesielt i forhold til tilbakemeldinger, ved at hun blant annet sier at:

«Det er vanskelig å vite om det jeg mener er en tilbakemelding de kan bruke til å bli bedre i faget, altså min og deres oppfatning er den samme, men det er jo kjernen i problemet.»

Elev 1

Elev 1 er elev på 7. trinn ved skolen. Han er en rolig elev som har resultater som ligger på gjennomsnittet. Han fremstår som litt beskjeden i intervjusituasjonen og er litt vanskelig å føre en samtale med. Han gir selv uttrykk for at han ikke vet om tilbakemeldinger er så viktige for ham for å bli bedre i fagene.

Elev 2

Elev 2 er elev på 7. trinn ved skolen. Han fremstår som aktiv og engasjert i intervjusituasjonen, og er reflektert i sine betraktninger rundt temaet tilbakemeldinger. Dette kommer blant annet til syne når han svarer følgende på spørsmålet om hva det er som gjør en tilbakemelding god:

«Da må det stå hva som er bra, og hva man kan gjøre bedre, for at den skal være god.»

Gutten har jevnt gode resultater litt over snittet i gruppen og over landssnittet på kartleggingsprøver.

Oppsummering av funn

I dette kapitlet oppsummeres funnene fra min forskning. Funnene er organisert ved å dele dem inn i utsagn om tilbakemeldinger, samarbeid og ledelse.

Tilbakemeldinger

L1 problematiserer dette med felles forståelse for hvordan hun og elevene ser på tilbakemeldinger. Hun sier at det kan være forskjell på hva hun mener er en nyttig tilbakemelding og hva elevene mener er tilbakemeldinger som de kan bruke til å bli bedre i fagene. Både L1, L2, E1 og E2 er enige om at tilbakemeldinger handler om at elevene får en beskjed om hvordan de har løst en spesifikk oppgave. L1 og L2 snakker om forskjellige typer tilbakemeldinger, både muntlige og skriftlige, og de snakker også om tilbakemeldinger som gis på slutten av en oppgave og tilbakemeldinger de gir underveis. Begge elevene viser til tilbakemeldinger som noe man får på lekser eller når man er ferdig med en oppgave, mens E1 også nevner tilbakemelding som noe som kan hjelpe ham å bli bedre i faget når han f.eks. står fast i et mattestykke i timen. E1 er tydelig på at han foretrekker muntlige tilbakemeldinger som forteller når han har gjort noe bra. Han sier at det at noen sier noe hyggelig gir ham motivasjon, og at han vil ha tilbakemeldinger på det som er positivt, men sier også at det er bra med tilbakemelding dersom han står fast på noe i klasserommet, og at tilbakemeldingen må være slik at den sier noe om hva som skal til for å komme i gang med arbeidet igjen. E2 sier at han synes det er best å få tilbakemelding når han er ferdig med en oppgave, fordi han ønsker at noen skal se på det arbeidet han har gjort. Han sier videre at han ønsker tilbakemelding på det som er bra, og hva han kunne ha gjort bedre, men på spørsmål om han husker hva han kunne ha gjort bedre når han skal jobbe med neste oppgave, så svarer han at han glemmer det noen ganger, men at læreren kunne hjulpet han ved å minne ham på tilbakemeldingen han fikk sist, før han starter på ny oppgave. E1 klarer ikke å huske noen gang han har fått en tilbakemelding som kunne hjelpe ham til å bli bedre i faget, og sier at han ikke tenker på om han får tilbakemeldinger.

I forhold til hyppighet på tilbakemeldingene så svarer både L1 og L2 at de forsøker å gi tilbakemeldinger til hver enkelt elev hver time eller økt (90 minutter). L2 sier videre at hun vet at hun ikke får det til hver gang, men at hun er bevisst på det. I forhold til type tilbakemelding så nevner både L1, L2, og E1, muntlige tilbakemeldinger. E1 sier at det er muntlige tilbakemeldinger som kan hjelpe ham til å bli bedre i fagene, mens E2 er tydelig på

at han ser på tilbakemeldinger som noe han får skriftlig når han er ferdig med en oppgave. Begge lærerne nevner fremovermeldinger, og også utviklingssamtalen som en arena der de gir en grundigere tilbakemelding til hver enkelt elev. L2 sier det kan være vanskelig med fremovermeldinger, spesielt til de elevene som fyller kriteriene.

Begge lærerne sier at en tilbakemelding inneholder hva eleven har fått til, samt også en fremovermelding de kan bruke til å bli bedre, men L1 sier også at fremovermeldingen ikke må ta fra eleven motet. L2 legger vekt på at hun alltid tar hensyn til elevens ståsted, og at alle elever er på forskjellig nivå, og at tilbakemeldingen må tilpasses hver enkelt.

Samarbeid

Begge lærerne viser til utfordringer i forhold til samarbeid, ved at de sier at de er faglærere, med eneansvar for enkelte fag, på de trinnene de jobber. De viser også til eksempler på at de samarbeider med andre kolleger, spesielt de nærmeste kollene, men også til samarbeid med lærere fra en annen barneskole som har deltatt på et felles prosjekt det siste året. Begge viser til samarbeid i form av retting av oppgaver som elevene har gjort, der de har delt tekstene med andre lærere for å se om de er enige om nivået. L1 sier at hun lærer mye av samtaler og diskusjoner som hun har med andre lærere etter at de har lest de samme oppgavene og diskuterer seg frem til tilbakemeldinger. L2 sier at dersom de er veldig uenige i hverandres vurdering så må man kanskje se på det, men sier også at de var veldig enige, men at de fant ting de kunne se på i fellesskap. Begge nevner skriveprosjektet som et godt eksempel på arbeid hvor de har hatt utbytte av å samarbeide med andre kolleger. E1 sier at han aldri får hjelp fra medelever om han står fast på noe han jobber med.

Ledelse

Både L1 og L2 er opptatt av at lærerne må få tid til disposisjon, dersom ledelsen ønsker å oppnå noe. L1 viser til eksempler fra tidligere praksis, der lærerne har delt erfaringer i utviklingstid, og at man viser eksempler på god praksis. L2 sier at det kanskje bør brukes styrkningstid dersom det gjelder store prosjekter (styrkningstid er tider der de er flere lærere på trinnet for å styrke en gruppe eller et trinn). L1 sier at lærerne bør være flinkere til å dele med hverandre, og at det kan være lettere å komme inn i det om de ser hvordan lærere på forskjellige trinn løser temaet. L2 sier at dersom ledelsen ønsker at lærerne skal bli gode på for eksempel tilbakemeldinger, må det være fokus på det, det må synes nedover i organisasjonen og lærerne må få opplæring. Hun sier også at ledelsen må gi lærerne tid nok

til å utføre de oppgavene som ønskes gjennomført, og at det bør synes helt fra toppen, fra kommunalsjefen. L1 er tydelig på at hun mener at lærerne holder fokuset så lenge ledelsen holder fokus, og at det ledelsen ikke snakker om fort går i glemmeboken. Hun sier det er viktig med stadige påminnelser om hva ledelsen ønsker. Videre sier hun tror at lærerne på huset er veldig ulike og jobber ulikt, og mener ledelsen bør være tydelige på hvordan man ønsker at det skal være, og på om man ønsker at lærerne skal gjøre ting likt. L1 ønsker seg skolevandring, enten fra ledelsen eller fra kolleger, da hun tidligere har opplevd det som veldig nyttig. Hun sier også at det er lurt om ledelsen har fokus på hvordan tilbakemeldinger som gis, og at det er forskjell på om lærere har fokus på det positive eller ikke, og at foresatte merker denne forskjellen.

E2 mener at dersom ledelsen skal bidra til at elevene får gode tilbakemeldinger så må de si til lærerne at de skal gi elevene gode tilbakemeldinger.

Drøfting

I denne delen drøftes funnene fra intervjuene opp mot relevant teori. Drøftingen delt inn i kapitler etter tema, på samme måte som i kapitlet der funnene oppsummeres.

Tilbakemeldinger

For at en tilbakemelding skal være effektiv, må eleven få svar på tre spørsmål:

1. Mål - hvor går jeg?
2. Hvordan kommer jeg meg dit?
3. Hvor går jeg videre? (Hattie & Timperley, 2007, s. 87)

Under intervjuene, er det bare L2 som nevner mål og kriterier. Ingen av elevene nevner mål eller kriterier overhodet. L1 sier følgende:

«For eksempel det med mål på tavla som vi har hatt sånn kjempefokus på. Nå ser jeg jo at nei nå har jeg glemt det igjen. Det er litt sånn, og samme som du sa, sosialt mål, det var noen som ikke visste hva slags sosialt mål det var denne uka.»

Formålet med en tilbakemelding er å redusere avviket mellom det eleven forstår eller kan, og det som er det ønskede målet. Dersom eleven ikke har noe klart definert mål med oppgaven, eller vet hva som skal til for å komme seg dit, vil det være vanskelig, både for læreren og veilede eleven videre, og for eleven som ikke vet hvor han skal (Hattie & Timperley, 2007). Når ingen av elevene nevner mål eller kriterier, og kun en av lærerne viser til mål, kan det tyde på en praksis der tydelige mål og kriterier ikke er fremtredende. Det trenger ikke å bety at lærerne ikke har mål for elevene, men kan være en indikasjon på at målet ikke er tydelig definert for elevene. Om eleven ikke vet hvor han skal, er det vanskelig å finne ut av hvordan han kommer seg dit, og hvor han skal gå hen videre. Samtidig så sier Hattie (2013) at tilbakemeldinger som gir signaler eller bekreftelser til den som lærer, der tilbakemeldingen blir mottatt av eleven og eleven handler ut fra tilbakemeldingen er mest effektive. På spørsmålet om hva en tilbakemelding som skal hjelpe dem til å bli bedre i fagene må inneholde, svarer elevene følgende:

E1:

«At personen sier noe hyggelig, og gir meg motivasjon»

Videre sier han:

«At de forteller det hvis jeg ikke skjønner, at de sier noe om hva man skal slik at man kommer i gang.»

Mens E2 svarer følgende på samme spørsmål:

«For eksempel, det kan være forskjellig, for eksempel at man skal bruke fulle setninger, eller at man skal bruke linjal.»

«Da må det stå hva som er bra, og hva man kan gjøre bedre, for at den skal være god.»

Begge elevene viser til tilbakemeldinger de mottar, og som de omsetter i handling. Det kan tyde på at selv om målene ikke er tydelig formidlet til elevene, så har lærerne en klar formening om hva elevene skal lære, og hvordan de skal komme seg videre. En tilbakemelding må gi eleven informasjon som helt spesifikt er knyttet til den oppgaven eller den læringsprosessen som eleven står i for å ha en undervisende virkning (Hattie, 2016). Begge elevene viser til tilbakemeldinger som noe man får når man er ferdig med en oppgave. Det kan tyde på at de ikke tenker på den veiledningen de får i klasserommet som tilbakemeldinger.

L1 problematiserer det med felles forståelse for hvordan hun og elevene ser på tilbakemeldinger ved å si at:

«Det er jo vanskelig å vite om det jeg mener er en tilbakemelding de kan bruke til å bli bedre i faget, altså min og deres oppfatning er den samme, men det er jo kjernen i problemet.»

Tilbakemeldinger er mest effektive når læreren får dem fra elevene, og de gir informasjon om hva eleven kan, hva de ikke får til, hva de forstår og hva som engasjerer dem, og bruker denne informasjonen til å tilpasse undervisningen (Hattie, 2013). Under de fire intervjuene så gir både lærerne og elevene inntrykk av at de tolker tilbakemeldinger som noe som lærerne gir til elevene og ikke omvendt. Hattie (2013) sier at det først er når læreren er åpen for, eller søker slike tilbakemeldinger at undervisningen og elevenes læring kan synkroniseres og bli effektiv. Ved at både elever og lærere tolker tilbakemeldinger dithen at

det handler om at læreren gir tilbakemelding på et arbeid som eleven har utført, kan det se ut som om det er et potensiale for utvikling.

