



«MUOPP-1 19H

Eirill Murtnes

Masteroppgave

Elevsentrert skoleledelse med fokus på danning

Student-centered leadership with a focus on bildung

Master i Utdanningsledelse

2022

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Norsk sammendrag

Denne masteroppgava setter søkelyset på skolen doble oppdrag; danning og utdanning. Gjennom teorianalyse, data fra semistrukturerte gruppeintervju og gjenbruk av data fra «Elevundersøkelsen» (2019-2022) har målet vært å utforske hva skolens dannelsingsoppdrag er og hvorfor. Hvordan lærerne ser på dette oppdraget og hvordan lærere mener at skoleledelsen best kan legge til rette for at de skal kunne jobbe med dannelsingsoppdraget og utvikle elevers sosiale kompetanse med det formål å hindre utenforskap og derav negativ sosial reproduksjon.

Tidligere utgitt forskning som har fokus på ved elevsentrert skoleledelse har vært relevant gjennom hele prosessen. Sammen med denne forskningen og hvordan overordna del er utformet utgjør det referansegrunnlaget lærernes innspill måles mot.

Gjennom denne oppgaven er det mål å få innsikt i skolens overordna del gjennom begrunnelser og samfunnsaktuelle spørsmål og politiske beslutninger. Det blir bekreftet at lærere er opptatt av dannelsingsoppdraget og at de opplever sammenhengen mellom dette og utviklingen av elevenes sosiale kompetanse. Lærerne gir uttrykk for at de avhengig av skolens ledelse for å lykkes med det doble oppdraget. De trenger at skolens ledelse legger til rette for diskusjoner og aktiviteter. Dette for å sikre at skolen oppleves som et profesjonsfaglig felleskap hvor felles verdier reflekteres over og man sammen vurderer og videreutvikler sin praksis (overordna del, pkt 3.5). Studien har avdekket at forskning knyttet til elevsentrert skoleledelse med fokus på danning er svært begrenset. Viviane Robinsons «Elevsentrert skoleledelse» (2011) kan tolkes dithen at skoleledere har mulighetsrom i det å lede lærernes læring og utvikling i å følge opp den delen av skolens doble oppdrag som omhandler danning.

Denne oppgaven bekrefter at lærere ønsker at skoleledelsen legger til rette for at profesjons fellesskapet reflekterer over og utvikler både dannelsings og utdanningsoppdraget.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master thesis seeks to put the spotlight on the school's double agenda; bildung and education. Through theory analyses, data from semi-structured group interviews and the reuse of data from «Elevundersøkelsen» (2019-2020) the goal has been to explore this agenda and find the reasons behind it. How teachers define this agenda and how teachers think that school leaders best can accommodate their work with the bildung- agenda, develop student's social skills, prevent exclusion and thereby negative social reproduction.

Previously published research that focuses on student-centred school leadership has been relied on throughout the process. Together with research and how the core-curriculum has been designed it makes up the references the teacher's input have been measured by.

Through this thesis the goal is to get insight in school's core curriculum through justifications and concerns that have been raised in the society through the years of political decision making. It will be confirmed that teachers are concerned of the bildung-agenda and that they experience a connection between this agenda and the development of social skills. Teachers express that to succeed they are dependent on school leaders. They need school leaders to facilitate discussions and activities. This to ensure that the school is experienced as a professional learning community where shared values are discussed and the teachers evaluate and develop their practice (core curriculum; overordna del, pkt 3.5). The study has revealed that research focusing student-centred school leadership with special attention to the bildung-agenda is rather limited. Viviane Robinson's "Student-centred school leadership" can be interpreted as a tool if you as a school leader choose to use her dimension "leading teachers learning and development" towards a bildung direction.

This thesis confirms that teachers wish that school leaders facilitate the professional learning community in a way that makes them reflect on and develop both the bildung and the educational agenda.

Forord

Jeg har gjennom mine år som lærerstudent, lærer og skoleleder forholdt meg til tre ulike læreplaner. De to første hadde en generell del som for min del fungerte som et formelt dokument med liten innvirkning på daglig praksis. Betydningen av endret ordlyd fra generell til overordna del har spilt en stor rolle i valg av problemstilling for min del.

Livsmestring er ikke et begrep som er nytt. Den ofte gjengitte frasen «gangs menneske» er fra Opplæringsloven anno 1959 og formidler et mandat for skolen som ikke er ulikt det vi har i dag.

Det er likevel store samfunnsendringer i de senere årene som har påvirket mitt valg av fordypning. Som lærer og senere skoleleder har jeg kommet tett på elever hvor det aller viktigste vi som skole kan bidra med er tro på egen framtid og ferdighetene til å lykkes. Selv om jeg er glad i mine undervisningsfag er disse for meg et middel på veien til noe større; mestringstro, selvstendighet og dannelse.

De senere årene har jeg møtt flere elever enn tidligere hvor veien til livsmestring ikke har vært tilgjengelig gjennom fag. Vi ser på nasjonalt nivå en økning i kapittel 9a saker hvor elevene opplever at læringsmiljøet deres ikke fremmer helse, trygghet og læring. Den enkle forklaringen er mobbesaker, mens den mer komplekse forklaringen, tror jeg, ligger i læringsmiljøet.

Ved at skolene er pålagt å jobbe etter en gitt «oppskrift» i lovverket avdekker vi at det ikke alltid er noen, men oftere noe som fører til at dette er riktig paragraf å jobbe etter. Vi når ikke elevene der de er. Vi har ikke klart å bygge tilliten til at vi vil eleven vel og vi har i større grad også mistet denne tilliten i samfunnet forøvrig. Jeg håper denne oppgaven er med på å belyse at lærere er opptatt av å danne elever. De er opptatt av livsmestring og ser på sosial kompetanse som en faktor for å lykkes med dette. Men de trenger skoleledelse som bidrar og tar ansvar for læreres læring og utvikling i det daglige.

Jeg vil takke ansatte og elever ved de to skolene jeg har vært rektor gjennom denne masterutdannelsen. Dere har tålmodig tålt kunnskaps- og selvrefleksjonsreisen denne utdannelsen har gitt meg. Dere har inspirert meg til å ta tak i danning og sosial kompetanse på et overordnet nivå samtidig som dere har latt meg prøve det ut i praksis.

Jeg vil takke familien min for støtte og mestringstro, selv på de mørkeste dager. For at dere har latt meg ta turen opp i helikopter for å se på min egen og skolens praksis i et annet perspektiv. Takk for korrekturlesing, innspill og at dere har fortsatt å være dere selv- selv om jeg i perioder har vært mindre tilgjengelig, både i sinn og skinn.

Jeg håper at min forskning oppleves som interessant og at den spesielt for de som jobber i skolen kan være meningsbærende og gi nye impulser og refleksjoner som gjør det enklere å stå i det videre. Vi må jobbe sammen for at skolen skal være et godt sted å være for elever og ansatte.

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	3
FORORD	4
INNHALDSFORTEGNELSE	6
TABELLER OG FIGURER	7
1. KAPPE	8
2. DELOPPGAVE 1	30
3. DELOPPGAVE 2	530
VEDLEGG	86

Tabeller og figurer

Modell 1: Kappe, s. 11

Modell 2: Artikel 1, s. 35

Modell 3. Artikel 2, s 58

Modell 4: Artikel 2, s. 80

1. Danning er en forutsetning

Vi skal si snille ord.
Store barn skal hjelpe små barn.
Alle mennesker må ta vare på jorda vår.

Kongens tale fra nyttårsaften 2014 referer til et barnehagebesøk hvor barna hadde skrevet sin egen grunnlov. En av paragrafene lød «vi skal si snille ord til hverandre» (kongehuset.no, 31.12.14). I likhet med kongen har jeg tro på at vi mennesker er født gode og vil hverandre godt. Barnehagebarnas grunnlov understreker også dette. Disse nye verdensborgerne ser verden «renere» enn oss som har lest forsiden på avisene, erfart urettferdighet og sett at samhandling mennesker imellom ikke bare skaper utvikling og glede. Skolen har det dobbelt oppdrag, danne og utdanne. Gjensidig avhengig av hverandre for å sikre at man er rusta for hva enn fremtiden bringer. Danningsmandatet er blant annet å videreføre den troen på menneskene som barnehagebarnas grunnlov formidler. At skolen har dette mandatet er ikke nytt, men kan det tas for gitt at det heller ikke er foreldet? Er det kanskje viktigere enn noen gang?

Aristoteles mente at etikken var bærebjelken til politikken. Han ønsket å undersøke godheten i menneskene for å forstå hvordan vi lever våre liv (Kraut, 2002, s. 3-4) og han mente, i motsetning til Platon og Sokrates, at våre emosjonelle og sosiale ferdigheter måtte trenes slik at de kunne brukes ulikt utfra hvilke situasjoner vi er i (Kraut, 2022). Med slik forståelse kan man påstå at Aristoteles er skolens doble oppdrags far. Han mente at kunnskap og ferdigheter knyttet til fag først kom til sin rett dersom man også hadde lært hvordan man skulle bruke dem i ulike situasjoner. Og for å kunne bruke den type kunnskap og ferdigheter er det behov for emosjonelle og sosiale ferdigheter til å kunne forstå seg selv og andre. Lese felleskapet godt slik at man lærer seg når man trenger hvilke ferdigheter og kunnskaper.

Den overordna problemstillingen for denne masteroppgaven handler om skolens doble oppdrag, å danne og utdanne. Hvordan skoleledere skal støtte lærerne i denne jobben. Viktige avklaringer er hvordan disse begrepene forstås og hvordan de utfyller hverandre. Artikkel 1 belyser dette teoretisk og dykker inn i skolens overordna del og sosial kompetanse som en nødvendig ferdighet. Artikkel 2 ser på skolelederens rolle i å ivareta det doble oppdraget sett fra læreres perspektiv sett opp mot den overordna delen, men også hva elever

uttrykker gjennom Elevundersøkelsen (2019-2022). Innledningsvis belyses sentrale dokumenter og forskning som begrunner det doble mandatet og endringer som er understreket og påpekt i forbindelse med fagfornyelsen 2020.