Samarbeid

Lærerens rolle har tradisjonelt sett vært individuell, og skolene har manglet kultur for å dele kunnskap i organiserte former. Dette gjør det utfordrende å utvikle en kollektiv kultur (Paulsen, 2011). Begge lærerne i intervjuene viser til utfordringer i forhold til samarbeid:

L1 sier følgende:

«Nå har jeg jo de fagene jeg har i alle klassene, på en måte så jeg har jo ingen som har akkurat det samme som meg.»

L2 sier:

«Da er det jo litt sånn på skolen hos oss da, at vi har det litt sånn, vi står litt alene fordi vi er faglærere, så i utgangspunktet så er vi litt alene.»

Utfordringene begrunnes med at de er faglærere, og har eneansvar for de fagene de underviser i. Det gjør at de ikke har noen sparringspartnere i forhold til planleggingen av den daglige undervisningen, og heller ikke noen å samarbeide med i forhold til tilbakemeldinger. L1 viser til et av skolens utviklingsprosjekt der lærerne har samarbeidet med å gi elevene tilbakemeldinger:

«Vi har jobbet med skrivingen for eksempel, at vi har satt oss ned og lest den samme teksten og bare blitt enig om hvordan vi kan gi en tilbakemelding.»

L2 viser til samme prosjektet og sier følgende:

«Samtidig så tror jeg at jeg jobber på et team hvor vi er så opptatt av at alle elevene er våre elever og opptatt av å hjelpe hverandre og støtte hverandre og bli enig, så jeg føler egentlig at vi samarbeider veldig godt. Spesielt nærmeste kollega, vi er enige med hva vi tenker og sånn, og så er det jo dette skriveprosjektet, det har gjort at vi får mer sånn godt samarbeid på blant annet retting av oppgaver og det synes jeg har vært kjempebra akkurat det har jeg savnet litt.»

Det er tydelig at organiseringsformen der det er faglærere på hvert trinn kan skape utfordringer for samarbeid, og dermed for lærernes utvikling. Samtidig ser vi at dette kan løses ved å legge til rette for at lærerne samarbeider mer på tvers av trinn, og også på tvers av skoler, med lærer som underviser i samme fag som de selv gjør. Begge lærerne gir uttrykk for at det er noe de finner lærerikt. Lærer 2 sier blant annet:

«Det var kjempefint det møtet vi hadde i går med lærerne fra en annen skole og kunne tipse litt hverandre på hva vi ser i tekstene, vi ser jo ulike ting, vi var veldig enige da, men likevel å kunne se at - å der kanskje det kunne tatt den ene tingen og – ja det hadde jeg ikke tenkt på ja, så det er bra. Ja,. For det er vel litt sånn.»

Nordahl (2017) sier at kompetente og sterkt engasjerte lærere som arbeider sammen har den største effekten på elevenes læringsutbytte. Samtidig viser Dufour et al. (2017) til at profesjonelle læringsfelleskap er en kontinuerlig prosess der ledere og ansatte arbeider sammen med å undersøke og forske på egen praksis, med mål om å forbedre elevenes læringsutbytte. Med tanke på disse to lærernes uttalelser kan vi ikke si at de jobber i profesjonelle læringsfelleskap. Selv om de begge nevner «skriveprosjektet» som eksempel på en samarbeidsarena, så gir de ikke uttrykk for at de har et samarbeid som pågår kontinuerlig der fokuset er å forbedre elevenes læringsutbytte.

Det å skape et elevsentrert klima og ha fokus på elevenes resultater, har vist seg å kunne ha positiv effekt på elevenes utbytte av opplæringen. L2 viser til at hun:

«Jobber på et team hvor vi er så opptatt av at alle elevene er våre elever og opptatt av å hjelpe hverandre og støtte hverandre.»

Hun sier at de er opptatt av at alle elevene er våre elever, men det er uklart om det gjelder de faglige resultatene, eller om det er velferden til elevene hun tenker på, eventuelt om det er arbeidet med elevene som lærerne fordeler seg i mellom, uavhengig av om det er elever fra den ene eller andre gruppen. I et PLF skal lærerne hele tiden jobbe med spørsmålene:

Hva skal elevene lære?

Hvordan vet vi når de har lært det?

Hva gjør vi med de elevene som ikke lærer det de skal?

Hva gjør vi med de elevene som allerede kan det de skal lære?

(Dufour et al,2016).

Ingen av lærerne nevner analyse av elevresultatene spesifikt, men de nevner begge tekstene fra skriveprosjektet der de sammen og hver for seg vurderer elevenes tekster for så å diskutere seg frem til om de er enige om elevens måloppnåelse. Det viser at de har jobbet med felles mål og kriterier for oppgaven, slik at de vet hva de ønsker at eleven skal lære av oppgaven, og hvordan de skal finne ut av hvordan de vet at de har lært det. Ingen av lærerne nevner hva de gjør videre med de elevene som ikke har lært det de skal, men L2 nevner et eksempel fra en elev som har nådd alle kriteriene, der hun ved hjelp av kolleger fant ting i teksten hun kunne bruke til å hjelpe denne eleven videre.

Nordahl (2017) sier at kompetente og sterkt engasjerte lærere som arbeider sammen har den største effekten på elevenes læringsutbytte. Når begge lærerne trekker frem skriveprosjektet som et eksempel på arbeid de har satt stor pris på, er nok det også fordi de opplever at det arbeidet er relevant og praksisnært, noe Nordahl (2017) fremhever som viktig for å få høy deltakelse og stort engasjement hos lærerne.

Ledelse

Det er flere forskere som viser til metoder som effektive for ledelsen i arbeidet med å bedre elevenes læringsresultater. Hjertø (2013) trekker frem fire trekk ved skoleledelse som har positiv effekt på elevenes læringsutbytte. De fire trekkene er: å redesigne og utvikle skolen som organisasjon, lede og administrere skolens læringsprogrammer, bygge visjoner og sette felles retning og utvikle mennesker. L2 viser til at ledelsen ikke har vært tydelig nok i retningen, når hun sier at:

«Hvis ledelsen ønsker at vi skal bli gode på dette med tilbakemeldinger så må ledelsen også ha fokus på det og vite, det må synes nedover i organisasjonen at dette her vil vi at du skal bli bedre på, så det må komme en eller annen sånn, det må være rett og slett i fokus da, så jeg tenker jo at legge til rette for opplæring, sånn at alle veit hvordan tilbakemelding skal gis.»

Hun sier videre at:

«Også det at dere har fokus på hvilke, hva forventer dere egentlig av oss? Hva vil dere at vi skal gjøre, hvor ofte, hvordan tilbakemelding gis. Jeg tror vi jobber veldig individuelt, jeg tror vi er ganske ulike, og det er kanskje ikke så rart, vi er mange ulike

mennesker, men tenk litt på det, også ja, det er klart faglige mål, men også sosiale mål tenker jeg at det hadde vært fint å ha en diskusjon på da.»

Hun peker her på flere åpenbare utfordringer. Hjertø (2013) sier at skoler som har en kollektiv retning, og som jobber i profesjonelle læringsfellesskap, presterer høyere og har bedre læringsresultater enn skoler som ikke gjør det. Ut i fra lærernes tilbakemeldinger, er det tydelig at ledelsen ikke har vært tydelige på hva de forventer og hva de ønsker at lærerne skal ha fokus på. Når Hattie (2013) viser til at elevene lærer best når de vet hva de allerede kan, og når de vet hva de skal gjøre for å komme videre i læringen, er det enkelt å trekke paralleller til at det samme kan sies om lærere. Når lærerne sier at de føler at de står mye alene, på bakgrunn av at de er faglærere, kan det være nærliggende å tenke at de ikke føler en høy grad av gjensidig avhengighet, slik Hjertø (2013) viser til er nødvendig at skal være tilstede for å kunne si at lærerne jobber i team og ikke en arbeidsgruppe. En uttalelse fra L2 gjør allikevel at denne antakelsen kanskje ikke er helt korrekt når hun sier:

«Samtidig så tror jeg at jeg jobber på et team hvor vi er så opptatt av at alle elevene er våre elever og opptatt av å hjelpe hverandre og støtte hverandre og bli enig, så jeg føler egentlig at vi samarbeider veldig godt.»

Her viser hun til at teamet hun jobber på er opptatt av at alle elevene er våre elever, og at de er opptatt av å hjelpe og støtte hverandre. Spørsmålet er jo om de er opptatt av at alle har felles ansvar for elevenes faglige prestasjoner, eller om de er mer opptatt av de sosiale forholdene på trinnet og på å ta vare på hverandre som kolleger i det daglige.

Robinson (2014) viser til fem dimensjoner av ledelse, der en av de tingene som ledelsen kan jobbe med er å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som blir gitt. L1 gir uttrykk for at hun ønsker at ledelsen er mer ute og observerer det som foregår i klasserommet når hun sier:

«I tillegg så ønsker jeg egentlig at ledelsen kommer observere mer i klasserom.»

Hun begrunner ønsket med at hun har opplevd at det har vært nyttig tidligere, og at hun fikk tilbakemeldinger etter en observasjon som fikk henne til å endre praksis i forhold til hvordan hun lot elever svare i klasserommet. L1 er også veldig tydelig på at hun holder fokus på et tema så lenge ledelsen har fokus, og at det går i glemmeboken når ledelsen ikke lenger holder tak i temaet. Hjertø (2013) sier at det å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap skal

bidra til at både ledere og lærere flytter fokus fra individuelle driftssaker, og over til et felles fokus på utviklingsarbeid. Ved at ledelsen er mer tilstedeværende i kjernevirksomheten, vil de stå sterkere til å bidra til at undervisningen er mer enhetlig og holder en høy standard. Nordahl (2017) sier at det er helt avgjørende for elevenes læringsutbytte at de viktigste barrierene blir identifisert, og at forskjellen mellom lærerne og hvilken påvirkning de har på lærerne er av vesentlig betydning. Han sier videre at når det ikke lenger er opp til hver enkelt lærer å avgjøre hvordan de skal gjennomføre undervisningen, vil det føre til at praksisen blir av-privatisert. Det fremkommer tydelig i intervjuene av disse to lærerne at de ikke har det kontinuerlige fokuset på utvikling og forskning på egen praksis som gjør at vi kan si at de jobber i et PLF.

Konklusjon

Hensikten med denne oppgaven var å finne svar på følgende problemstilling:

«Hvordan kan skoleledelsen jobbe for å bidra til og tette gapet mellom den pedagogikken man vet virker, og den praksisen som utøves i klasserommet?»

Som et eksempel på et sted jeg mener det er et slikt gap, har jeg tatt utgangspunkt i et spørsmål fra elevundersøkelsen, der elevene spørres om hvor ofte de får tilbakemeldinger som de kan bruke for å bli bedre i fagene. Jeg har søkt å finne svar på dette spørsmålet ved å gjennomføre intervju med to lærere og to elever.

Gjennom intervjuene med lærerne har jeg fått innsikt i flere tydelige utfordringer. Den ene er at lærerne mangler tydelige mål for arbeidet med elevene. På lik linje som med elevene, så trenger de tydelig retning på arbeidet. Selv om ledelsen har en klar formening om hvor vi står og hvor vi skal, så er det åpenbart at dette ikke er like tydelig for lærerne. Det kan tyde på at prosessen ikke har vært god nok. Irgins (2017) viser til at demokratiske prosesser kan redusere splittelser, gi økt lojalitet til beslutninger og øke samarbeidet. I tillegg er det en utfordring at lærerne føler at de står alene i fagene. Her må ledelsen gjøre noen endringer, slik at de får noen å drøfte både undervisningsopplegg og elevenes resultater med. Det er i tillegg uklart for meg, etter intervjuene, i hvilken grad lærerne føler at de er gjensidig avhengige av hverandre og om de mener at alle lærerne har felles ansvar for elevenes resultater. Dette krever videre gransking for å finne ut av hvordan vi skal gripe dette an videre.