Bak enhver skolereform, læreplanfornyelse eller regelendring ligger behov basert på endringer i samfunnet. Men en ting er ikke nytt, en ting har ikke endret seg gjennom skolens historie:

For ingen av oss kan komme et annet menneske nær uten å holde noe av dets liv i våre hender. (Kongehuset.no, 31.12.14)

Det å jobbe i skolen betyr at du har et samfunnsmandat som innebærer å arbeide med mellommenneskelige relasjoner. Eleven skal utvikle seg sosialt, faglig og emosjonelt gjennom danning og utdanning. Det er vårt oppdrag. Dette skal skje i et miljø hvor elevens opplevelse av å ha det trygt og godt samtidig som helse, trivsel og læring fremmes, står i sentrum og er lovpålagt (Opplæringsloven, 2008, §9-A)

2. Behov for presisering av dannelsingsoppdraget

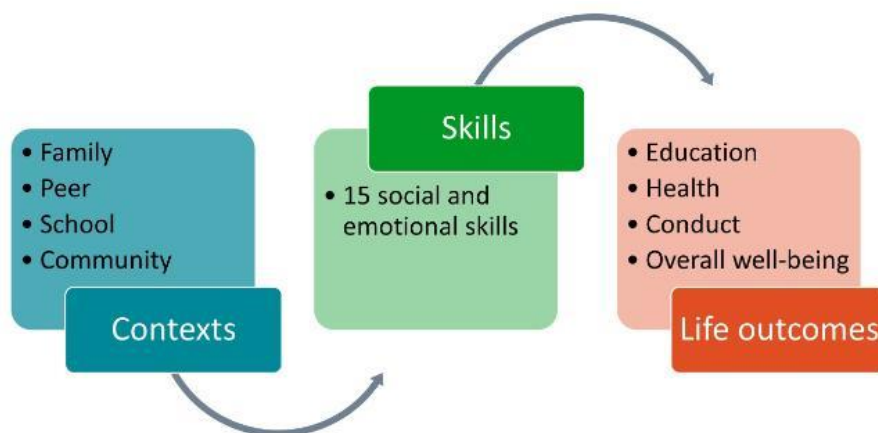
Stortingsmelding 28, datert 15.april 2016, viser til bakgrunnsrapporter gjort av flere utvalg, forskning gjort av OECD og en hel rekke forskere som har bragt til torgs ulike perspektiver på skole, læring og utvikling. Nou 2:2015: «Å høre til- virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø» er blant bakgrunnsdokumentene til fagfornyelsen. Den identifiserte fem utfordringer i skolen som motkraft til en inkluderende skole hvor det ikke er rom for mobbing og krenkelser. Mangel på rettsjuridisk grunnlag, mangel på samarbeid mellom skole og hjem, mangel på rolleavklaringer i skolens støttefunksjoner, skolelederens rolle som forbilder i en mobbefri skole og mangel på systematikk når det kom til skolens forebyggende arbeid så vel som hvordan man jobbet med mobbing, mobbeofre og mobbere.

Jeg har gjennom denne arbeidsprosessen i liten grad vektlagt det skjerpede lovkravet som ble satt i verk 9.juni 2017. En oppdatert tekst om elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, læring og trivsel (Opplæringsloven, 2008, §9-A). Oppdateringer skjedde etter ett lengre forarbeid av en arbeidsgruppe nedsatt av regjeringen og som munnet ut i en NOU med anbefalinger og deretter et vedtak i Stortinget. For problemstillingen denne oppgaven jobber etter er det spesielt viktig å merke seg at arbeid med fag ikke skal skilles fra arbeid med sosial læring.

«Faglig læring må kobles og integreres med sosial læring, de er ikke motsetninger. De utfyller hverandre og er avhengige av hverandre» (NOU 2015:2)

Lærernes evne til å treffe eleven på deres nivå og mestre kunsten å balansere krav og omsorg, mestringsoppgaver, men også realistiske utfordringer og gi forståelige framovermeldinger, påvirker ikke bare elevens motivasjon og faglige trivsel, men også opplevelsen av at den har det trygt og godt på skolen. (NOU 2015:2)

Stortingsmelding 28 drøfter flere ganger hvorvidt emosjonell og sosial læring skal være egne områder i læreplanen med tilhørende kompetansemål og da en vurdering av denne kompetansen. Konklusjonen er nei. Danningsmandatet utfyller og kompletterer utdanningsmandatet, men skal ikke sidestilles som ferdigheter som skal vurderes eller settes karakterer på. Den emosjonelle og sosiale læringen skal skje gjennom arbeid med fag. Dette samstemmer med NOU2: 2015. Det er sammenheng mellom klasseromspraksis og inkluderende miljøer. Inkludering gjelder alle. Dette er ikke et begrep som handler om spesialpedagogisk tilrettelegging eller enhetsskolen. Inkluderende miljøer handler om elevens tilhørighet til klasse og skolemiljøet (NOU 2015:2).



Modell 1: Hentet fra (<https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/insights/>)

OECD`s kartlegging av sosiale og emosjonelle ferdigheter har til hensikt å påvirke lover, regler, men også læreplaner, og er blant de undersøkelsene St.meld 28(Meld.St 28 (2015-2016)) viser til i sin utredning.

Undersøkelsen ser på sammenhenger mellom settingen eleven er i, 15 sosiale og emosjonelle ferdigheter og hvordan dette påvirker eleven i et livsløpsperspektiv. Med hensyn til utdanning, helse, oppførsel og opplevelsen av hvordan man har det (OECD,u.å). Er det settinger som opprettholder, hindrer eller forbedrer? Er det noen ferdigheter som er mer avgjørende for livskvalitet i det lange løp? Hvordan bør kunnskapen som kommer til uttrykk gjennom denne kartleggingen synliggjøres i lovverk og læreplaner.

Ogden og Heckman brukes som referanseramme i artikkel 1 og formidler viktigheten av sosial kompetanse i et samfunnspolitisk og samfunnsøkonomisk perspektiv som kan begrunnes

gjennom OECD sine undersøkelser. De påstår at det er avgjørende for å lykkes i samfunnet at man har god sosial kompetanse. Ved at man, som også Aristoteles påpekte, regulerer egen atferd til den settingen man er i, det kan være forskjellen mellom det å få, stå i og beholde en jobb over tid.

I utarbeidelsen av ny lovtekst knyttet til elevens psykososiale miljø i 2017 og i overordnet del av fagfornyelsen som ble satt i virke i 2020 er det tydelig at St.meld 28 og NOU er utarbeidet i årene 2015-2018, har gått grundig til verks i å utforske dannelsesdelen av læreprofesjonens mandat og satt krav til individenes muligheter for sosial, faglig og emosjonell utvikling gjennom både rettigheter og innhold i skolen. Det har ført til politiske vedtak knyttet til økte krav om fagkompetanse hos lærere så vel som at Statsforvalterens rolle for å sikre elevens opplevelse av trygghet og trivsel er skjerpet. I denne perioden er også lærerutdanningen endret til femårig masterutdanning og faglærerutdanningene er nå «under oppussing» for å kunne tilpasse seg endrede krav.

Det man ikke kunne forutse da kongen gjenfortalte barnehagebarnas grunnlov i 2014 eller St. melding 28 som kom i 2016, var at «verden ville stoppe opp i 2020». At en pandemi satt hverdagen på vent og at sosial omgang fikk en helt ny form. Det er mulig at denne masteroppgaven fort blir til en «den gang da» fortelling når forskning på effekten av sosial isolasjon og økt digitalisering i undervisning og samarbeidsformer, så vel som i livet ellers, konkluderer.

Det er for tidlig å si noe om konsekvensene av de nesten to årene elever og samfunnet for øvrig har vært preget av en type unntakstilstand. Om det påvirket elevens mulighet til sosial, faglig og emosjonell utvikling.

2.1 Danning og sosial kompetanse satt i system

Ny overordna del ble vedtatt i 2017, men det ble bestemt at den skulle tre i kraft sammen med fagfornyelsen i skoleåret 2020-21 (udir.no,u.å). Det ga lærerstanden i Norge mulighet til å bli kjent med og forstå implikasjonen av endringene i god tid før fagene skulle kobles på.

Ogden som er kilden til definisjonen av sosial kompetanse som denne oppgaven hviler på og hans arbeid knyttet til å synliggjøre viktigheten av sosial kompetanse som en del av dannelsesoppdraget i skolen satt i et sosioøkonomisk perspektiv ble publisert i 2018. Definisjonen og problematiseringen Ogden viser i denne artikkelen virker til å være tatt til

etterretning i utarbeidelsen av ny overordnet del og fagfornyelse. Presentasjon av regjeringens NOU'er i perioden mellom beslutningen om fornyelse av læreplan i 2016 og til den endelig ble vedtatt viser dette.

I 2001 lanserte Utdanningsdirektoratet den første Elevundersøkelsen hvor elevene fikk mulighet til å vurdere hvordan de opplever aspekter av danning og utdanningsmandatet i skolen. Fra 2004 ble undersøkelsen obligatorisk for elever på 7.trinn, 10. trinn og 1. klasse på vgs.

Teori og data fra disse kildene er presentert i artikkel 1 og 2. Lærernes stemme i hva de legger i dannelsoppdraget, men også koblingen til sosial kompetanse, viser jeg gjennom empiriske funn i artikkel 2 som har overskriften lederens rolle. Hva trenger lærere av lederen sin for å oppleve at det er mulig å lykkes som danner og utdanner? Drøftingens del i artikkel 2 belyses også av tall fra Elevundersøkelsen (2019-2022). I denne innledningen blir det referert til NOU 2: 2015: «Å høre til», hvor det slås fast at det må være balanse ganger mellom krav, forventning og mestring for at skolen skal oppleves som trygg. Dette belyses i artikkel 2.

Bakgrunnen for behovet for sosial kompetanse, og dermed viktigheten av dannelsperspektivet i skolen, fikk for alvor fotfeste i norsk politikk i 2014 da den første av 16 NOU'er som er publisert før fagfornyelsen så dagens lys. Dette er utredningsrapporter bestilt av Kunnskapsdepartementet og utarbeidet av forskjellige utvalg. NOU'ene handler om grunnskole og videregående skole; retning, innhold og kvalifiserte forsøk på å se inn i framtida og ta for seg ulike aspekter av skolen og de voksnes rolle.

2.1.1 Styringsdokumenter

I 2014 kom Elevens læring i fremtidens skole (NOU 2014:7) som utgjorde et kunnskapsgrunnlag som påvirket og beredde grunnen for endringer i læreplanen slik den ser ut i 2022. NOU 2014:5- «MOOC til Norge» handlet om nye digitale læringsformer i høyere utdanning noe som har gjort det enklere å melde seg på og gjennomføre både høyere utdanning så vel som videreutdanning. I 2015 ble det publisert to NOU'er hvor den første, NOU 2015:8 handlet om hvilke kompetanser som blir viktige for elever i fremtiden, »Fremtidens skole». Mens den allerede nevnte NOU 2015:2- «Å høre til» handlet om elevenes psykososiale miljø. Behov for tilhørighet og dermed virkemidler for at det skal være mulig. En skole hvor mobbing og krenkelser forebygges og håndteres. I 2016, samme året som St.melding 28 ble vedtatt og kursen for arbeidet med fornying av læreplanverket ble satt i system, ble NOU 2016:14 utgitt.

Den handlet om elever med et stort læringspotensial og het «Mer å hente». Alle elever har rett på tilpasset opplæring også de med et stort læringspotensial. NOU 2016:7- «Norge i omstilling- karriereveiledning for individ og samfunn» omtaler karriereveiledning som gis i grunnskolen. Den vurderer og gir anbefalinger for kvalitet og profesjonalisering av denne delen av tilbudet i skolen. I 2018 kom den første rapporten fra Kompetanseutvalget. Dette utvalget ble besluttet ved kongelig resolusjon i 2017 at skulle gjøre en vurdering av hvilke kompetanser det vil være behov for i Norge i fremtiden. NOU 2018-2 «Fremtidige kompetansebehov I» ble lagt fram. I 2018 ble det publiserte ytterligere to NOU`er hvor en omhandlet hvordan det økonomisk skulle gjøres enklere for voksne å fullføre grunnskole og videregående opplæring, mens den andre handlet om innhold i videregående opplæring. Lied-utvalget som so bak NOU 2018:15- «Kvalifisert, forberedt og motivert» ble dannet i 2017 og overleverte denne rapporten som den første av to rapporter om hvordan videregående skole skal klare å gjøre ungdommene våre nettopp kvalifisert, forberedt og motivert for videre studier og arbeidsliv. Hvordan skolen skal struktureres og innholdet bygge opp under en læringslyst som gjør at flest mulig fullfører og består. I 2019 kom rapport nummer 2, NOU 2019:25- «Med rett til å mestre». Lied-utvalgets andre rapport la fram flere konkrete forslag til endringer av strukturen i videregående opplæring. I 2019 kom også Kompetanseutvalgets andre rapport om hva slags kompetanser det er bruk for i Norge i fremtiden. Rapporten pekte på utfordringer med selve kompetansepolitikken, men påpekte samtidig et vedvarende behov for at elever skal utvikle sosial, faglig og emosjonelle ferdigheter. På bakgrunn av den teknologiske utviklingen, men også kompleksiteten i samfunnet gjorde at de trakk fram sosial kompetanse, mellommenneskelige ferdigheter og dybdelæring som viktige elementer for framtiden (NOU 2:2019: Fremtidige kompetansebehov II- Utfordringer for kompetansepolitikken). 2019, året før fagfornyelsen skulle tre i kraft kom også med NOU rapporten «Nye sjanser- bedre læring» som handlet om kjønnsforskjeller og utdanningsløp, NOU 2019:12-«Lærekraftig utvikling» handlet om livslang læring for omstilling og konkurranseevner, behovet for å lære resten av livet og NOU 2019:23- «Ny opplæringslov» som var en rapport fra Opplæringslovsutvalget som hadde utredet og vurdert behov for ny opplæringslov, noe de gikk inn for med det formål å gjøre regelverket til et bedre og mer effektivt styringsverktøy. Tidlig i pandemiåret 2020 kom de tredje rapporten om kompetansebehov i fremtiden, «Fremtidige kompetansebehov III». Rapportene er sterkt knyttet til hva videregående skole er dimensjonert for. Utvalget har ikke hatt som mandat å komme med forslag til tiltak (NOU 2020:2). Også i februar 2020 ble NOU 2020:3- «Ny lov om universiteter og høyskoler» presentert. Dette er den siste NOU`en som ble laget i perioden

fra 2014 og fram til fagfornyelsen ble iverksatt august 2020, mens den tredje og 17^{nde} NOU-en publisert i perioden 2014-2020 kom i desember. NOU 2021:16- «Levekår i byer» foreslår strategier og tiltak som gjør at det også i fremtiden er mulig å sikre gode lokalsamfunn for alle hvor skole er en del av oppvekstsvilkårene som må ivaretas. Endringer i skolens regler og styringsverktøy påvirker organisering og synliggjør behov for kvalitet.

2.1.2 Forskere som også ble hørt

I artiklene som følger finner vi flere kilder til inspirasjon for problemstillingen denne masteroppgaven er tuftet på. Selv om det er lite vitenskapelig korrekt og stiller høye krav til kildekritikk er det samfunnsdebatten rundt prestasjonskrav og bekymringer for elevers psykiske helse som etter min mening har satt fart på produksjonen av forskingsrapportene presentert som NOU'er, men også statlig satsing på kompetanse rundt barn og unges psykiske helse. I 2017 kom Prop.121S (2018-2019), en proposisjon til Stortinget som het «Opptrappingsplan for barn og unges psykiske helse (Prop. 121S (2018-2019)). Denne proposisjonen var bygget på regjeringens forarbeid og strategiplan for psykisk helse som het «Mestre hele livet- regjeringens strategi for god psykisk helse» (2017-2022). I strategiplanen fra 2017 er tall fra Ungdata undersøkelsen brukt som bakgrunn når man ønsker å sette fokus på hva gode forebyggende tiltak kan være. Undersøkelsen det refereres til er gjennomført av ungdomsskole- og videregående elever siden 2010. Elever fra 5.-7. trinn ble inkludert fra 2017. Velferdsinstituttet NOVA ved Oslo Met er faglig og juridisk ansvarlig for undersøkelsen som samarbeider med de syv regionale ressursentrene i Norge (KORUS) (ungdata.no, u.å.). Kommunen jeg bor i er en av kommunene som har vært med på undersøkelsen fra start og i tillegg til at svar i undersøkelsen påvirker kommunens rusplan er det også knyttet en prosentstilling til dette gjennom kommunens folkehelsekoordinator (notodden.kommune.no. u.å.). I stortingsproposisjonen fra 2018, Prop 121S, kommer det tydelig fram at det er en trend blant barn og unge at de bekymrer seg mer, er bekymret for egen framtid og at færre trives på skolen. Hele 16% av jentene oppgir at de sliter med å takle presset i hverdagen.

I 2018 ble førsteopplaget til Ole Jacob Madsens (som er psykolog) bok «Generasjon prestasjon» publisert. Også Madsen referer til kongen i sin innledning, men det er tallene fra Ungdata som danner bakgrunnsbildet for boka. Boka henvender seg til alle som er i kontakt med ungdom fordi boka har til hensikt å bidra til at vi kan forstå ungdom i den tiden de vokser opp i bedre. I artikkel 1 presenteres det tverrfaglige temaet «Folkehelse og

livsmestring» (utdanningsdirektoratet.no, 2020) slik det er forklart i den overordna delen av læreplanverket. Jeg opplever at det er en klar sammenheng mellom trenden i tida som påpekes gjennom stortingsprop. 121S, boka til Madsen, NOU`er, men også forskning gjort av blant andre Ogden (Ogden, 2018) når læreplanverkets overordna del i så stor grad påpeker livsmestring og livsmestringsferdigheter som fagovergripende og avgjørende for elevers videre livskvalitet.

MOT, den ideelle stiftelsen som har utviklet program for ungdomsskoler og videregående skoler og som har til hensikt å motvirke utenforskap, mobbing og psykiske vansker ved å styrke robusthet, livsmestring og mot, har 25 års jubileum i år (1997-2022) (mot.no, u.å). I artikkel 1 refereres det til MOT gjennom litteratur utgitt av Befring og Moen, men også Moen og Moen. «Ungdom, læring og forebygging» (2017) og «Skolen som samfunnsbygger- å bli til noen, ikke bare noe «(2020) Også Ogdens artikkel «Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge» (Ogden, 2018) omtaler MOT og påpeker skolens behov for programmer som bidrar til å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Han mener at det på det daværende tidspunkt ikke var tydelig nok i skolens planer hvilket ansvar skolen har for denne kompetanseutviklingen og heller ingen uttalte virkemidler for hvordan lærerne skulle lykkes med det han brukte nobelprisvinner i økonomi, James Heckman, til å understreke. At manglende sosial kompetanse er en opprettholdende faktor for utenforskap og hindrer skolens mulighet til å være en kraft som utjevner sosiale forskjeller og bidrar til sosioøkonomisk vekst for den enkelte og for samfunnet (Ogden, 2018).

3. Design og metode

Vitenskap, i forenklet form, handler om å skaffe seg innsikt gjennom utsikt (Gilje & Grimen, 1993) Historisk sett har lærerprofesjonen blitt beskyldt for å framsette vitenskapelig påstander uten at man har ivaretatt «utsikts» perspektivet. Det kan påstås at man er for tett knyttet til innsiden av klasserommet til å kunne se det utenfra. Vi er ifølge Toulmin (i Gilje og Grimen, 1993)» for nær aktiviteten» til å se dens forutsetninger.

Jeg har valgt å forske på en problematikk som ligger nær egen praksis, hvordan en skoleleder kan bidra for at lærerne lykkes med dannelsingsoppdraget. Både jeg og informantene er nær innpå aktiviteten det forskes på. Om man skal følge Toulmin så vil en slik forskning være umulig å gjøre reliabel og valid fordi både forsker og informanter står for nær aktiviteten. Men innenfor epistemologien, læren om erkjennelse og vitenskapens grunnlag, er også insiderepistemologi en retning. Torill Kvernbekk utga i 2005 boken «Pedagogisk teoridannelse insider, teoriformer og praksis» hvor hun omtaler denne epistemologien som adgang til en spesiell type kunnskap. Det er en hypotese innenfor insiderepistemologi at insidere har bedre tilgang til intensjoner, følelser og erfaringer som gir en spesiell innsikt. Og at kunnskap kun kan skapes av insidere. Det er en fallgrube, hevder Kvernbekk, at insidere stoler mer på seg selv og andre insidere enn forskning. I vitenskapsteorien er det flere definisjoner av hva en insider er og Kvernbekk taler for å ikke være så bundet til biologi, kjønn eller sosialt/kulturelt eller formelt grunnlag. Hun mener at hvorvidt man er en insider eller ei, handler om deltakelse, aktivitet og tilgang til data (2005, s. 29).

Skolen som en del av samfunnet henter mye av sin forskning fra samfunnsvitenskapelige teorier hvor ulik empiri er med på å belyse samfunnsfenomener. Pedagogikk som vitenskap er av nyere dato og har ikke utviklet like sterke kriterier for hva som kjennetegner dens vitenskap som for eksempel naturvitenskapen hvor det i årtusener har vært jobbet med metoder for å skaffe seg bevis. I tillegg er pedagogikken utsatt for paradigmeskifter i enda større grad enn andre vitenskapsteorier, noe som gjør at kriteriene for forskningen endres utfra den tiden forskningen er gjort i, i større grad enn andre vitenskapsteorier.