Gjennom intervjuene med elevene har jeg fått innsikt i flere utfordringer knyttet til temaet tilbakemeldinger.

Svarene jeg har fått bekrefter det forskere har sagt tidligere om hva ledelsen kan gjøre for å forbedre elevenes læringsutbytte. Robinson (2014) viser til at det er langt mer effektivt å utvikle lærere profesjonelt, enn det vil være å investere i ny undervisningsteknologi eller nye lærebøker. I samarbeid med lærerne må vi i ledergruppen sette oss tydelige mål for hva vi ønsker og oppnå, og bli enige om hva som skal til for å komme seg dit. Etter å ha gjennomført intervjuene ser jeg at det er flere mulige forklaringer på at tallene i elevundersøkelsen er som de er. Den ene grunnen kan være manglende felles forståelse hos elever og lærere om hva en tilbakemelding egentlig er. En annen grunn kan være at elevene

ikke oppfatter det læreren sier som en tilbakemelding, og ikke heller som noe som hjelper ham med å komme videre. En tredje årsak kan være at lærerne ikke har en praksis i forhold til tilbakemeldinger som bidrar til at elevene får tilbakemeldinger som gjør at de kan bli bedre i fagene. Alle disse årsakene er utfordrende i seg selv, og til sammen kan de forklare de manglende resultatene på elevundersøkelsen. Når elevene ikke oppfatter at de får tilbakemeldinger, ikke benytter disse videre i undervisning, og generelt er veldig lite oppmerksomme på dette med tilbakemeldinger, kan det tyde på en lite bevisst og målrettet praksis hos lærerne. Tilbakemeldinger er til for å hjelpe elevene videre i sin læring. Når elevene ikke forstår tilbakemeldingene og kan gjøre seg nytte av dem, har de ingen verdi og bidrar ikke til å øke elevenes læringsresultater. Jeg kan ikke trekke bastante konklusjoner om at dette er en praksis som er representativ for hele skolen, i og med at utvalget jeg intervjuet var svært begrenset, men det er noe ledelsen bør undersøke videre, spesielt siden resultatene fra elevundersøkelsen tilsier at dette kanskje ikke er helt tilfeldig. Når det i tillegg er uklart om lærerne samarbeider om elevenes arbeid og resultater, selv om de selv sier at de jobber i team, er det usikkert om man kan si at de jobber i team dersom vi legger Hjertø (2013) sin definisjon til grunn. Han sier at et av kjennetegnene på team er høy grad av gjensidig avhengighet, der gruppen har et felles ansvar for de resultatene de oppnår. Nederlag eller suksess måles hos gruppen, ikke som prestasjon av den enkelte (Hjertø, 2013). Denne gjensidige avhengigheten, og det felles ansvaret for elevenes resultater, kan det se ut at mangler, i det minste hos de to lærerne som ble intervjuet. Det kan også være en årsak til at resultatene er som de er, og en betraktning å ta med seg i det videre arbeidet. Det å skape en fellesskapsfølelse og dedikasjon hos alle ansatte ved skolen blir en viktig oppgave for ledelsen fremover, dersom man skal sørge for at gapet mellom teori og praksis blir mindre.

Litteraturliste

- Alvesson, M & Sköldbberg, K. (2007). *Tolkning och reflektion. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Stockholm: Studentlitteratur
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Cohen, L., Manison, L & Morrison, K.(2017) *Research Methods i Education*. New York: Routledge
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo A/S
- Grenness, T. (2003). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grenness, T. (2004). *Hvordan kan du vite at noe er sant?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hansen, O & Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hansen, O. & Nordahl, T.(red.).(2015). *Dette vet vi om bruk av kartleggingsresultater i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: For lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*
- Hjertø, K. B. (2013). *Team*. Bergen: Fagbokforlaget
- Irgens, E.J. (2017). *Den norske veien til en enda bedre skole*. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 275-292). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kerlinger, F.N. (1986). *Foundations of behavioral research*. New York: Harcourt College Publishers.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Resultater fra elevundersøkelsen*. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersoeke>

[sen/gjerdrum-](#)

[barneskole?trinn=7&fordeling=2&sammenstilling=1&kjonn=a&orgaggr=a](#)

Kvale, S & Brinkmann, S.2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I M. Løveit (Red.). *Tidssignaler - lærerutdanningsfag i utvikling* (s.359-373). Vallset: Oplandske bokforlag

Paulsen, J. M. (2011). *Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner - "mission impossible?"* I Madsbu, J. P., Pedersen, M. (Red.), *I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D.I.(2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskaplig medtode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm AS

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Artikkel 2

Innledning

Skolen bedriver forvaltningsvirksomhet i lovens forstand, selv om de relasjonelle forholdene til elevene ofte er mer fremtredende enn de rettslige. Selv om skolehverdagen kjennetegnes av sosiale relasjoner mellom elever og lærere og elev, og av faglige krav og utfordringer, er den også underlagt alminnelige prinsipper for rettssikkerhet. Elevenes rettigheter stiller krav til læreren, og begrenser dennes frihet. En lærer kan utøve stor innflytelse i et ungt menneskes liv, både i forhold til elevens ambisjoner og interesser, men også i forhold til hvordan eleven presterer i de forskjellige fagene. Det er av avgjørende betydning at læreren forvalter sitt ansvar på en måte som gagnar den enkelte elev og fellesskapet. Det ligger en forventning til skolen at den forvalter ressursene den har tilgjengelig på en forsvarlig måte, slik at ressursene som settes inn bidrar til at skolen fyller sine oppgaver. Debatten som pågår i media, om retten til spesialundervisning, effekten av undervisningen og måten den praktiseres på, er et godt eksempel på en ressursbruk, der skolene ser ut til å ikke fylle sine oppgaver på en tilfredsstillende måte.

I denne oppgaven ønsker jeg å ta for meg i hvilken grad rettslige normer for skoleverket kan påvirke pedagogikken i praksis, og da legge hovedfokus på opplæringslovens (1998) §9a. Bakgrunnen for at jeg velger å ha fokus på opplæringslovens (1998) §9a, er at det kom noen endringer i dette kapitlet, som trådte i kraft 1.7.2017, og jeg lurer på om disse endringene kan ha noen innvirkning på skolens pedagogiske praksis.

Min problemstilling er som følger:

I hvilken grad kan rettslige normer, og da spesielt opplæringslovens §9a, påvirke den pedagogiske praksisen i skolen.

Jeg skal ikke empirisk belyse denne problemstillingen, men belyse den med å drøfte den.

I denne artikkelen vil jeg først presentere den teoretiske rammen. Videre kommer det en analyse og drøfting av teorien, før jeg avslutter artikkelen med konkluderende refleksjoner.

Retten i skolen

Skolen er i dag regulert av svært omfattende regelverk, der opplæringsloven av 1998 er den

grunnleggende rettskilden. I tillegg til opplæringsloven (1998), er det mange og detaljerte forskrifter, veiledninger, rundskriv, lokale vedtekter og retningslinjer blant annet. Ikke bare er lovgivningen omfattende, men den kan også oppfattes som komplisert og uoversiktlig. Fra myndighetenes side er det en klar forventning til at de ansatte i skolen skal ha kjennskap til og forståelse for hvordan gjeldende lovverk til enhver tid regulerer virksomhetens praksis. I tillegg møter skolen kompetente og aktive foresatte som både har kunnskap og forventninger til hvilke rettigheter de kan kreve for sitt barn, noe som stiller krav til at skolens ansatte kan begrunne sin egen praksis og referere til lovverket. I 2006 ble nasjonale tilsyn innført. Nasjonale tilsyn skal fungere som styringsverktøy, og skal føre til en kontroll med at kommunene og skolene har en praksis som er i tråd med lovverket.

De aller færreste skoleledere er utdannet jurister, og i det daglige er det mange hensyn og interesser som skal ivaretas. Enkelte av disse kan til dels være motstridende. Som eksempel kan individuelle rettigheter virke å stå sterkere enn fellesskapets rettigheter, j.fr. opplæringslova §9a-4 til §9a-6. I tillegg må det gjøres prioriteringer basert på økonomi og ressurser, og det tempoet som beslutningene må fattes i, står i sterk kontrast til den grundigheten som er forventet i forhold til saksbehandling. Dette er spesielt fremtredende i saker som angår elevenes psykososiale miljø (Andenæs & Møller, 2016). Tanken om at individets rettigheter står sterkere enn fellesskapets, er ganske fjernt fra ideologien om enhetsskole, som har en lang historie i Norge.

Enhetsskolen

På slutten av 1800-tallet, skjedde det en revolusjon i utdanningssystemet i Norge. Det ble flere skoletilbud, en sekularisering av allmennutdanningen og det ble tatt mange grep for at utdanningen skulle bli mer likestilt. Det første skrittet var skoleloven av 1860, som slo fast at det skulle opprettes faste skoler over hele landet, og at den gamle modellen med omgangsskole skulle avvikles. I tillegg kom det krav til at læreren skulle ha en utdanning fra en lærerskole for å få lov til å undervise. Denne nye folkeskolen skulle være en skole for alle, og ikke bare for de barna som hadde foreldre som hadde råd til å sende barna sine på privatskole. Folkeskolen skulle også forberede barna på videre utdanning. Enhetsskolen er betegnelsen som brukes om det norske skolesystemet som ble innført i 1936. Visjonen om enhetsskolen stammer tilbake fra slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet, og skulle bidra til å utviske samfunns skillet mellom arbeiderklassen og borgerskapet ved å lovfeste rett til skolegang for alle inntil de var i 10-års alderen. Det var allikevel stor forskjell

på timeantallet som ble gitt på landsskolen og byskolen. I 1945 var strukturen bygget opp med folkeskole, der elevene fikk et tilbud fra de var syv år gamle og til de var fjorten. Folkeskolen var regulert etter to lover (begge vedtatt i 1936), en som gjaldt for byskolen, og en for landsskolen. Felles for begge lovene var at den ga barn fra syv til fjorten år en plikt og rett til syv års skolegang i den kommunale folkeskolen med mindre de mottok undervisning, som var tilsvarende denne, andre steder. Etter fjorten års skolegang hadde elever tre mulige veier videre. De kunne begynne å jobbe, de kunne ta videre utdanning via framhaldsskolen eller de høyere allmennskolene, eller de kunne gå videre på yrkesskole (Telhaug, 1997). I 1958 la regjeringen frem et forslag til en ny folkeskolelov, som skulle gi grunnlovsfestet rett til 9 års obligatorisk grunnskoleopplæring. Denne loven ble vedtatt i 1959, og førte til at skillet mellom lands- og byskole ble utvisket (Kunnskapsdepartementet, 2019). Selv om folkeskolen skulle være for alle, så var det enkelte elevgrupper som ikke fikk plass i vanlig skole. Folkeskoleloven fra 1936 slo fast at elever som ikke kunne følge ordinær undervisning fordi de hadde «åndelige eller legemlige mangler», eller som viste en form for oppførsel og atferd at de utsatte andre barn for skadelig påvirkning, kunne utelukkes fra ordinær skole. Denne loven, Lov om spesialskoler, ble borte i 1975 etter en revisjon av skoleloven. I 1992 ble de statlige spesialskolene nedlagt eller overført til kommuner og fylkeskommuner. I 1998 ble spesialundervisning en individuell rettighet under opplæringslovens (1998) §5-1, og i 2002 kom det en ny endring som åpner for at skolen kan flytte på elever uten å ha samtykke til det «når hensynet til de andre elevene tilsier det.» (Hagemann, 2015)

Senere er enhetsskolen videreført som en pedagogisk ide om at skolevesenet er en organisk enhet, som tilbyr opplæring til elever fra alle sosiale grupper, uavhengig av kjønn, hvor de kommer fra, hvilken etnisitet de har, hva de tror på osv. Kunnskapsdepartementet viser til at mennesket lærer hele livet, på alle arenaer og uavhengig av hvilken situasjon man befinner seg i. De sier videre at alle mennesker har et potensiale til å lære, og at vi må sørge for at dette potensialet både kommer individet selv og samfunnet til nytte. Vi kan ikke godta at det er så mange barn og unge som går ut av grunnskolen med for lav kompetanse, slik at de faller utenfor arbeidslivet. Og at når det er åpenbart at forskjellene i læring følger de sosiale mønstrene, må samfunnet ta på seg arbeidet med å rette opp denne skjevheten. Målet med opplæring er ikke at alle skal nå de samme målene, eller at alle skal ta høyere utdanning, men at alle skal få muligheten til å lære, og at utdanningssystemet skal hjelpe hver enkelt til å realisere sitt læringspotensial, uavhengig av bakgrunn. Ved å integrere den teoretiske opplæringen med praktisk arbeid, skal elevenes ulike forutsetninger og interesser ivaretas på

en slik måte at alle skal ha mulighet til å fullføre grunnskoleutdanningen i Norge. Dette er formalisert via opplæringsloven (1998) og forskrifter til denne.

Opplæringsloven og Forskrift til opplæringsloven

Opplæringsloven ble vedtatt i 1998 og er den sentrale loven i forhold til den opplæringen som blir gitt i den offentlige grunnskolen. Loven er oppdatert en rekke ganger siden den ble vedtatt, og er å regne som en rammelov. Det vil si at den bare angir de hovedtrekk for vurdering og opplæring, og at den for øvrig gir departementet fullmakt til å gi kommunene og skolene forskrifter om blant annet innhold, omfang, vurdering, eksamen, dokumentasjon osv. Kongen i statsråd kan også gi forskrifter i forhold til overordnede mål og prinsipper for opplæringen (Andenæs & Møller, 2016).

Forskjellen på en lov og en forskrift er at en lov må vedtas av Stortinget, mens en forskrift kan vedtas av regjeringen eller av et departement. Dette gjør det enklere å endre regelverket om det skulle være behov for det, men det gjør også at det ikke blir en demokratisk prosess ved endring av forskriftene, slik det er ved fastsettelse av en lov. En forskrift må ha hjemmel i en lov, og kan ikke være i strid med eller fravike en lov som er vedtatt av Stortinget. (Andenæs & Møller, 2016)

Rett og plikt til grunnskoleopplæring

I §1-3 i opplæringsloven (1998), står det at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, og §2.1 slår fast at alle barn og unge som skal være i Norge i mer enn tre måneder, har rett og plikt til grunnskoleopplæring. Loven sier at barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og at de har rett til å få denne opplæringen i en offentlig grunnskole.

I opplæringslovens (1998) kap. 5, kapittelet om spesialundervisning, sier §5-1, at de elevene som *«ikke har, eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning.»* Elever som har rett til spesialundervisning må ha en sakkyndig utredning, som viser om eleven har behov for spesialundervisning, og også hvordan tilbud han bør få. Den sakkyndige utredningen gjøres av kommunens pedagogisk psykologiske tjeneste.

Når eleven får en sakkyndig utredning som konkluderer med at han har behov for spesialundervisning, må skolen fatte vedtak om omfang og innhold. Et vedtak viser hvilke

rettigheter eleven har, og hvilke plikter skolen må utføre for at eleven skal få oppfylt disse rettighetene (Kunnskapsdepartementet, 1998). Vedtak etter opplæringsloven (1998) §5, er et eksempel på en individuell rettighet som elevene har. Et annet eksempel er opplæringslovens (1998) §9a.

Elevenes psykososiale miljø

Opplæringsloven (1998) §9a regulerer elevenes rettigheter i forhold til det psykososiale miljøet. Kapitlet gjelder, med et par unntak, for elever som går i grunnskolen og i videregående skole. Det gjelder også for skolefritidsordningen og i den tiden som er avsatt til leksehjelp for skolens elever. Opplæringslovens (1998) §9a-2, sier at:

«Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.»

Lovverket ble sist endret 1. august 2017. Endringene var omfattende, og medførte en utvidelse av elevenes individuelle rettigheter, samt mer omfattende krav til skolens ansatte og ledelse. I forbindelse med innføringen ville Regjeringen intensivere arbeidet mot mobbing i skolen og sa at:

«Regjeringen vil gi skolene tydeligere og strengere regler for hva de skal gjøre når barn blir mobbet, og styrker rettighetene til barna og deres foreldre. Nulltoleranse mot mobbing blir lovfestet.» (regjeringen, 2017, avsn.2)

Bakgrunnen for endringen var Regjeringens Prp. 57 L (2016-17), der de følger anbefalingene fra Djupedalsutvalget i NOU 2015:2 «Å høre til». Regjeringen sa videre at de ved å plassere rettigheter og ansvar, gir et tydelig signal om at mobbing ikke skal forekomme, at det skal nytte og si i fra, og at regelverket skal virke for elevene. (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap.1)

Skolen skal jobbe aktivt og systematisk for å skape et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev opplever miljøet som trygt og slik at alle elever føler at de har en sosial tilhørighet. Dersom ansatte i skolen får kunnskap om, eller mistanke om at en elev blir eller har blitt utsatt for krenkende ord eller handlinger som mobbing, diskriminering, vold eller rasisme, plikter de å varsle rektor og undersøke saken. Lovendringen innebærer at elever og foreldre har en styrket rett til å klage, de har større rett til medvirkning, og den åpner for at staten kan gjennomføre tilsyn. Skolen har fått pålagt prosedyrer for saksbehandling, men det

er fortsatt ikke slik at definisjonen av hva som er et godt psykososialt miljø er entydig. Det er derfor rom for å utøve profesjonelt skjønn, innenfor de rettslige rammene, i skolens arbeid med det psykososiale miljøet. (Andenæs & Møller, 2016) En av de nye prosedyrene som kom, er kapittel 9a-4, aktivitetsplikt for å sikre at elever har et trygt og godt miljø. I stedet for at skolen skal fatte vedtak, er den pålagt og opprette en skriftlig aktivitetsplan som skal inneholde informasjon om hvilket problem som skal løses, hvilke tiltak som skolen har planlagt, når disse tiltakene skal gjennomføres, hvem som er ansvarlig for at tiltakene gjennomføres og når planen og tiltakene skal evalueres. Det er elevens subjektive oppfatning av skolemiljøet som er avgjørende (Kunnskapsdepartementet, 1998).

§9a-5 er også ny, og viser til at skolen har en skjerpet aktivitetsplikt om en som jobber på skolen krenker en elev. Dersom en som jobber på skolen får mistanke om at noen som jobber på skolen krenker en elev skal denne straks varsle rektor. Dersom det er rektor som utsetter en elev for krenkelser skal meldingen gå direkte til skoleeier og det skal umiddelbart settes i gang undersøkelser etter §9a-4, tredje og fjerde ledd.

En annen og helt vesentlig endring er §9a-6, som gir elever og foresatte anledning til å ta direkte kontakt med Fylkesmannen dersom de opplever at eleven ikke har et trygt og godt miljø. Fylkesmannen skal avgjøre om skolen har oppfylt sin aktivitetsplikt etter §9a-4 og/eller §9a-5. En forutsetning er at eleven selv eller foresatte har drøftet saken med rektor og at det har gått en uke siden rektor ble gjort oppmerksom på saken. Dersom Fylkesmannen kommer frem til at skolen ikke har oppfylt aktivitetsplikten etter §9a-4 og §9a-5, kan Fylkesmannen fatte vedtak som sier hva skolen skal foreta seg for å sørge for at eleven får et trygt og godt skolemiljø. Skolen vil få en frist for å følge opp saken og gjennomføre tiltakene, og dersom skolen ikke oppfylder kravene i vedtakene kan det vedtas reaksjoner. Fylkesmannens avgjørelse er et enkeltvedtak som kan påklages av elever eller foresatte, men ikke av skoleeier (Kunnskapsdepartementet, 1998). Fylkesmannens rett til å fatte vedtak, og dermed overstyre rektors styringsrett, kan være problematisk på flere områder, og noe jeg skal ta for meg senere. Men noe som er et åpenbart problem, er begrensningene et slikt vedtak vil sette for rektors og læreres mulighet til å benytte sitt profesjonelle skjønn i arbeidet med eleven.

Profesjonelt skjønn

Grimen og Molander (2008, s.179), viser til at profesjonelt arbeid ofte beskrives som skjønnsbasert. Videre sier de at;

«Skjønn ses som en uomgjengelig side ved en type praksis som anvender generell kunnskap nedfelt i handlingsregler, på enkelttilfeller. Alle profesjoner gjør det i en eller annen form. Allmenne handlingsregler gir sjelden entydige konklusjoner om hva som bør gjøres i konkrete tilfeller. For å kunne fatte slike beslutninger må man også benytte dømmekraft.»

Jussen definerer det å utøve skjønn som noe som har med vurdering å gjøre. Det å kunne utøve skjønn er noe man har fått tillatelse til via lovgiver, men den tillatelsen vil alltid være med forbehold om at man forholder seg til de rammer som skjønnnet skal utøves innenfor. Skjønn beskrives videre som en måte å foreta evalueringer, der det ikke er slik at sammenhengene nødvendigvis kan tallfestes eller er helt klare. Når det er helt klart via en rettsregel hvordan for eksempel et vedtak skal være om alle betingelser er oppfylt, har ikke forvaltningen anledning til å utøve skjønn. Jussen skiller videre på skjønn som blir utøvd av et forvaltningsorgan, og skjønn som utøves av domstolene. I forvaltningen er skjønn det en gjør når man gjør en vurdering av de hensynene som ligger bak grunnlaget for et vedtak, der det ikke kan bestemmes nøyaktig hva vedtaket skal bli, med bakgrunn i de rettslige rammene. Når forvaltningsorganet utøver skjønn kalles det for skjønnsutøvelse. (Jussleksikon, u.å)

Utøvelsen av skjønn gjerne beskrives som kjernen i profesjonelt arbeid (Molander, 2008). I skolen er det stor grad av skjønnsutøvelse, og myndigheten til å utøve skjønn baserer seg på en tillit fra myndigheten og omverden ellers til at lærere og skoleledere både har evnen og viljen til å utføre disse oppgavene på en god måte, i tråd med de nasjonale lærerplanene og det lovverket som rammer inn skoleverket. Lærere og skolelederes arbeidsdag er ofte uforutsigbare, og at det gjør at beslutninger ofte blir fattet på kontekstuelle forhold. Ved at praksisen er slik, kan vi anta at skolens profesjonelle arbeid i hovedsak reguleres av yrkesetiske verdier og det som kaller selvregulert motivasjon. Dette beskrives som en forhåndskontroll, hvor regler og regulering kombineres med den profesjonelle ekspertisen og sosialiseringen som skjer på en arbeidsplass. Det har vært et økende fokus på kontroll, der eksterne inspektører utøver kontroll av virksomheten, og profesjonsutøver holdes ansvarlig for virksomhetens resultater og om driften er i samsvar med gjeldende lover og retningslinjer (Andenæs & Møller, 2016).