Samfunnsvitenskap er opptatt av å studere empirisk forhold mellom mennesker, mennesker og samfunn, samfunn og samfunn. Noen skiller også mellom humanistisk vitenskap og samfunnsvitenskap- noe som påvirker hvor man plasserer pedagogikken. Jeg velger å holde meg til samfunnsvitenskap som en overskrift videre i denne framstillingen. Jeg ser at jeg som forsker i både smale og brede rammer for å definere en insider i henhold til

insiderepistemologien er en insider, det samme er kildene jeg har brukt i min forskning, lærerne og tall fra Elevundersøkelsen. Ettersom som de vokser opp i dag eier en opplevelse av hvorvidt skolen har lyktes med danning- og utdannings oppdraget er det mulig å drøfte hvorvidt noen egentlig kan kalles outsiders.

3.1 Forskningsdesign og vitenskapsteori

Hermeneutikk og fenomenologi hører til innenfor samfunnsvitenskap, men brukes også innen humanistisk vitenskap. I denne oppgaven er det relevant å være kjent med hermeneutikkens fortolkning av meningsfulle fenomener og fenomenologiens beskrivelser av menneskelige erfaringer fordi disse tilnærmingene er nyttige for min forskning. Det kan argumenteres for at disse tilnærmingene er like relevante for både kvalitativ og kvantitativ forskning når man skal etterse sammenhengen mellom ontologi, epistemologi og metodologi. Kort fortalt har kvalitative metoder empiri fra et mindre utvalg av informanter, men med muligheter for større nyansering av problemstilling, kompleksitet og utdyping av tematikken som problematiseres. Kvantitative metoder krever et større utvalg respondenter som muliggjør generalisering av kunnskap utfra tallstørrelser og minsker muligheten for fortolkninger av forskningsresultatene. Artikkel 1 er en analyse av teori, mens artikkel 2 er en empirisk oppgave med semistrukturert forskningsintervju som hovedkilde til data. I drøftingsdelen er gjenbruk av data brukt som analyseredskap for å få med elevens stemme inn i problematiseringen av teamet sammen med overordna del og forskning utgitt av spesielt Robinson. Denne kombinasjon krever en «hel-del-hel» tekning som vi kjenner hermetikken og beskriver hendelser og handlinger et behov for å lære om fenomenene, som vi kjenner igjen fra fenomenologien.

3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om forståelse av meningsfulle fenomener. Det var den greske guden Hermes som i sin tid hadde i oppgave å gjøre det menneskene ikke hadde mulighet til å forstå til noe håndterlig og forståelig. Tilnærming er med andre ord mye eldre enn sosiokulturell forståelse og sosial konstruktivisme og ble brukt som en metode for å forstå innholdet i gamle bibelske tekster.

Samfunnsvitenskapens hermeneutikk handler om å forstå særtrekk ved mennesket og i et samfunnsperspektiv beskrives det i Gilje og Grimen (1993) en dobbel hermeneutikk da «samfunnsforskere med andre ord må forholde seg til en verden som allerede er fortolket av

de sosiale aktørene selv» (1993, s. 145) Hermeneutikk problematiserer forståelse og kontekst som sirkulært (den hermeneutisk sirkel) hvor kontekst, fortolkning og forståelse henger sammen og påvirker hverandre kontinuerlig. Som i en sirkel, men også som et del-hel-del forløp, med stadig nye fortolkninger, nye forståelser en evig prosess.

Begrunnelsessammenhenger blir på denne måten et viktig redskap for å kunne fortolke fenomener.

Taylor blir gjennomgående referert til i kapittelet om hermeneutikk i Grimen og Gilje og han har satt tre kriterier for fenomenet som skal forskes på for at det skal kunne bearbeides utfra et hermeneutisk perspektiv: 1) det må kunne gi mening og forbindes med menneskelige aktiviteter og resultatene av disse aktivitetene 2) det må kunne skilles mellom mening og uttrykk da det handler om å fortolke og med det forsøke å få fram nye meninger med andre og nye uttrykk 3) meningen som objektet har må gi mening for sosiale aktører. Det må gi mening for noen. (1993, s. 156) Hva som gir mening for hvem og hvordan, er med andre ord et stort felt innenfor hermeneutikken. Det er framsatt ulike kriterier for både vilkår som fortolkningsobjektet må tilfredsstillende, men også mening for hvem og kriterier for korrekt forståelse som skilles i holistiske kriterier og aktørkriterier (1993, s. 161). Dette forklares som fortolkningspluralisme og det problematiserer at det ikke fins noen korrekt måte å fortolke et fenomen på. Forskerens forforståelse og valg av metoder er viktige avklaringer innenfor hermeneutikken og avgjørende for om forskning vil bli sett på som valid og reliabel. Hermeneutikken beskrives som en forskningstilnærming, metode, analyse-tilnærming, som en tolkningsprosess- en kunst i det å tolke et fenomen. (Kvale & Brinkmann, 2017) I min forskning har det vært flere fenomen som trenger å nyanseres. Den hermeneutiske tilnærming handler om å se på det totale meningsinnholdet ut fra et del- hel perspektiv. Man analyserer delene f. eks hva som blir sagt, hvordan og i hvilken kontekst. For på den måten å skape ny forståelse av helheten. Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer (1900-2002) er vår tids fremste representant for hermeneutikken. I hans forståelse lå det at forståelsen vår aldri starter på null, men at vi alle har vår individuelle, nasjonale og kulturelle arv og bakgrunn som utgjør «vår intellektuelle synsvidde og synsrand», forforståelse og fordommer (snl.no, u.å).

3.1.2 Fenomenologi

Husserl (1859-1938) er opphavsmannen til den filosofiske retningen fenomenologi. Å forstå fenomener ligger i denne tilnærmingens navn. Det som ikke leses inn i ordet er at det handler

om å finne en dypere forståelse av menneskers erfaringer og ordet «livsverden» stammer fra denne måten å tolke verden på. Livsverden er noe alle mennesker har med seg mer eller mindre bevisst. Skirbekk i Bjerkholt (1996, s. 117-118) beskriver livsverden til å stå i et dialektisk forhold til vitenskap.

» Vitenskapen blir moglegjort ut frå livsverda; det er ikkje berre slik at vitenskapane historisk sett oppstår ut frå livsverda, men livsverda mogleggjer, i en transcendental forstand, den vitenskapelege aktiviteten» (Bjerkholt, 1996, s. 117)

Fenomenologi brukes så vel som en innfallsvinkel til forskning som en forskningsmetode. Forskning utfra et fenomenologisk perspektiv handler om å beskrive hendelser og handlinger slik det oppleves av individet og hvordan disse formidles til forskeren. (Bjerkholt, 1996)

Som forsker innenfor det fenomenologiske feltet er man opptatt av hvordan mennesker opplever «fenomener» og hvordan de formidler dette til forskeren. Gadamer argumenterer for at hermeneutikken og fenomenologien kan og bør ses i sammenheng for å få en valid samfunnsvitenskapelig forklaring på et fenomen. Gadamers forståelse av hermeneutikken er at vår opplevelse av et fenomen vil endre seg fordi vår oppfattelse av et fenomen og den situasjonen vi til enhver tid er i endrer seg- og at vi samhandler med andre og påvirkes av deres forståelse og situasjon. Denne måten å forklare hermeneutikk på tar for seg både individets forståelse (slik som fenomenologien også kan forstås) og en mer sosial konstruktivistisk tilnærming hvor deler (historisk, kulturelt og sosialt samspill) forskes på, men også settes i en sammenheng. Dette finner vi igjen i den hermeneutiske sirkelen. Både i teoriansalysen og den kvalitative forskningen som er gjort i denne oppgaven er målet å skape en dypere forståelse for en tematikk som er kjent for forskeren, men også informantene. Noe som kan forstås som en insiderepistemologi.

4. Vi konstruerer vår egen virkelighet

En forståelse av at mennesker er i stand til å konstruere sin egen virkelighet og er aktivt, handlende og ansvarlig (Postholm i Bjerkholt, 2013). Dette er et samfunnsvitenskapelig paradigme som kalles konstruktivisme. Denne forståelsen er delt inn i radikal konstruktivisme, sosial konstruktivisme og kognitiv konstruktivisme med flere ulike innganger som påpeker at utgangspunktet for hvordan virkeligheten konstrueres er ulik. Mens Piaget tok utgangspunktet i hvordan mennesker konstruere sin egen forståelse av omverden, kognitiv konstruktivisme, var Vygotsky av den mening at virkeligheten ble konstruert i samspill med andre, sosial konstruktivisme. Alle de tre ulike retningene har med seg en forståelse av ontologi, epistemologi og metodologi.

Ontologi handler om vår væren/ eksistens, rett og slett vår væren i verden. Hvor man står ontologisk er en viktig avklaring å gjøre som forsker fordi det forklarer ståstedet til den som har laget «utsikten». I ontologien skiller man ofte mellom det fysiske og det abstrakte. Det dreier seg om hvilken teori man som forsker mener passer best for å forstå det mest grunnleggende i vår eksistens. Epistemologi handler om hvordan kunnskap skapes og kalles også erkjennelsesteori. Epistemologi handler om hvordan vi lærer. Epistemologien står i fare for å komme i konflikt med ontologien når man skal skille mellom hva som er tillært og hva som er grunnleggende for vår eksistens. Innenfor epistemologi handler det om å validere kunnskap og metodene man velger for å gjøre dette avgjør ofte om man er tro mot egen ontologi og epistemologi. Metodologien belyser epistemologien, som bør springe ut fra forskerens ontologiske standpunkt.

Vygotsky, som er aller best kjent blant pedagoger som mannen bak den proksimale utviklingszone eller «scaffolding» refereres til i Bjerkholt (2013) som en som forsto mennesket i en historisk, sosial og kulturell kontekst.

En sosialkonstruktivistisk tilnærming er kunnskap konstruert ut fra en posisjon eller et perspektiv og skapes i samhandling og samspill mellom mennesker. (Bjerkholt, 2013, s 90)

Denne sosiokulturelle tilnærmingen ses på som en samlebetegnelse med det til felles at læring henger uløselig sammen med en vev av aktiviteter, relasjoner, historiske og kulturelle kontekster. Vygotsky og hans sosiale konstruktivisme passer best med min overbevisning og vil derfor passe godt som en forklaringsramme som plassere meg, forskeren, i et kart som man

har kjente kriterier man kan navigere etter når man skal validere og gjøre forskningen relevant.

4.1 Vygotsky og jeg

I læren om den proksimale utviklingszone ligger i vitenskapelig forstand en overbevisning om at vi mennesker har et potensiale vi ikke klarer å ta ut med mindre vi er i samspill med andre. I tråd med Vygotsky tenker jeg at jeg trenger samspill med mennesker og samfunnet rundt meg for å få ut mitt potensiale. Det å skrive en masteroppgave midt i livet mens man sjonglerer jobb og familie, pandemier og hverdag, krever en sosial konstruktivistisk tilnærming til verden, tenker jeg. Min verden blir til av de menneskene som befinner seg i den. Vi trenger samspillet for å lære og med en sosiokulturell tilnærming tar vi også med oss hvor vi kom fra, hvem vi er, hva vi har gjort for å komme hit og hvordan vi lever sammen.

Jeg ønsker å koble denne tilnærmingen til et mål som er satt for den norske skolen og de norske elevene; Vi som skole skal bruke vårt mandat til å danne og utdanne barn, ungdom og unge voksne til å være rustet for framtida gjennom å utvikle sosial, faglig og emosjonell kompetanse.

Som Vygotsky er jeg opptatt av språk:

«Gjennom språket blir tanken gjort eksplisitt, gjennom språket er vi i stand til å utforske tanken, klargjøre den, oppdage sammenhenger og mangler på sammenhenger. Språket er ikke bare vårt viktigste kommunikasjonsmiddel, det er også vårt viktigste hjelpemiddel til å strukturere og utforske vår indre verden» (Bjerkholt, 2013, s 96)

Gjennom en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming har jeg forsket på hva som er forventet av skoleledere og hva vi bør gjøre for å påvirke, men også hvordan vi kan finne bevis på at vi har lyktes. Da trenger vi som jobber i skolen og elevene våre et språk som gjør at vi kan bli bedre kjent med hva vi gjør og hvordan vi gjør det. Vi trenger å se på individers livsverden og opplevelsen av denne, men også fellesskapet og hvordan fellesskapet sammen skaper seg ny forståelse av kjente og ukjente fenomener. Vi trenger å skape en felles utsikt slik at vi får bedre innsikt.

5. Til elevens beste

Datagrunnlaget som er brukt i denne oppgaven viser at lærerne mener det er behov for lederstøtte og velfungerende profesjonelle læringsfelleskap blant kollegaer, jmf overordna del- men også Robinsons synliggjøring av behov for utdanningsledelse som fag.

Overordna del har fått en stor plass i denne oppgava, fordi den belyser ønsket praksis, den begrunner praksisen lærerne forteller om at eksisterer i skolen og den støtter de ideene lærerne har om hva som vil være god lederstøtte i en skole hvor dannings og utdanningsoppdraget er likestilt.

Bakgrunnen for fagfornyelsen og ny overordna del er grundig omtalt i denne innledende delen av oppgava og punktet i utredningene som skjedde fra 2014 til 2016 skjedde da St.meld 28 ble vedtatt. Samfunnskrav og individbehov oppleves som endret og behovet for at dette skulle påvirke retningen til skolen og fornye skolens innhold var et faktum.

Denne oppgava har dreid rundt en tematikk som er sammensatt av flere faktorer for å nå målet for skole som her siteres fra Stortingsmelding 28 (2016):

Opplæringen skal gi den enkelte elev, lærling og lærekandidat de beste forutsetninger for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som har stor betydning både i nære mellommenneskelige relasjoner og i samfunnet.

Deltakelse i barnehage og skole legger grunnlaget for sosial mobilitet, demokratisk forståelse og medvirkning.

Artikkel 1 ble innledet med et ønske om å utgjøre en forskjell for den enkeltes mulighet til å lykkes i livet. For at skolen skulle være en faktor som hindret sosial reproduksjon slik målet fra stortingsmeldingen også påpeker og legge grunnlaget for sosial mobilitet. Videre jaktet artikkel 1 på argumenter for at god sosial kompetanse kunne være en av de mest avgjørende faktorene for å kunne bidra til dette og derav ble overordnet del analysert for å finne virkemidlene til å utvikle god sosial kompetanse. Begrunnelsesnivået ble redegjort for aller først. Skolen er en dannings og utdanningsinstitusjon. Dette oppdraget i seg selv gir føringer for arbeid som utvikler sosial kompetanse. Noe som også støttes i artikkel 2 der lærere ble intervjuet. Målet i artikkel 2 var at lærerstemmen skulle høres i deres oppfattelse av danningsoppdraget og deres opplevelse av hvordan det utøves i skolen av de som har «sko på». I en studie om ledelse innenfor utdanningssektoren og som skoleleder i en ungdomsskole selv var det naturlig og nyttig å belyse danningsoppdraget med hva lærerne

tenker er ledelsens rolle når dette skal utøves. Robinsons «Elevsentrert skoleledelse» (2011) har vært en følgesvenn gjennom utdypingen av teori, analyse og begrunnelser gjennom hele oppgaven.

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor (udir.no, 2020)

Overordna del presiserer behovet for at skoleledere har legitimitet, Robinson argumenterer i boka for at skoleledelse er et eget fag som ikke må forveksles med tradisjonelle lederutdanninger. Lærerne er tydelige på at arbeidet med å danne og ikke bare utdanne må ledes fra et høyere nivå enn trinn, team og kollegialitet. Presiseringene gjort i overordna del, hvor lærerne ansvarliggjøres i forhold til egen profesjonalitet, stiller krav til samarbeid om overordna verdispørsmål så vel som individuelle tilrettelegginger som på sikt lette jobben til en elevsentrert skoleleder, men det er ingen tvil om at lærerne opplever det som seigrodd å få endret en kultur.

6. Hvordan skoleledere bidrar til å konstruere dannelsoppdraget for ansatte og elever- et kunnskapshull?

Påstanden fra artikkel 1: «Manglende sosial kompetanse fører til utenforskap. Utenforskap er en opprettholdende faktor for negativ sosial reproduksjon» blir belyst gjennom teorianalyse av dokumenter og forskning som støtter opp under formuleringen av overordna del slike den lyder i dag. Teorianalysen setter også fokus på formålet med å snu på tankegangen rundt oppbyggingen av Kunnskapsløftet 2020 hvor tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter kommer før formål med fag og kompetansemål. Slik kommer også det doble oppdraget; danning og utdanning tydeligere fram.

I artikkel to lyder problemstillingen «Hva vektlegger lærere i dannelsoppdraget og hvilken rolle ønsker de at skoleledelsen skal ha?». Skoleledelsens rolle i å ivareta det doble oppdraget og dannelsoppdraget især, er belyst med både lærerstemmen og elevstemmen, gjennom kvalitativ og kvantitativ empiri.

Sett i sammenheng med en sosial konstruktivistisk forståelse er vi i samspill med andre istand til å konstruere vår eget handlende på en ansvarlig måte. Dette viser også teori og empiri presentert i denne oppgava.

6.1 Elever skal utvikle seg sosial, faglig og emosjonelt ved å være en del av den norske skolen

Den nasjonale satsningen på rektorutdanning (2009-) og kompetanseløftet for lærere, «Lærerløftet» (2009-)(regjeringen.no) gjør det tydelig nasjonalt, men også internasjonalt at vi ønsker å ha lærere som er godt kvalifiserte, faglig.

Da jeg gjennomførte min rektorutdanning var det identifisert verktøy nyttig for ledelse, som Robinsons fem ledelsesdimensjoner (2011). Dette var en del av pensum. Jeg som skoleleder, men også de ansatte har kommet i kontakt et økt fokus på å være kjent med skolens datagrunnlag. Dette datagrunnlaget varierer fra med bakgrunn i overskriften til prosjektet. I Læringsmiljøprosjektet (udir.no, u.å.) er det nyttig å kontroll på elevens opplevelse av læringsmiljøet, mens det i mitt nærmiljøs prosjekt «Alle med» (2018-2022) er viktig å ha oversikt over elevenes læringsutbytte. Robinsons ledelsesdimensjoner (2011), men også

Leithwood`s kjerneelementer for instruerende ledelse (i Paulsen& Jensen, 2022) vises til som referanseramme for lederferdigheter i artikkel 2 hvor vi kan gjenkjenne at med riktig tilrettelegging kan ledere påvirke elevens læring. Det er en gjenganger skoleledere som leder læreres læring og utvikling lykkes best med å påvirke elevenes prestasjoner (2011, s. 2011, 2022). Det problematiseres ikke av Robinson, ei heller av kilder som har benyttet seg av hennes forskning i ettertid, at det ikke er rettet et blikk på at skolen har et dobbelt oppdrag hvor danning og utdanning er gjensidig avhengig av hverandre. Dette kan henge sammen med at forskningen jeg har innhentet kunnskap fra har en annen skoletradisjon enn vår, hvor danning har vært en del av skolens oppdrag gjennom alle årtider (Bostadutvalget, 2006)

Til elevens beste

Denne oppgava slår et slag for eleven. For at lærerne må verne om deres mulighet til å forbedre deres forutsetninger gjennom utvikling av danning og sosial kompetanse og den slår et slag for at skoleledere må stå sammen med lærerne i denne jobben og lede deres læring og utvikling til det beste for eleven. Oppgava etterlyser en referanseramme som legitimerer og gir verktøy til skoleledere som ikke bare handler om elevens prestasjoner faglig, men også deres sosiale kompetanse. Elevens danning, gjennom fag, men også som et fagfelt i seg selv.

Litteraturliste

Befring, E. & Moen, B.E. (2017). *Ungdom, læring og forebygging*. (2.utg.) Cappelen Damm Akademisk.

Bjerkholt, E. (1996). *Veiledning og taus kunnskap- På hvilken måte kan veiledning ha betydning for refleksjon i forbindelse med handling*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Oslo

Bjerkholt, E. (2013). Åpning av lukkede rom- en kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere. [Doktorgradsavhandling] Det utdanningsvitenskapelige fakultetet i Oslo.