Det er vanlig å dele de regulerende perspektivene i kunnskapsorganisasjoner inn i to former; yrkesprofesjonalitet og organisasjonsprofesjonalitet. Yrkesprofesjonalitet viser til en verdi innenfor selve faget, der kontrollen utøves av de profesjonelle selv, basert på egen

ekspertise. Organisasjonsprofesjonalitet derimot, karaktereres ved at praksis og arbeidsprosedyrer er standardisert og nært knyttet til organisasjonens mål, ekstern regulering og mekanismer for ansvarliggjøring. Der yrkesprofesjonaliteten er knyttet til skjønn og etiske normer for samhandling, er organisasjonsprofesjonaliteten knyttet til pliktene og ansvaret skolen har for det arbeidet som gjøres, i forhold til myndighetene (Evetts, 2009). Disse to formene for profesjonalitet bør ikke sees på som gjensidig utelukkende, og det er et åpent spørsmål om ekstern kontroll medfører endringer i rommet for profesjonelt skjønn eller i profesjonsverdiene. Dette vil være avhengig av konteksten og den individuelle oppfattelsen av den rettslige reguleringen (Andenæs & Møller, 2016). Økningen i byråkratiet, samt standardiseringen av praksis og den eksterne vurderingen, har ført til at de som jobber i skoleverket blir kontrollert i økende grad, og at den tradisjonelle profesjonaliteten har tapt terreng de siste årene. Men, den økte reguleringen kan føre til at praksisen blir mer eksplisitt hos både lærere og skoleledere, og at dette kan bidra til en styrket profesjonalitet (Evetts, 2009).

Opplæringsloven (1998) slår fast at elevene har rett til et godt psykososialt miljø. En slik rett medfører en rettslig regulering som lærere og skoleledere vil bli holdt ansvarlige for. Prosedyrer, tilsyn og eksterne kontroller skal sørge for at loven følges, men det daglige arbeidet for elevenes psykososiale miljø er sterkt forankret i profesjonsverdien der barnets beste skal tillegges stor verdi og være det grunnleggende hensynet om de ulike rettighetene kommer i konflikt med hverandre (Andenæs & Møller, 2016). For å sørge for at de ansatte er godt kjent med lover og regler, og som et ledd i å utvikle de ansattes profesjonsverdi, kan ledelsen legge til rette for at de ansatte får anledning til å jobbe sammen i profesjonelle læringsfellesskap.

Profesjonelle læringsfellesskap

Skolens formål er å utdanne elever slik at de blir så godt rustet som mulig til voksenlivet. I det ligger det at elevene skal utvikle kompetanse på mange områder. Til tross for at det ofte er flere lærere som er knyttet til de forskjellige klassene, så har det ikke vært kultur for å løse utfordringer eller dele kunnskap i organiserte former. Det er lang tradisjon for at lærerrollen er utpreget individualistisk, og at ledelsens arbeid ikke er direkte rettet mot det som skjer i klasserommet. Dette kan gjøre det utfordrende og utvikle en kollektiv kultur, og kalles for skolens innovasjonsparadoks (Paulsen, 2011).

Forskning har vist at det er en stor sammenheng mellom elevenes resultater fra grunnskolen og om de gjennomfører videregående skole. Elever som ikke fullfører videregående skolen, vil ha større sannsynlighet for å ha utfordringer med å komme seg inn i arbeidslivet sammenliknet med de som fullfører og består. Det er også forsket på sammenhengen mellom elevenes resultater på nasjonale prøver, målt opp mot gjennomføringsevnen på videregående skole. Resultatene fra denne forskningen viser at elever som skårer på laveste nivå på nasjonale prøver i regning på 5. trinn, vil ha liten sannsynlighet for å komme seg gjennom videregående opplæring (Nordahl, personlig kommunikasjon 15.august 2017). Det bør derfor være av stor interesse hos lærere og ledelse, å jobbe på en måte som gjør at elevene får utnyttet sitt læringspotensiale. Det å ha et elevsentrert klima der man har fokus på elevenes resultater, har vist seg effektivt om man skal påvirke elevenes resultater i positiv retning (Hattie, 2013). For å hjelpe lærerne til å ha et slikt kollektivt fokus, viser Dufour et al. (2016) til at skolen bør jobbe i profesjonelle læringsfellesskap. Profesjonelle læringsfellesskap defineres som en kontinuerlig prosess der ansatte og ledelse jobber sammen for å øke fokuset og bevisstheten rundt det som er viktig rundt elevenes læring, og handler om mer enn å jobbe i team. I profesjonelle læringsfellesskap, vil lærerne få anledning til å benytte sitt profesjonelle skjønn når de drøfter egen praksis, når de utforske ny praksis, og når de bruker den praksisen de kjenner til å utvikle ny praksis. For å kunne si at man jobber i profesjonelle læringsfellesskap må det være en felles kultur som gjennomsyrrer organisasjonen, og alle ansatte må ha et felles og kontinuerlig fokus på å forbedre praksis og samarbeide for å dele erfaringer og kunnskap (Dufour et al., 2016). Skoler som jobber i profesjonelle læringsfellesskap, der de ansatte har en felles forståelse av målene for arbeidet, kan vise til bedre læringsresultater hos elevene enn de skolene som har en mer individuell praksis (Hjertø, 2013). Når lærerne samarbeider, og vurderer elevenes resultater, kan de finne ut av hva som ligger til grunn for suksess, og også hva som ligger bak mindre gode resultater. For å lykkes med læringsarbeidet og bedre elevenes resultater, må skolen kunne identifisere barrierene for læring (Nordahl, 2017). Et slikt arbeid vil kunne være utviklende for den enkelte, og for skolen som helhet. Det å jobbe med å bygge en kollektiv kompetanse i profesjonelle læringsfellesskap gjør at lærerne vil oppleve samarbeidet som relevant og at engasjementet blir høyere i og med at de vil føle en større forpliktelse til kollegaene (Nordahl, 2017).

Organisasjonsrutiner

Hverdagen i skolen er hektisk, og preges av både tydelige og underforståtte strukturer og normer. Hver skole utvikler egne rutiner og har egne tradisjoner, som har oppstått over tid, og disse normene og rutinene skaper en form for press på de ansatte (Andenæs & Møller,2016). Slike normer og rutiner får ofte leve uforstyrret i organisasjonen og det stilles lite spørsmål til den etablerte organisasjonsstrukturen. Dette medfører at de ansatte i organisasjonen har en forventning til at alle følger disse reglene. Lærere og skoleledere bidrar til å skape og utvikle disse strukturene, og bruker disse som referanseramme når de reflekterer over handlinger som utføres. Dels har disse normene en kobling til utdannelsen som lærere eller skoleledelsen har gjennomført, og dels er de koblet til den erfaringen de har opparbeidet seg gjennom utøvelsen av yrket. De blir dermed en del av den profesjonelle praksisen og kommer til syne som rutiner i skolehverdagen. Rutinene er også koblet til skolens juridiske styring, men selv om lovene regulerer handlinger, vil den i de fleste tilfeller, ikke spesifisere i detalj hvordan den enkelte skal handle. Den rettslige reguleringen av praksisen er derfor avhengig av hvordan reglene fortolkes og anvendes, og i hvilken grad det er spesifisert og kontrollert hvordan de ansatte i organisasjonen skal handle i gitte situasjoner. Vi kan se mønstre som er etablert i organisasjonen, og hvordan lover er fortolket, ved å fokusere på skolens rutiner. Noen aspekter ved lovgivningen krever en høy grad av skjønnsutøvelse, mens andre aspekter gir lite rom for utøvelse av skjønn. I skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø, vil både den enkelte skoles rutiner, og hvordan det jobbes med rettsliggjøring ha påvirkning på hvordan saker som faller inn under §9A håndteres (Andenæs & Møller,2016).

Individet og fellesskapet

Retten til et godt psykososialt miljø, er uavhengig av elevens alder og årstrinn, Miljøet skal fremme helse, trivsel og læring, og skolens ansatte skal arbeide aktivt og systematisk for å fremme et miljø der alle elever opplever trygghet og sosial tilhørighet. (Kunnskapsdepartementet, 1998). Retten til et miljø som fremmer helse, trivsel og læring er omfattende på flere nivåer, og viser til at det krever arbeid på mange arenaer for å oppfylle intensjonen i lovverket. Et skolemiljø som fremmer helse, vil si at skolen skal ha et miljø som gjør at elevene ikke får sykdommer, skader eller noen former for helseplager, og som i tillegg skal bidra til å styrke elevenes fysiske og psykiske helse. I et skolemiljø som fremmer trivsel, skal elevene oppleve at de trives og at det er meningsfylt å være på skolen, mens et

skolemiljø som fremmer læring skal ta hensyn til hver enkelt elevs læringsforutsetning og gi gode læringsbetingelser for den enkelte.

I et notat på bestilling fra Djupedalsutvalget, viser Ertesvåg og Bru (2014) til forskning som sier at elevenes opplevelse av den faglige støtten fra lærerne henger sterkt sammen med hvordan de opplever den emosjonelle støtten fra lærerne. De sier videre at begrepet psykososialt miljø ikke er entydig, men at det i skolesammenheng i størst grad henger sammen med de mellommenneskelige forholdene og det sosiale miljøet, selv om det også ofte snakkes om elevenes læringssituasjon.

Kunnskapsdepartementet (2010) definerer psykososialt miljø på følgende måte:

«Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen.»

Helsedirektoratet viser på sine sider til at det er grunnleggende for skolen å ha en balanse mellom den universelle innsatsen som gjøres for alle elever, og den innsatsen som settes inn særskilt for ulike elever eller grupper av elever. Elever som trenger særskilt støtte, enten det er på individ- eller gruppenivå skal ivaretas og få et tilbud som er inkluderende og bygger oppunder deltakelse på de arenaene de øvrige elevene befinner seg. De sier videre at et fundament i skolen er at den har et læringstilbud som skal stimulere og inkludere alle elever, og at dette kan kreve samarbeid mellom flere instanser både i og utenfor skolen (Helsedirektoratet, 2015). I arbeidet med det psykososiale miljøet, er det viktig at elevene bringes inn i arbeidet. Selv de yngste elevene bør få lov til å mene noe om miljøet sitt, og skolen bør legge til rette for at elevens stemme også blir tatt med i arbeidet.

Aktørperspektivet

Thomas Nordahl (2010) viser i sin bok *«Eleven som aktør»*, til at dersom vi skal forstå elevenes oppfatning, erfaring og handlinger i skolen, bør vi se på elevene som aktører i eget liv. Han sier videre at barn og unge er handlende individer med egen vilje, som søker å skape en mening i sin egen tilværelse, og at vi må forstå deres handlinger og oppfattelser i lys av denne forståelsen. Elevenes handlinger eller atferd vil av mange kunne forklares av påvirkning av omgivelsene eller av elevens situasjon, men Nordahl sier videre at det er avgjørende hvilke grunner elevene har til det de gjør, eller det de tror de gjør. Det er viktig at

de ansatte i skolen forstår elevene, dersom de skal få kunnskap om handlingene deres, og det å forstå elevenes bevissthet bør være sentralt i all pedagogisk praksis. Barn forholder seg til den situasjonen de befinner seg i, og handler ut ifra det de tror om verden der og da. Det gjør at det er helt avgjørende for de voksne å vite hvilke grunner barn har til å handle som de gjør, og også bakgrunnen til hva de tror at de gjør (Nordahl, 2010). I saker som kommer inn under §9a i opplæringsloven (1998), slås det fast at det er barnets subjektive oppfattelse som skal legges til grunn for skolens vurdering (Kunnskapsdepartementet, 1998). Det er derfor essensielt at de får uttale seg før det fattes beslutninger som omhandler deres skolehverdag.