Departementene. (2017-2022). *Mestre hele livet- Regjeringens strategi for god psykisk helse(2017-2022)*. Hentet 24.04.2022 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger- innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget

Hans-Georg Gadamer. (u.å). I *Store norsk leksikon*. Snl. Hentet 21.03.2021 fra https://snl.no/Hans-Georg_Gadamer

Kongehuset.(31.012.2014). *Nyttårstalen 2014*. Hentet 14.04.2022

fra <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=124410&sek=26947->

Kongsbergregionen. (2018-2022). *Alle med (Tilpasset opplæring)*. Hentet 15.05.2022 fra <https://docplayer.me/105823793-Kongsbergregionen-tilpasset-opplaering-prosjektbeskrivelse-fra-hogskolen-i-innlandet-v-senter-for-praksisrettet-utdanningsforskning.html>

Kraut, Richard.(2002). *Aristotle*. Oxford University press, 3-4. (https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=9BDmX3FBbS4C&oi=fnd&pg=PR13&dq=aristoteles+social+skills&ots=dOuqitwUQh&sig=u1HGukU-3Nu6Koy4chlvm_d7gAM&redir_esc=y#v=onepage&q=aristoteles%20social%20skills&f=false-

Kraut, Richard.(2022). *Aristotle's Ethics, The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2022 Edition), Edward N. Zalta (ed.), forthcoming URL = Hentet 14.04.2022 fra <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/aristotle-ethics/>

Kunnskapsdepartementet. (2006). Bostadutvalget. Hentet 10.05.2022 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/bostadutvalget/formalsparagraferns-historie2.doc>

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet- på lag for grunnskolen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kvale, S. & Brinkman, S.(2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk

Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse insider, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget

Madsen, O.J.(2018). *Generasjon prestasjon- hva er det som feiler oss?*. Universitetsforlaget.

Meld. St28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse---En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Moen, B.E. & Moen G. L. (2020). *Skolen som samfunnsbygger- Å bli til noe, ikke bare noen*. Cappelen Damm Akademisk.

Mot.no. (u.å). Om MOT. Hentet 22.04.2022 fra <https://www.mot.no/om-mot/>

Notodden.kommune.no. (u.å). *Folkehelse*. Hentet 15.05.2022 fra <https://www.notodden.kommune.no/artikkel/folkehelse>

NOU 2014:5 (2013-2014). *MOOC til Norge- Nye digitale læringsformer i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-5/id762916/?ch=1>

NOU 2014:7. (2013-2014). *Elevenes læring i fremtidens skole- Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>

NOU 2015:2. (2013-2015). *Å høre til-virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=2>

NOU 2015:7. (2013-2015). *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>

NOU 2016:7. (2015-2016). *Norge i omstilling- karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/?ch=1>

NOU 2016:14. (2015-2016). *Me rå hente- bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/?ch=1>

NOU 2018:2. (2017-2018). *Fremtidige kompetansebehov I- Kunnskapsgrunnlaget*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/?ch=1>

NOU 2018:15. (2017-2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert- et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>

NOU 2019:2. (2017-2019). *Fremtidige kompetansebehov II- Utfordringer for kompetansepolitikken*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/?ch=1>

NOU 2019:3. (2017-2019). *Nye sjanser- bedre læring-Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>

NOU 2019:12. (2018-2019). *Lærekraftig utvikling- livslang læring for omstilling og konkurranseevne*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-12/id2653116/?ch=1>

NOU 2019:23. (2017-2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=1>

NOU 2019:25. (2017-2019). *Med rett til å mestre- struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/?ch=1>

NOU 2020:2. (2017-2020). *Fremtidige kompetansebehov III- Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/?ch=1>

NOU 2020:3. (2018-2020). *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-3/id2690294/?ch=1>

NOU 2020:16. (2018-2020). *Levekår i byer- gode lokalsamfunn*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-16/id2798280/?ch=1>

Ogden, T. (2018). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*.

<https://www.forebygging.no/Artikler/2018/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>

Opplæringsloven. (2008). *Lov om grunnskole og den videregående opplæringa* (LOV-19998-007-17-61) Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

OECD. (u.å.). *Insights for policymakers and educators*. Hentet 14.04.2022 fra

<https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/insights/>

Prop. 121S(2018-2019)*Opptappingsplan for barn og unges psykiske helse*(2019-2024)

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-121-s-20182019/id2652917/?ch=1->

Robinson, V. (2011). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademiske

Utdanningsdirektoratet. (u.å.): *Kort om rektorutdanningen*. Hentet 15.05.2022 fra

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/kort-om-rektorutdanningen/>

Ungdata.no. (u.å.). *Hva er ungdata?* Hentet 24.04.2022 fra <https://www.ungdata.no/hva-er-ungdata/>

Artikkel 1: Skolens doble oppdrag, sosial kompetanse og utenforskap

I denne artikkelen sees skolens doble mandat om danning og utdanning i relasjon til sosial kompetanse, utenforskap og negativ sosial reproduksjon. Skolens mandat og verdigrunnlag drøftes i lys av ulike teoretiske perspektiver knyttet til danning, sosial kompetanse, læringsmiljø og relasjonskompetanse. Den overordna delen av læreplanverket presenteres og det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» har ett litt større fokus enn de andre tverrfaglige temaene. I den avsluttende drøftingen sees de teoretiske perspektivene i lys av skolelederens rolle, skolens samfunnsoppdrag og problemstillinger knyttet til utenforskap og sosial reproduksjon.

Artikkelen bygger på teoretiske tilnærminger hentet fra metavitenskap som blant annet filosofien, psykologien og pedagogikken, men også styringsdokumenter. Den overordna delen av læreplan til grunnskolen utgjør utgangspunktet for drøftingen.

Påstanden «Manglende sosial kompetanse fører til utenforskap. Utenforskap er en opprettholdende faktor for negativ sosial reproduksjon» drøftes gjennom hele oppgaven og avslutningsvis presenteres sentrale funn knyttet til denne sosiokulturelle teorien og elevsentrert skoleledelse i et samfunnsperspektiv. Det sees på som avgjørende for å oppfylle skolens mandat, å være en motvekt til utenforskap og sosial reproduksjon, at skolens ledelse setter fokus på det doble oppdraget og jobber systematisk også for at elever skal lære sosiale ferdigheter og utvikle sin sosiale kompetanse.

Artikkelen er en del av ett større mastergradsarbeid hvor mastergradsoppgaven til slutt vil inneholde to artikler og en kappe. Kappen vil redegjøre for den vitenskapelige bakgrunn og forskningsteori. Del 1 vil åpne opp den teoretiske forankringen del 2 vil utforske gjennom empiriske metoder. Denne artikkelen, del 1, henter sin forståelse og bygger på delemnet i masterutdanningen, praksisnær utdanningsforskning.

1. Hva krever skolens doble oppdrag av skoleledelse?

Overordna delen av læreplanverket utgjør en sentral del av denne artikkelen. Det er rammeverket for skolens mandat og belyser begrepene «dobbel oppdrag», danning vs utdanning, sosial læring og relasjonskompetanse. For å redegjøre for og belyse disse begrepene trekker jeg veksler på Terje Ogdens definisjon av sosial kompetanse og linjene til skolens mål for sosial læring, inkluderende læringsmiljø og det tverrfaglige teamet «Folkehelse og livsmestring». Sist, men ikke minst; skolens rolle som samfunnsbygger. Det er et uttalt globalt mål for skolen å utjevne sosiale forskjeller, å gjøre en forskjell som kan bidra til å hindre negativ sosial reproduksjon.

Som lærer og skoleleder, men også som forsker, er jeg teoretisk forankret i sosiokulturell teori inspirert av Vygotsky og hans tilnærming til læring, blant annet den proksimale utviklingszone. Jeg tror på at vi mennesker utvikler oss i samspill med hverandre, vår historie og det samfunnet vi lever i. Jeg henger også mine idealer som veileder og medmenneske på Kierkegaards «Hjelpekunst» og tror ikke at jeg kan lede andre mennesker hen, om jeg ikke først forstår hvor de jeg leder er i sin forståelse. Det er derfor naturlig at denne artikkelen har fokus på sosial kompetanse og relasjonsforståelse i den grad sosial læring skjer i samspill med andre og at skoleleders mulighet til å påvirke må sees i et relasjonsperspektiv.

Jeg ønsker å drøfte den overordna delen, det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring, skolelederens rolle og skolens samfunnsansvar gjennom påstanden: *Manglende sosial kompetanse fører til utenforskap. Utenforskap er en opprettholdende faktor for negativ sosial reproduksjon.*

For å løse den teoretiske tilnærmingen til praksisnære utdanningsforskning knyttet til skolens mandat, men også til sosial læring, viser jeg til ulike teoretikere som belyser problemstillingen systemisk. Men også filosofisk, pedagogisk og psykologisk og drøfter disse opp mot forskningsspørsmålet.

2. Skolens styringsdokumenter og presentasjon av teoretiske tilnærminger

Den overordna delen av læreplanverket har status som forskrift. Den er altså en del av norsk lov og må sammen med resten av læreplanverket sees i sammenheng med opplæringsloven og annet relevant regelverk. Forskriften, les overordna del, slår fast at skolen har et dobbelt oppdrag. Skolen er ansvarlig for danning og utvikling av kompetanse (2017, s.1).

Artikkelen vil gå inn i verdigrunnlaget for å finne begrunnelsene for skolens pedagogiske praksis. Det letes etter spor som kan besvare oppdraget i skolen: danne og utdanne, men også det nasjonale og internasjonale målet: å hindre utenforskap og bidra til å utjevne sosiale forskjeller.

Det trengs grunnleggende begrepsavklaringer for å kunne gå inn i det teoretiske rammeverket, overordna del. Det er avgjørende å vite hva det vil si å danne og hva det vil si å utdanne.

Videre er det nødvendig å ha definert hva sosial kompetanse er slik at det er mulig å drøfte påstanden om at manglende sosial kompetanse kan føre til utenforskap og sosial reproduksjon. I kappen er politiske dokumenter som beskriver årsaken til at den overordna delen av læreplanverket har viet et avsnitt til sosial læring presentert, mens denne artikkelen bygger på pedagogisk og psykologiske tilnærminger.

Til slutt vil konsekvensene av å ikke lykkes med oppdraget, danne og utdanne, drøftes for å belyse hva slags pedagogisk praksis skoleledere bør etterstrebe i skolen. I denne omgang basert på teori, i neste artikkel basert også på mine empiriske funn.

2.1 Å danne

Jon Hellesnes i Hans Skjervheim og Leif Tufte sin bok» (1968) drøfter dannelsbegrepet med utgangspunktet «*Ein utdana mann, eit dana menneskje*». Hellesnes refleksjoner rundt det han forstår som mekanisk og teknisk utdannet står i et dialektisk avhengighetsforhold til dannet og er grunnleggende for forståelsen av at skolen operer med et dobbelt oppdrag.

Georg W.F Hegel står sentralt når begrepet danning/dannelse skal defineres og utforskes. Hans teorier er grunnlaget for Hellesnes forståelse av begrepet og er også gjenkjennbart i psykologen Anne Lise Løvlie Schibbys psykoanalytiske tilnærming til dialektiske

relasjonsforståelse som det brukes tid på senere i denne artikkelen. Dannelse handler om erkjennelse. Om å utvikle seg som individ i et samspill med noe eller noen. Dannelse er et begrep som har lange tradisjoner i metavitenskapen og i pedagogikken og oppsummert av snl.no er «et begrep som beskriver formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moral». Utdanning er noe man får f.eks i barnehager, skoler og på universitet og høyskoler. Danning skjer i samspill med andre hjemme og på skolen, på jobb, gjennom vennskap og fritidsaktiviteter.

2.2 Å utdanne

I skoleverden står begrepet utdanne sterkt. Det oppsummerer hva skole er: «all læring av ferdigheter og kunnskap» (snl.no). For å lykkes med dette har vi opplæringsloven med forskrifter og en læreplan som tydeliggjør for oss hva læringsoppdraget skal inneholde; overordna og på de ulike nivåene i utdanningen. Det er referansen til grunnskolen som vil ha fokus i denne artikkelen. I Hellesnes artikkel fra 1968 ønsket han en redefinering og et tydelig skille slik at dannelsesbegrepet blir noe mer enn utdanning. Utdannelse er noe man kan tilegne seg, mens dannet er noe man er og blir i en mindre mekanisk kontekst når man legger Hellesnes forståelse til grunn (1968, s. 53). Hellesnes hevder at vi kan være dannet, men ikke nødvendigvis utdannet og motsatt. Han mener derfor at det er behov for at skolen holder på sitt doble oppdrag, både for å gi utdanning og å danne elevene til det som i tidligere læreplaner ofte ble referert til som «gangs menneske».

2.3 Sosial kompetanse

Terje Ogden sier i sin artikkel «Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge» fra 2018 at det ikke fins noen allment godkjent definisjon av hva sosial kompetanse er. Han påpeker at skillet mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er uklart, men at sosial kompetanse handler om hvordan vi tenker, føler og handler. Videre for å kunne regulere hvordan man tenker og regulere følelser og handlinger. Jeg velger å lene artikkelen på Ogdens definisjon fra 2015:

«Sosial kompetanse er kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap» (Ogden, 2018)

Ogden understreker behovet for det delte dannelsingsoppdraget i skolen; personlig, sosial og faglig læring på bakgrunn av denne definisjonen. Om vi mangler evnen til å regulere oss selv er det vanskelig å samhandle, men også sortere hva som er viktig når vi skal møte alle skolens regler, forventninger og kompetansemål. Ogden trekker fram blant annet James Heckman, amerikaner, økonom og nobelprisvinner, som vendte fokuset mot den sosialt utjevne effekten det å inneha gode sosiale ferdigheter gir (Ogden, 2018). Heckman har publisert en rekke artikler hvor han trekker fram den økonomiske gevinsten det har for samfunnet å investere i barn og unges muligheter til å utvikle gode sosiale ferdigheter. Noe som også får støtte i tall Ogden i sin artikkel har hentet fra NAV som sier noe om utviklingen blant unge arbeidsledige som ikke kommer inn i arbeidsmarkedet på grunn av manglende sosiale ferdigheter (2018, s. 10).

I forlengelsen av disse begrepene er det også nyttig å ha en grunnleggende forståelse av hva som utgjør et læringsmiljø og sammenhengen mellom oppdraget, den sosiale kompetansen, læringsmiljøet og relasjonskompetansen.

2.3.1 Læringsmiljø

Et læringsmiljø er et komplekst og sammensatt fenomen som består av ulike faktorer, men som beskriver rammefaktorer som ligger til grunn for læring. Noen faktorer som skolens utforming og fasiliteter, men også faktoren elevens sosioøkonomiske, bakgrunn er faktorer som skoleledere sjeldent kan påvirke og som derfor står godt til John Hattie`s utsagn i 2009 «*Know your impact*». Skoleledere må være i stand til å gjenkjenne hvilke faktorer de kan og bør påvirke for å følge opp skolens mandat.

Thomas Nordahl, Erik Flygare og May Britt Drugli bruker de følgende faktorene i sin artikkel «Relasjoner mellom elever» hentet fra Udir.no (2016):

- Klasseledelse og ledelse av undervisningsforløp
- Relasjoner mellom elever og lærere
- Relasjoner og kultur for læring blant elevene
- Samarbeid mellom skole og hjem
- God ledelse og positiv skolekultur

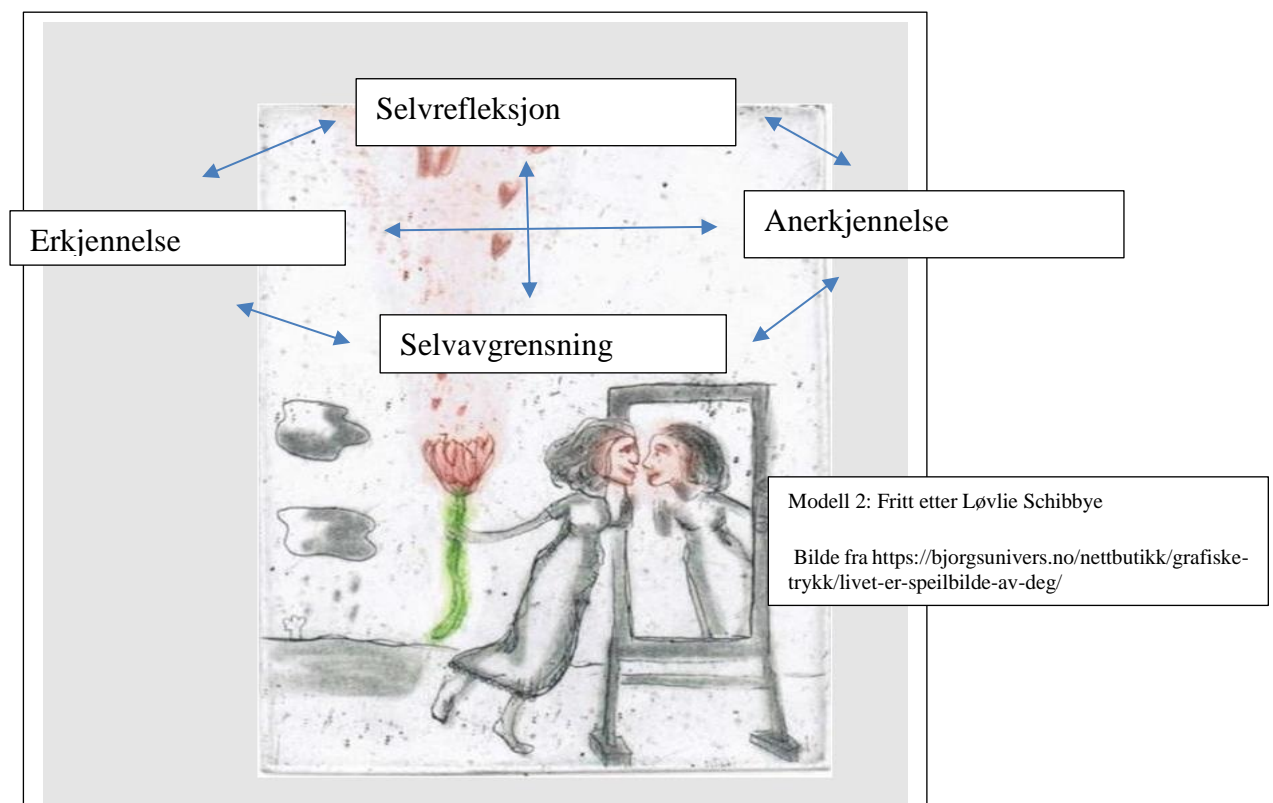
I artikkelen påpeker Nordahl, Flygare og Drugli at det er sammenheng mellom relasjoner som er avgjørende for læringsmiljøet og at læringsmiljøet er avgjørende for elevers faglige og sosiale læring. Faktorene relasjoner, læringsmiljøer og læringsutbytte griper inn i hverandre

og er gjensidig avhengig av hverandre. Dette understrekes blant annet av Hatties forskning og hans effektstørrelser hvor elev-lærer relasjonen blir sett på som en av de mest betydningsfulle ved siden av mestringstro. Lærer-elev relasjonen i Hatties forskning er mer avgjørende enn klassestørrelse og pedagogtetthet. En god lærer- elev relasjon blir trukket fram som klart mest betydningsfull. I forbindelse med effektstørrelsen mestringstro understrekes det at lærerens tro på at eleven kan mestre er signifikant. Det er avgjørende for at eleven skal utvikle mestringstro å ha gode relasjoner til lærerne sine og møte adekvate forventninger. Læreren kommer lettere i posisjon til å kunne påvirke elevens læring dersom eleven har tro på egen mestring. Relasjon og mestringstro er to vesentlige faktorer som med andre ord henger sammen og er sentrale når skoleledere skal legge til rette for å utvikle gode læringsmiljø. (Hattie, 2009)

2.3.2 Relasjonskompetanse

Anne- Lise Løvlie Schibbye inspirerte meg allerede i min lærerutdanning med sine teorier om anerkjennelse. Boken hennes «Fra begrensning til avgrensning» (1997) og senere «Relasjoner, Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi» (2009) har fulgt meg gjennom utdannelsen og i videreutdanning senere (Schibbye, 2017).

Schibbye skrev «Du og barnet» sammen med datteren sin Elisabeth Løvlie i 2017. Boken har undertittelen «Om å skape gode relasjoner med barn» og har en oppbygging som bygger opp om forskningen Schibbye har presentert i tidligere litteratur. Boka viser også til hjerneforskning, men mest av alt har den fokus på møte mellom barn og voksne. Mellom det som i vår kontekst handler om møte mellom eleven og de voksne i skolen.



For å forstå modellen må vi forstå hva de ulike begrepene innebærer, men først og fremst må vi forstå at hjernen er sosial, og at den ikke utvikles i et vakuum. Hjernen utvikles i et samspill med noe og noen (Schibbye & Løvlie, 2017). Det å kunne se seg selv i dette større bildet er igjen linket tett til det som er et av artikkelens formål å belyse; hvordan vi utvikler sosial kompetanse. For å kunne håndtere et sosialt samspill trenger vi sosiale ferdigheter og disse utvikles først og fremst sammen med andre. Schibbys modell har fire begreper; erkjennelse og anerkjennelse, selvrefleksjon og selvavgrensethet. Disse står i et dialektisk forhold til hverandre. Dette gjenspeiler hvordan vi lærer sosiale ferdigheter og utvikler en sosial kompetanse i nære relasjoner, i familie og i samfunnet.