Rasjonelle valg

Teorien om rasjonelle valg, som omhandler hvordan mennesker handler om man skal si at det handler intensjonalt. Teorien er knyttet til enkeltpersoners handlinger og resultatene av disse, og dette er en teori som betraktes som en sterk hypotese som kan forklare mye i samfunnsvitenskapen og derfor også i pedagogikken. Teorien i seg selv er knyttet opp imot hvilke resultater en enkelt person får av sine handlinger, og et resultat av teorien er at individet blir den grunnleggende enheten, og at individets handlinger blir en forklaring på sosiale fenomener. Den samme teorien legger også til grunn at individet har et mål med de handlingene det gjør (Nordahl, 2010). Elster (1989) mener at en handling er rasjonell når den står i forhold til individets virkelighetsoppfatning og ønsker, og at handlingen igjen ville være et resultat av at individet både har skaffet seg informasjon om ulike alternativer og ved at det har foretatt et valg av hvilken handling som skal gi det resultatet som er ønsket. Det er mange handlinger som ikke kan forstås som rasjonelle handlinger, og at alle mennesker i gitte situasjoner kan handle irrasjonelt. Dette kan skje i situasjoner der følelsene tar overhånd, slik at man ikke tenker seg om før man handler, eller der man handler uten at det er et mål for handlingen. For voksne som håndterer barn, er det viktig å se om et barns handling er rasjonell eller om barnet handler uten at det er et mål eller en mening bak handlingen. Uavhengig av om barnets handling er rasjonell eller irrasjonell, foregår en hver handling i en kontekst (Nordahl, 2010).

Skolen som kontekst

Begrepet kontekst forklares av Nordahl (2010, s.55) som;

«De omgivelsene og den sosiale sammenhengen forskjellige handlinger foregår i.»

I skolesammenheng vil det si at alle forhold der elevenes læring og handlinger foregår, vil være å regne som elevenes kontekst. Skolens kontekst vil omfattes av svært mange forhold, og at disse vil ha ulik betydning ut ifra de forskjellige situasjonene, klassene elevene deltar i, og skolene elevene går på. Skolens sosiale systemer er en viktig del av konteksten, og læreren og dennes kompetanse, måter å agere på, samt relasjonskompetanse vil være viktig. Hvilke normer og verdier skolen har og hvordan disse kommer til uttrykk i lærerens pedagogiske praksis og væremåte, vil være vesentlig for konteksten. Det samme vil lærerens måte og undervise på, hvordan denne kommuniserer med elevene og hvordan interaksjonen foregår i klassen (Nordahl, 2010). Utdanningsdirektoratet definerer elevenes læringsmiljø som de samlede relasjonelle, kulturelle og fysiske forholdene skolen har som påvirker elevenes læring, helse og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2016). I et kontekstuellet perspektiv, er utgangspunktet at alle er i interaksjon med omgivelsene og at det er veldig sjelden at vi handler helt uavhengige av våre omgivelser, eller av konteksten (Nordahl & Hansen, 2016). Det er svært viktig at vi analyserer sammenhengene i det kontekstuelle mangfoldet, for å etablere de beste vilkårene vi kan for at elever skal kunne lære, utvikle seg og trives (Hattie, 2013).

Normalitetsbegrepet

«Jo snevrere normalitetsbegrep desto flere faller ut.» sier Jan Grue (2016) og viser til at vi allerede på helsestasjonen begynner å sette søkelyset på normalitetsbegrepet, når vi sammenlikner vårt spedbarn med alle de andres. Han sier videre at det fort blir slik at det er det normale og gjennomsnittlige som blir standarden man skal sammenlikne seg med, og at dette skjemaet kan være et trangt skjema å holde seg til. Alle samfunn har normer for hva som anses som normalt og hva som anses som avvik, og slike normer kategoriseres i hva som er rett og galt, naturlig og unaturlig, og i hva som er lovlig og ikke lovlig. En slik kategorisering kan være formelt uttrykt i et lovverk, eller uformelt i form av praksis i kultur og dagligliv, og disse lovene og normene skal bidra til orden og stabilitet i samfunnet. Avvik fra disse gjenspeiler trekk i et hvert samfunn, også i et skolesamfunn (Faldet & Nordahl, 2017). For at noe skal være normalt, så må det være noe som er unormalt, og at det ikke er noe klart definert skille mellom det normale og det som avviker fra normalen (Eriksen & Breivik, 2006.). Ejrnæs (2011), definerer på sin side, at atferd som bryter med de normer og kriterier som samfunnet har, er å anse som avvikende. Becker (1963), mener at avvik ikke

kan sies å være en gitt egenskap hos et individ, men at det må sees på som en konsekvens av samhandling mennesker imellom, og at avvik dermed handler om hvordan normer og regler blir definert og hvordan individets atferd avviker med disse. Han sier videre at avvik blir konsekvensen av andre menneskers reaksjoner.

Det er ofte lærerne på skolene som definerer hva som er normal og avvikende atferd, fordi det i hovedsak er de som vurderer elevene og deres atferd, og dette kan være problematisk dersom skolen har lite rom for atferd som kan oppfattes som annerledes, eller den tolker normalitetsbegrepet veldig snevert (Faldet & Nordahl, 2017). På skoler der dette er en utfordring kan det føre til at elever blir ekskludert. I sin undersøkelse om læreres vurdering av ulike elevgrupper i skolen skriver Faldet og Nordahl (2017) at deres undersøkelse kan tyde på at skolen har en tilnærming til normalitetsbegrepet som er for snever og at det er et demokratisk problem når vi har så mange unge som faller utenfor normalitetsbegrepet og med det får redusert mulighetene til å fullføre ordinær skole. De sier også at det kan stilles spørsmål både ved om skolen bør endre seg for å kunne ivareta et større mangfold, og om skolen er best tjent med å ha en snever normalitetsforståelse for på den måten å slippe og vurdere seg selv og den undervisningen som tilbys.

Resultater fra elevundersøkelsen

Alle kommunale grunnskoler i Norge skal gjennomføre elevundersøkelse på 7. og 10. trinn hvert år. Hensikten med undersøkelsen er å gi elevene en mulighet til å si sin egen mening om trivsel og læring i skolen. Resultatene fra undersøkelsen benyttes til forbedringsarbeid av skolene selv, i kommunens arbeid og av staten med sikte på å gjøre norsk skole bedre. Fokuset ligger særlig på spørsmålene om mobbing, samt elevenes opplevelse av arbeidsro i timene, da man vet at disse to tingene henger sammen. Undersøkelsen ble sist endret i 2016, der spørsmålet om mobbing ble omformulert for å være tydeligere for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Mobbing defineres forskjellig, men det de aller fleste definisjoner har til felles, er at en person skal ha opplevelsen av å bli utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer og at forholdet mellom den som mobber og den som blir mobbet skal være av en slik art at det oppleves at den som blir mobbet er underlegen den som mobber i styrke. Mobbing kan være fysisk i form av vold, eller psykisk i form av verbal sjikane, ekskludering fra fellesskapet osv. (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Resultatene fra elevundersøkelsen fra 2011-2018, viser at det totalt sett er en reduksjon i andelen elever som føler seg mobbet, fra 7,3 % i 2011, til 4,6 % i 2018. I forhold til elevenes opplevelse av arbeidsro, så er viser disse også en positiv trend, der påstanden; «*Det er god arbeidsro i timen:*» besvares med «helt uenig» av 8,6% av elevene i 2011, og av 4,1 % av elevene i 2018. Resultatene er dog relativt stabile fra 2014-2018. Tallene for 2019 blir publisert i februar 2020.

Drøfting

Opplæringslovens (1998) §2-1 slår fast at alle barn og unge har plikt og rett til grunnskoleopplæring, og at de har rett til å få denne opplæringen i den offentlige skolen. I det ligger det at barn og unge har rettigheter, men at rettighetene også følges av noen plikter. Siden barn og unge i grunnskolen er under 18 år, er det nærliggende å tenke at deler av denne plikten vil ligge på de foresatte. Plikten til grunnskoleopplæring kan løses ved at barnet får hjemmeundervisning, men de aller fleste velger å gi den offentlige skolen ansvaret for sitt barns utdanning. Retten til opplæring kan sees på som et velferdsgode, men den kan også sees på som en samfunnsøkonomisk investering i landets fremtid. Det er nødvendig med godt utdannede mennesker som kan styre landet i fremtiden, og det er i offentlighetens interesse at barn og unge får god opplæring i grunnskolen. Et barns rett til utdanning, har en klar sammenheng med barnets rett til utvikling. Når største delen av barn og unge i Norge går i den offentlige grunnskolen fører dette til at foresatte får en sterk posisjon i skolen, en posisjon som ble ytterligere forsterket via endringene i opplæringsloven (1998) som trådte i kraft 1. august 2017.

Opplæringslovens (1998) §9a regulerer elevens rettigheter i forhold til det psykososiale miljøet, og slår fast at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. I endringene som kom 1. august 2017, ble elevenes individuelle rettigheter forsterket, samt at kravene til skolens ansatte og ledelse ble skjerpet. Lovendringen innebærer blant annet at elever og foresatte fikk en styrket rett til å klage, og at de fikk anledning til å sende klage direkte til Fylkesmannen. Det ble også slått fast at det er elevens subjektive oppfatning av skolemiljøet som er avgjørende (Kunnskapsdepartementet,1998). Elever er aktører i egne liv, og er handlende individer med egen vilje. I følge teorien om rasjonelle valg, regnes en handling som rasjonell når den står i forhold til individets virkelighetsoppfatning og ønsker, og ved at individet har foretatt et valg av hvilken handling som skal gi ønsket resultat (Nordahl, 2010). Om vi går ut i fra at elever er rasjonelle aktører

som foretar valg i skolehverdagen, og at disse valgene går ut over enkeltindivider som tolker situasjonen subjektivt, vil dette kunne skape situasjoner som oppfattes som utfordrende for enkelte elever. Et spørsmål i denne sammenheng er om enkeltelevers subjektive oppfatninger av hendelser i skolemiljøet skal få lov til å gå ut over andre elever, slik vi har sett eksempler på at det kan gjøre. Nå er det dessverre slik at enkeltelever blir utsatt for hendelser fra medelever som overhodet ikke er akseptable, og det er ikke slike tilfeller jeg tenker på i denne sammenheng. I saker der elever opplever skolehverdagen som utrygg, og dette meldes til skolens ansatte, har skolen aktivitetsplikt og det skal det opprettes en aktivitetsplan etter §9a-4. Om foresatte eller elever ikke er tilfreds med skolens tiltak og mener at de ikke har ønsket effekt, gir § 9a-6 elever og foresatte anledning til å ta direkte kontakt med Fylkesmannen. Når Fylkesmannen mottar en melding fra elever eller foresatte, skal han undersøke saken, og avgjøre om skolen har oppfylt sin aktivitetsplikt. Dersom Fylkesmannen kommer frem til at skolen ikke har oppfylt aktivitetsplikten, kan han fatte vedtak som sier hva skolen skal foreta seg for at den eleven skal få et trygt og godt miljø (Kunnskapsdepartementet, 1998). At Fylkesmannen har anledning til å fatte vedtak om tiltak for enkeltelever, uten å ha kjennskap til skolen eller resten av elevgruppen kan være problematisk. Det finnes eksempler på at slike vedtak, som er ment å ta vare på enkeltindividets rettigheter, går ut over fellesskapet. Et eksempel kan være at skolen får vedtak om at eleven skal ha assistentstøtte gjennom dagen. Det føler ingen midler med vedtak fra Fylkesmannen, og krav om assistentstøtte til en elev vil medføre at skolen må omdisponere eksisterende ressurser, noe som kan gå ut over andre elever. Elever og foresatte har anledning til å klage på slike vedtak, skolen har ikke klagerett. Ved at elever og foresatte har fått lovfestet rett til å klage til Fylkesmannen, og det kun er elevens individuelle rett som blir vurdert ved et slikt vedtak, kan man lure på om foreldrenes stemme kan bli veldig sterk.

I de aller fleste klassegrupper vil det være elever med forskjellige typer utfordringer. Elever med utfordrende atferd kan være svært krevende for lærere og håndtere, på egenhånd, i full klasse. Det å stå alene i klasserommet og utøve god, fortrinnsvis autoritativ klasseledelse, er ikke alltid like enkelt. Det er grunn til å tro at det ikke ble lettere når opplæringslovens (1998) §9a-5 trådte i kraft, der det slås fast at skolen har en skjerpet aktivitetsplikt dersom en som jobber på skolen krenker en elev. I og med at det er elevens subjektive oppfattelse som skal legges til grunn, kan det oppstå utfordringer når læreren skal håndtere elever med utfordrende atferd i klasserommet. Dersom læreren må håndtere eleven fysisk, eller på annen måte skjerme eleven for dennes egen beskyttelse eller av hensyn til andre elever, kan det

oppleves vanskelig for eleven. I henhold til tidligere nevnte lovendring, kan elever eller foresatte melde sak etter §9a-5, dersom de føler seg mobbet eller trakassert av en ansatt. Skolen har en skjerpet aktivitetsplikt i disse sakene, og skal undersøke saken og sette inn tiltak på lik linje som i saker der det er elever involvert. Dersom elever føler seg mobbet eller trakassert av en ansatt, er dette selvfølgelig noe som skolen skal ta svært alvorlig. Det som kan gjøre slike saker ekstra utfordrende, er elevers og foresattes rett til å melde saken til Fylkesmannen innen en uke etter at skolen er blitt gjort oppmerksom på forholdet. Fristen på en uke kan føre til at det tas beslutninger uten at saken er blitt godt nok opplyst, at læreren ikke får god nok anledning til å uttale seg i saken, og i verste fall føre til en feilaktig oppsigelse. Jeg mener det er vil være legitimt å diskutere om lærernes rettssikkerhet har blitt svekket via denne lovendringen, og om lærerens profesjonelle skjønn blir hensyntatt i tilfredsstillende grad.

Et annet forhold som kan være problematisk ved at Fylkesmannen har fått lovfestet rett til å gå inn og fatte vedtak om hva skolen skal foreta seg, er at skolens ledelse blir fratatt deler av sin styringsrett. Rektors styringsrett innebærer blant annet retten til å disponere ansattressursen. Med styringsretten medfølger det en plikt, både juridisk og etisk, til å forvalte ressursene til fellesskapets beste. Fylkesmannen myndighet til å fatte vedtak, kan føre til at det fattes avgjørelser som strider mot det som er vurdert som det beste for fellesskapet på skolen. Det er nærliggende å tro at en skoleleder kjenner skolens behov bedre enn Fylkesmannen, men man er allikevel pliktig til å følge de vedtakene man får. I praksis får altså Fylkesmannen instruksjonsrett over både skoleledelse og lærere, og kan overprøve deres profesjonelle skjønn og kollektive vurderinger.

Utøvelsen av skjønn, blir gjerne blir beskrevet som kjernen i det profesjonelle arbeidet. Det er en stor grad av skjønnutøvelse i skolen, og myndigheten til å utøve skjønn baserer seg på myndighetenes og omverdens tillit til at skoleledere og lærere har både evne og vilje til å utføre sine arbeidsoppgaver på en god måte (Grimen & Molander, 2008). Yrkesprofesjonalitet er knyttet til skjønn og etiske former for samhandling, og viser til en verdi innenfor selve faget. Kontrollen utøves av de profesjonelle selv, basert på egen ekspertise. Ved at skoleledelse og lærere blir instruert i hvordan de skal løse sine arbeidsoppgaver, forsvinner muligheten til å utøve skjønn, og til å utnytte egen ekspertise. Ved at læreren fritas fra muligheten til å benytte både skjønn og ekspertise, og fokuset flyttes fra fellesskapet og over på individet, vil det bli utfordrende for både skolen og lærerne å jobbe sammen i profesjonelle læringsfellesskap. Dette er problematisk all den tid flere

forskere viser til viktigheten av at lærere og ledelse jobber sammen i profesjonelle læringsfellesskap for å utvikle både den enkelte og fellesskapet. Ved at lærere og ledelse fratas muligheten til ha felles prosesser der de jobber sammen for å øke bevisstheten og fokuset rundt det som er viktig rundt elevenes læring, går man glipp av både erfarings- og kunnskapsdeling, noe som også kan gjøre at man går glipp av informasjon om hva som ligger til hinder for læring og trivsel. I arbeidet med å utvikle praksis, må skolen forsøke å identifisere barrierer for læring om de skal lykkes med elevenes læringsarbeid. Det gjøres best i fellesskap. Det å jobbe med lærernes kollektive kompetanse i profesjonelle læringsfellesskap gjør at lærernes engasjement blir høyere og at forpliktelsen i forhold til kolleger vil oppleves større (Nordahl, 2010). Et slikt samarbeid, der lærere og ledere arbeider sammen med fokus på elevenes læringsresultater og trivsel, er godt forenelig med ideologien om enhetsskolen.

Når fokuset flyttes fra fellesskapets beste til enkeltindividets rettigheter er det grunn til å stille spørsmålsteget ved om det er forenelig med tanken om enhetsskolen. Spesielt om disse individuelle rettighetene går utover fellesskapet, enten i form av færre ressurser i form av voksne, om disse blir bundet opp til enkeltindivider, eller i form av dårligere læringsmiljø for grupper av elever. Helsedirektoratet viser til viktigheten av å ha en balanse mellom den universelle innsatsen som gjøres for alle elever, og den innsatsen som skolen settes inn for enkeltelever eller grupper av elever (Helsedirektoratet, 2015). Dersom skolens ledelse og lærere, blir fratatt muligheten til å benytte sitt profesjonelle skjønn for å gjøre vurderinger til fellesskapets beste, vil det svekke skolens mulighet til å jobbe sammen for å finne gode løsninger som gagnar både individet og fellesskapet. Frykten for represalier fra Fylkesmannen, fører også til et økende press i forhold til dokumentasjon rundt den enkelte elev.

Evetts (2009) mener at økningen i byråkratiet, samt standardiseringen av praksis og den eksterne vurderingen, har ført til at de som jobber i skoleverket blir kontrollert i økende grad, og at den tradisjonelle profesjonaliteten har tapt terreng de siste årene. Samtidig viser Andenæs & Møller (2016), til at hver skole utvikler egne rutiner og har egne tradisjoner, som har oppstått over tid, og at disse normene og rutinene skaper en form for press på de ansatte. De sier videre at slike normer og rutiner får ofte leve uforstyrret i organisasjonen og at det stilles lite spørsmål til den etablerte organisasjonsstrukturen. At organisasjonsstrukturen ikke utfordres er et problem dersom etablerte normer og rutiner medfører at elever faller utenfor det som ansees som normalt. Spesielt blir det utfordrende

dersom normalitetsbegrepet blir for snevert, og det gjennomsnittlige blir standarden for sammenlikning. En slik norm kan bli vanskelig å forholde seg til både for elever og lærere (Grue, 2016). Samfunnets normer for hva som er normalt og hva som er avvikende, kan være formelt uttrykt i lovverk, eller som uformell praksis i kultur og dagligliv (Faldet & Nordahl, 2017). Lover og normer skal bidra til orden og stabilitet i samfunnet, og også i et skolesamfunn. For at noe skal være normalt, må det være noe som er unormalt, og skille mellom det normale og det unormale er ikke alltid klart definert ifølge Eriksen & Breivik (2006). Ejernæs (2011), derimot, mener at atferd som bryter med de normer og kriterier som samfunnet har, er å anse som avvikende. Becker (1963) på sin side, sier at avvik ikke kan sies å være en gitt egenskap hos et individ, men må sees på som en konsekvens av samhandling mennesker imellom, og at avvik dermed handler om hvordan normer og regler blir definert og hvordan individets atferd avviker med disse. Han sier videre at avvik blir konsekvensen av andre menneskers reaksjoner. Om vi legger Becker (1963) sin forståelse til grunn, og skolene har normer og en kultur der det er lite aksept for atferd som oppleves som avvikende av skolens ansatte, og det ikke er en felles aksept for at avvikende oppførsel skjer i en kontekst, kan det oppstå utfordrende situasjoner.

Alle forhold der elevenes læring og handlinger foregår, vil være å regne som elevenes kontekst i skolesammenheng (Nordahl & Hansen, 2016). Skolens kontekst omfattes av svært mange forhold, og disse vil ha ulik betydning ut ifra de forskjellige situasjonene, klassene elevene deltar i, og skolene elevene går på. Skolens sosiale systemer er en viktig del av konteksten, og at læreren, dennes kompetanse, måter å agere på, og relasjonskompetanse vil være vesentlig. Hvilke normer og verdier skolen har og hvordan disse kommer til uttrykk i lærerens pedagogiske praksis og væremåte, vil også være vesentlig for konteksten. Det samme vil lærerens måte og undervise på, hvordan denne kommuniserer med elevene og hvordan interaksjonen foregår i klassen (Nordahl, 2010). Elevens læringsmiljø defineres av Utdanningsdirektoratet som de samlede sosiale, kulturelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevens helse, trivsel og læring. Den konteksten som læreren lager i klasserommet vil med andre ord være en viktig del av elevens læringsmiljø.

Dersom det er slik som Faldet og Nordahl (2017) viser til, at det ofte er lærerne på skolene som definerer hva som er normal og avvikende atferd, fordi det i hovedsak er de som vurderer elevene og deres atferd, vil det være utfordrende dersom det er slik at lærerens oppfattelse av hva som er normalt og ikke, fører til at elever blir ekskludert av lærere og medelever. I sin undersøkelse om læreres vurdering av ulike elevgrupper i skolen skriver

Faldet og Nordahl (2017) at deres undersøkelse kan tyde på at skolen har en tilnærming til normalitetsbegrepet som er for snever og at det er et demokratisk problem når vi har så mange unge som faller utenfor normalitetsbegrepet og med det får redusert mulighetene til å fullføre ordinær skole. De sier også at det kan stilles spørsmål både ved om skolen bør endre seg for å kunne ivareta et større mangfold, og om skolen er best tjent med å ha en snever normalitetsforståelse for på den måten å slippe og vurdere seg selv og den undervisningen som tilbys.

Konklusjon

I denne oppgaven har jeg søkt å finne svar på i hvilken grad rettslige normer, og da spesielt opplæringslovens (1998) §9a, kan påvirke den pedagogiske praksisen i skolen. Jeg mener å vise til at den kan ha relativt stor innflytelse, og da spesielt §9a-5, og §9a-6. Det at lærere og skoleledere, i verste fall, kan risikere straffeforfølgelse ved å bruke sitt profesjonelle skjønn i arbeidet med elever, kan føre til at hensynet til enkeltindividet går foran hensynet til fellesskapet i enkeltsaker. Samtidig så ser vi også at det kan være slik at normalitetsbegrepet er for snevert i norske skoler, og at det kan være lite rom for de elevene som ikke passer inn i skolens eller lærerens normer for normalitet. For elever som faller utenfor skolens eller lærerens normer, kan skoledagen oppleves utfordrende. Elevene observerer de voksne på skolen. De lærer raskt hvilken atferd de voksne anser som akseptabel eller ikke, og vil reagere på avvik. Reaksjonen på det som oppfattes som avvik kan oppleves som krenkende for de elevene det gjelder. Jeg mener det kan se ut som om opplæringslovens (1998) §9a, kan bidra til at normalitetsbegrepet innsnevres, ved at den praktiseres som en individuell rettighet, og at det er mindre som skal til for at noe oppfattes som avvikende. I et samfunn som stadig er i utvikling, kan det være problematisk om skolen ikke utvikler seg i samme takt, og at den tør å gjøre de endringer som skal til, slik at flere elever passer inn i rammene. Det å jobbe i profesjonelle fellesskap for å utvikle skolen, har vist seg å være den beste måten å sørge for at skolen som organisasjon utvikler seg, men dette kan bli vanskelig dersom pålegg fra utsiden, f.eks. fra Fylkesmannen, gjør at skolens ressurser bindes opp til enkeltindivider, slik at fellesskapet får færre ressurser å jobbe med. Om skolen skal utvikle seg for å bli bedre rustet til å håndtere de elevene som trenger litt andre rammer enn det tradisjonell skole har pleid å tilby, er det viktig at den får lov til å benytte den kunnskapen den har om egen skole og egne elever i sitt utviklingsarbeid. Det er et betimelig spørsmål å stille seg om skolen mislykkes i å tilpasse seg og endre seg i takt med elevenes behov.

Samtidig er det lett å se at lover, forskrifter, rutiner og regler kan være begrensende og en utfordring for skoleledelse og lærere og deres behov for å utøve sitt profesjonelle skjønn. Det er grunn til å lure på om skolen og samfunnet er tjent med å sette individets rettigheter foran fellesskapet, eller om målene om å få flest mulig elever til å fullføre og bestå videregående opplæring, ville være mer realistisk å nå om lærere og skoler fikk lov til å benytte seg av de mulighetene skolen har til å jobbe sammen i profesjonelle læringsfellesskap for å utvikle seg sammen med fokus på økt læring og trivsel hos alle elever og ikke bare hos den enkelte.

Resultatene fra elevundersøkelsen fra 2011-2018, viser at det totalt sett er en reduksjon i andelen elever som føler seg mobbet, fra 7,3 % i 2011, til 4,6 % i 2018. I forhold til elevenes opplevelse av arbeidsro, så er viser disse også en positiv trend, der påstanden; «*Det er god arbeidsro i timen.*» besvares med «helt uenig» av 8,6% av elevene i 2011, og av 4,1 % av elevene i 2018. Spørsmålet om mobbing ble endret i perioden, slik at det er litt usikkerhet rundt resultatene som er oppgitt. Men, dersom det faktisk er slik at andelen elever som føler seg mobbet har gått ned, og at det har blitt roligere i klasserommene, er dette godt nytt, og kan vise at skolen er på rett vei i forhold til det arbeidet man gjør. Nordahl (2015) viser til at lærere ikke bør ha metodefrihet i arbeidet med elever. Han viser heller til at det bør være slik at lærerne har et metodeansvar. Med dette mener han at det er godt dokumentert via forskning, at det er noen undervisningsmetoder som har større sannsynlighet for å ha god effekt på elevenes læringsutbytte enn andre, og at det bør gi føringer for hvordan lærere bør undervise. Det synes jeg gjeldende lovverk for skolen legger sterke føringer for at de har. Samtidig som lærere bør bedrive en forskningsinformert undervisning, må de også få anledning til å bruke sitt profesjonelle skjønn, så lenge de holde seg innenfor de rammene som lover og forskrifter gir dem.

Litteratur

- Andenæs, K. & Møller, J. (Red.) (2016). *Retten i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. London: Free press of Glencoe.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo A/S
- Ejrnæs, M. (2011). *Normalitet og sociale afvigelser. I: Schou, C., & Pedersen, C. (Red.), Samfundet i pædagogisk arbejde (2. utgave, 6. opplag, 190-208)*. København: Akademisk Forlag.
- Elster, J.(1989). *Nuts and Bolts for the Social Science*. Cambridge: University Press
- Eriksen, T. & Breivik, J.-K. (Red.).(2006). *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, S. & Bru, E. (2014). *Notat til Djupedalsutvalget*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Evetts, J. (2009). *New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences*. *Comparativ Sociology*.
- Faldet, AC. & Nordahl, T. (2017). *Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen*. Utdanningsforskning.no
- Grimen, H. & Molander, a. (2008). *Profesjon og skjønn. i Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grue, J. (2016). *Normalitet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hagemann, G. (2015). *Kunnskap og utdanning*. Hentet fra <http://www.norghistorie.no>
- Hansen, O. & Nordahl, T.(2016). *Barnehage: Bruk av kartleggingsresultater i forbedringsarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: For lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

-
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf?download=false>
- Jussleksikon. (u.å).Hentet 11.05.20 fra <https://jusleksikon.no/wiki/Skj%C3%B8nn>
- Kunnskapsdepartementet.(1998). LOV 1998-07.17 nr.61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova).
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-I/3/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Elevundersøkelse*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova*. (Prop. 57 L (2016-17)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/>
- Molander, A og Grimen, H.(2008). Profesjon og skjønn. I Molander, A. & Terum, L.(Red). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T.(2010). *Eleven som aktør*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T.(2015). *Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/thomas-nordahl-laerere-bor-ikke-ha-full-metodefrihet-forstatt-som-frihet-til-selv-a-velge-det-de-har-tro-pa/146252>
- Nordahl, T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I M. Løveit (Red.). *Tidssignaler - lærerutdanningsfag i utvikling* (s.359-373). Vallset: Oplandske bokforlag

Paulsen, J. M. (2011). *Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner - "mission impossible?"* I Madsbu, J. P., Pedersen, M. (Red.), *I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Regjeringen. (2017, 15. februar). *Nulltoleranse mot mobbing lovfestes* [Pressemelding]. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nulltoleranse-mot-mobbing/id2539079/>

Robinson, V. (2018). *Færre endringer - mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Telhaug, A. O. (1997). *Utdanningsreformene, oversikt og analyse*. Kongsberg: Didakta norsk forlag AS

Utdanningsdirektoratet. *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensformen*. Hentet fra <http://www.udir.no>

Kunnskapsdepartementet.(2006). *Og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. (St. meld. nr. 16. (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>

Vedlegg

1.0 Samtykke elever og foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

«Er det forskjell på hva elever og lærere legger i begrepet tilbakemelding, og hvordan er en tilbakemelding som gjør at eleven kan bruke til å bli bedre i faget?»

Del A

Bakgrunn og formål

Jeg vil gjerne invitere ditt barn til å delta i mitt forskningsprosjekt. Formålet med denne studien vil være å undersøke om det er forskjell i hva elever og lærere legger i ordet tilbakemelding. Bakgrunnen for studiet er funn i fra elevundersøkelsen over flere år. For å undersøke dette ønsker jeg å intervju to tilfeldig valgte elever fra 7. trinn, for å finne ut hva de legger i begrepet tilbakemelding. Jeg ønsker å stille spørsmål om hva elevene legger i begrepet tilbakemelding, hvordan en tilbakemelding som kan hjelpe eleven til å bli bedre kan være og hvor ofte de opplever å få slike tilbakemeldinger. Jeg ønsker også å høre noe om hvor viktig elevene synes tilbakemeldinger er for at de skal kunne bli bedre i fagene.

Hva innebærer studien?

Å delta i denne studien innebærer at eleven må møte til intervju med varighet på ca 30 minutter. Intervjuene vil gjennomføres på skolen, i ordinær undervisningstid. Ansvarlig veileder for studien er May Britt Drugli, Professor i pedagogikk på NTNU.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Alle data vil bli behandlet konfidensielt og på en forsvarlig måte i henhold til Personopplysningsloven og etter retningslinjer gitt av Datatilsynet. Dette innebærer at jeg og min veileder vil ha taushetsplikt overfor alle personopplysninger som samles inn. Datamaterialet vil bli anonymisert når forskningsprosjektet er avsluttet. Undervisningssted, navn på kommunen og andre identifiserbare trekk vil altså ikke publiseres. Forskningsresultatene vil fremstilles i form av en masteroppgave.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta i studien. Og man kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke samtykket til å delta i studien. Dersom du ønsker at ditt barn kan delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Om du nå sier ja til at barnet ditt kan delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke. Dersom du senere ønsker å trekke barnet, eller har spørsmål til studien, eller generelt ønsker mer informasjon om forskningsprosjektet kan du ta kontakt med masterstudent Ann-Merethe Rønning, på telefon 90076457 eller på e-post amr@gjerdrum.kommune.no

Del B**Personvern**

Informasjon som lagres om ditt barn skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn eller andre direkte gjenkjennende opplysninger.

Studien er ikke meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, da det ikke skal hentes ut sensitive data.

Utlevering av materiale og opplysninger til andre

Det er kun undertegnede som har adgang til informasjon og som kan finne tilbake til elevens svar. Det vil ikke være mulig å identifisere eleven i resultatene av studien når disse publiseres.

Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg

Hvis du sier ja til at ditt barn kan delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om barnet. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker barnet fra studien, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

Informasjon om utfallet av studien

Du som forelder til en informant har rett til å få tilgang til utfall av studien.

Ta kontakt med masterstudent Ann-Merethe Rønning for informasjon i etterkant.

Vennlig hilsen,

Ann-Merethe Rønning

(Masterstudent)

amr@gjerdrum.kommune.no

tlf. +47 900 76 457

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har fått informasjon og er villig til å la mitt barn delta i undersøkelsen

Navn på elev: _____

(Signatur fra foresatt, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert av masterstudent, dato)

2.0 Samtykke lærere

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

«Er det forskjell på hva elever og lærere legger i begrepet tilbakemelding, og hvordan er en tilbakemelding som gjør at eleven kan bruke til å bli bedre i faget?»

Del A

Bakgrunn og formål

Jeg vil gjerne invitere deg til å delta i mitt forskningsprosjekt. Formålet med denne studien vil være å undersøke om det er forskjell i hva elever og lærere legger i ordet tilbakemelding. Bakgrunnen for studiet er funn i fra elevundersøkelsen over flere år. For å undersøke dette ønsker jeg å intervju to lærer, for å finne ut hva de legger i begrepet tilbakemelding. Jeg ønsker å stille spørsmål om hva du legger i begrepet tilbakemelding, hvor ofte du gir elevene dine tilbakemeldinger de kan bruke til å bli bedre i fagene, på hvilket grunnlag du gir tilbakemeldinger, hvordan du samarbeider med andre lærere om tilbakemeldingene og i hvilken grad skolens ledelse kan bidra til at elevene få tilbakemeldinger som de kan bruke til å bli bedre i fagene.

Hva innebærer studien?

Å delta i denne studien innebærer at du må møte til intervju med varighet på ca 30 minutter. Intervjuene vil gjennomføres på skolen, i ordinær undervisningstid. Ansvarlig veileder for studien er May Britt Drugli, Professor i pedagogikk på NTNU.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Alle data vil bli behandlet konfidensielt og på en forsvarlig måte i henhold til Personopplysningsloven og etter retningslinjer gitt av Datatilsynet. Dette innebærer at jeg og min veileder vil ha taushetsplikt overfor alle personopplysninger som samles inn. Datamaterialet vil bli anonymisert når forskningsprosjektet er avsluttet. Undervisningssted, navn på kommunen og andre identifiserbare trekk vil altså ikke publiseres. Forskningsresultatene vil fremstilles i form av en masteroppgave.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta i studien. Og man kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke samtykket til å delta i studien. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Om du nå sier ja til å kan delta, kan du senere trekke

tilbake ditt samtykke. Dersom du senere ønsker å trekke samtykket, har spørsmål til studien, eller generelt ønsker mer informasjon om forskningsprosjektet kan du ta kontakt med masterstudent Ann-Merethe Rønning, på telefon 90076457 eller på e-post amr@gjerdrum.kommune.no

Del B

Personvern

Informasjon som lagres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn eller andre direkte gjenkjenningse opplysninger.

Studien er ikke meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, da det ikke skal hentes ut sensitive data.

Utlevering av materiale og opplysninger til andre

Det er kun undertegnede som har adgang til informasjon og som kan finne tilbake til dine svar. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres.

Rett til innsyn og sletting av opplysninger om deg

Hvis du sier ja til å delta i studien, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker deg fra studiet, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner.

Informasjon om utfallet av studien

Du som er informant har rett til å få tilgang til utfall av studien.

Ta kontakt med masterstudent Ann-Merethe Rønning for informasjon i etterkant.

Vennlig hilsen,

Ann-Merethe Rønning

(Masterstudent)

amr@gjerdrum.kommune.no

tlf. +47 900 76 457

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har fått informasjon og er villig til å delta i undersøkelsen

Navn: _____

(Signatur, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert av masterstudent, dato)