Erkjennelse er den subjektive formen som beskriver hvordan det er å lære og forstå noe, å erverve kunnskap. Den objektive formen er når den nye kunnskapen anerkjennes av andre. For den sosiale hjernen er dette avgjørende for at ny læring skal ha verdi for den enkelte. I følelsesverden kalles dette ofte for validering (Fallmyr, 2020). Dersom f.eks subjektets erkjennelse om at sosiale ferdigheter er viktig og ikke anerkjennes av omgivelsene, vil det påvirke subjektet. På sikt kan manglende anerkjennelse av erkjennelsene føre til at subjektet utvikler en svak selvtillit og manglende tiltro til egen kunnskap og ferdigheter. Erkjennelse og anerkjennelse står også i et dialektisk forhold til selvrefleksjon og selvavgrensethet. Det betyr at det er større grunn til å bekymre seg for subjektets selvfølelse dersom det ikke er i stand til å reflektere over anerkjennelse og være avgrenset på om manglende anerkjennelse skal påvirke eller ei. Mennesket har en indre relasjon med seg selv og en ytre relasjon med andre. Det betyr at vi har alle muligheten til å erkjenne og anerkjenne oss selv, vi kan være selvreflekterende og avgrenset i dialogen med oss selv, men hjernen er sosial og trenger samspillet med andre for å utvikle seg. Dette betyr at det er avgjørende for utviklingen av den sosiale hjernen og vår sosiale kompetanse, at vi utvikler en evne til å vurdere oss selv i samspill med andre. Ogdens definisjon viser at evnen til selvregulering, som vi kan trekke veksler på i Schibby`s fire faktorer, er avgjørende for et barns sosiale liv og muligheten til å skape og beholde vennskap i tillegg til å kunne vurdere sin rolle i samspill med andre sosialt, men også faglig.

2.4 Overordna del

Overordna del kan leses som en artikkel. Ingressen sier generelt noe om den overordna delen slik at vi skal forstå at den er komplekst sammensatt, men ledende rammeverk er opplæringsloven. Videre presenteres lovverket gjennom formålet med opplæringen før vi går inn i opplæringens verdigrunnlag. Prinsipper for læring, utvikling og danning utdypes gjennom avsnittene sosial læring, kompetanse i fag, «lære å lære», tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter. Avslutningsvis beskrives prinsipper for skolens praksis. Her presenteres hva det vil si å ha et inkluderende læringsmiljø og hva undervisning og tilpasset opplæring skal innebære. Samarbeid skole- hjem blir utdypet. Det samme gjør opplæring i lærebedrift og arbeidsliv samt profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Til sammen har overordna del en innledning og tre underoverskrifter som samler prinsippene for hva som utgjør skolens doble oppdrag; danning og utdanning.

2.4.1 Verdigrunnlaget i overordna del

Verdigrunnlaget består av seks deler som utgjør en begrunnelse for skolens mandat som danner og utdanner. De seks overskriftene er til en viss grad overlappende, men har likevel sentrale forskjeller som gjør at de utfyller hverandre.

- Menneskeverdet
- Identitet og kulturelt mangfold
- Kritisk tenkning og etiske bevissthet
- Skaperglede, engasjement og utforskertrang
- Respekt for naturen og miljøbevissthet
- Demokrati og medvirkning

Avsnittet om menneskeverd bygger på menneskerettighetene, likeverd og likestilling samt tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet. Det står at skolen skal sørge for at disse verdiene legges til grunn for hele dens virksomhet og at det er når lærerne viser omsorg for elevene at den enkelte elev opplever anerkjennelse.

«Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet» (udir.no, 2017, s.4)

Identitet og kulturelt mangfold skal vises gjennom historie, tradisjoner og kultur. Identitet skapes gjennom tilhørighet til samfunnet. Kulturell innsikt og historisk forankring er

avgjørende for at hver enkelt skal kunne utvikle sin identitet i et «*inkluderende og mangfoldig fellesskap*» (2017, s. 4)

Sett i lys av problemstillingen om utenforskap er spesielt setningen «*felles referanserammer er viktig for at den enkelte skal føle tilhørighet til samfunnet*» (2017, s. 4) viktig. Det å hindre utenforskap gjennom å utvikle sosial kompetanse handler om nettopp det å være trygg i seg selv, men også være istand til å se andre. Det å sette seg selv til siden når det trengs og å forstå at man er del av noe større enn seg selv. For å kunne ta andres perspektiv er det min mening at du først og fremst må kjenne deg selv. Denne delen av verdigrunnlaget tydeliggjør skolens mandat som samfunnsbygger og er igjen tydelig på at danning og utdanning må utfylle hverandre.

«Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden» (udir.no, 2017, s. 5)

Skolen skal også bidra til at elevene blir nysgjerrige, utforskende og utvikler god dømmekraft. Dette står det mer om i avsnittet «Kritisk tenkning og etisk bevissthet». Kritisk tenkning handler om å granske antagelser som ligger til grunn for handlinger, regler og væremåter. Det handler om å undersøke hvordan kunnskap og tiltak er framskaffet og vurdere hvorvidt mulige antagelser, kunnskap og tiltak anerkjennes eller ei, i samfunnet og av den enkelte.

Etisk bevissthet blir sett på som en forutsetning for å utvikle god dømmekraft, hvor god dømmekraft igjen er viktig for å ta gode valg. Etisk bevissthet er å «*veie ulike hensyn opp mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske*» (2017, s. 6) Det er også noe allmenndannende i at skolen i opplæringen skal balansere respekten for det vi kan og vet, med utforskertrang, nysgjerrighet og kreativitet.

«Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft» (udir.no, 2017, s. 6)

I avsnittet «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» blir vi minnet om dannelses- og utdanningsoppdragets mindre teoretiske anretning: Lek, bevegelsesglede, kunst og kunstuttrykk. At kreative og skapende evner også er viktig for mangfoldet i samfunnet blir poengtert. Innenfor dette avsnittet har vi samarbeid, skapende virksomhet og å omsette ideer til handling som viktige elementer.

«I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling» (udir.no, 2017, s. 6)

En annen viktig del av verdigrunnet er «Respekt for naturen og miljøbevissthet». Det å forvalte og respektere naturens ressurser er viktig for allmenndannelsen og utviklingen av det vi på godt norsk lenge har kalt *folkeskikk*. I 2021 blir det ikke sett på som god folkeskikk å kaste søppel på bakken, brette av en gren på et levende tre fordi det er gøy eller å ikke kunne kildesortere. «Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet» (2017, s.7) Avsnittet understreker behovet for kunnskap om og danning i forhold til at vi ikke vet hva morgendagen bringer. Vi må derfor være villige og i stand til, å ta vare på naturens ressurser for kommende generasjoner.

«Vi behøver kunnskap, etisk bevissthet og teknologisk innovasjon for å finne løsninger og gjøre nødvendige endringer i levesettet vårt for å ta vare på livet på jorda» (udir.no, 2017, s.7)

Vi ser at verdiene som er nevnt går igjen på tvers av tematiske overskrifter, at ulike ferdigheter skal gjøre eleven utdannet og rustet til å føre seg dannet i forhold til mange ulike livssituasjoner. Verken kritisk tenkning, kreativitet eller etisk bevissthet er knyttet til ett område, men er identitetsskapende på en slik måte at det fyller ut bildet av skolen som en betydningsfull dannelses- og utdanningsinstitusjon.

«Demokrati og medvirkning» er intet unntak. Demokratiske prinsipper har vært en kjerneverdi i Norge og i norsk skole i årtider. Eleven skal lære om og være med på demokratiske prosesser og skolen skal være en motvekt til diskriminering og fordommer. Like rettigheter, men også muligheter er demokratiske verdier. Det samme er respekt for andre uavhengig av blant annet utseende, tro, legning og funksjonsnivå. Elevene trenger å utvikle verdier og ferdigheter slik at de kan løse uenigheter på en fredelig måte og bidra til å videreutvikle det demokratiske og inkluderende samfunnet velferdsstaten Norge er bygget på.

Skolens samfunnsmandat er å anerkjenne alle og tilpasse undervisningen til den enkelte elevs behov.

«Når elevenes stemme blir hørt, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg» (udir.no, 2017, s.8)

2.4.2 Sosial læring

Kapittel 2.1 i overordna del omtaler sosial læring og påpeker at denne ikke kan isoleres fra faglig læring, men at disse i det daglige utvikles i et samspill. Ferdigheter som må til for å lykkes omtales allerede i andre avsnitt:

«Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand» (udir.no, 2017, s. 9)

Ogden hevder i sin artikkel fra 2018, før den nye overordna delen hadde fått navnet overordna del, og to år før den trådte i kraft, at det er avgjørende for skolens utjevne mandatt at skolen har fokus på sosial læring.

«Sosial læring er ikke noe nytt i skolen, men det er et område hvor det forventes mye og undervises lite» (Ogden, 2018)

Sosiale ferdigheter og sosial kompetanse kan og må læres på like linje med lesing, skriving og regning sier han. Han deler kompetansebegrepet inn i tre dimensjoner: den kognitive, den emosjonelle og atferdsdimensjonen. Atferdsdimensjonen handler blant annet om ferdighetene samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, empati og ansvarlighet, men påvirkes av og påvirker alle tre: kognitiv-, emosjonell- og atferdsdimensjon. (Ogden, 2018, s. 2).

Jeg har studert kapittelet om sosial læring utfra hva som er skolens mandatt. Hva elevene skal lære. Det er holdepunkter for å arbeide med selvhevdelse og selvkontroll fordi skolen skal lære elevene «å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn». Skolen jobber også med å utvikle de sosiale ferdighetene samarbeid og ansvarlighet ved å ha fokus på «å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Udir.no, 2017, s. 9)

Lærerne skal i møte med elevene fremme selvkontroll, selvhevdelse og empati slik at de blir trygge nok til å si ifra, både på egne og andres vegne, opptre hensynsfullt med en bevissthet om egne holdninger. Skolen skal også lære dem å opptre ansvarlig i alle sammenhenger; både i og utenfor skolen. Vi kjenner også igjen de sosiale ferdighetene fra skolens verdigrunnlag hvor fokuset på å utvikle egen identitet, være etisk bevisst og utvikle dømmekraft, er framtreddende.

Eleven og hjemmet er ansvarlige for at skolen skal være et trygt og godt sted å være for alle. De skal sammen bidra til et godt felleskap og miljø. I denne ansvarliggjøringen bindes den sosiale læringen sammen med opplæringslovens kapittel 9A. «Slik den enkelte elev bidrar til felleskapet på skolen, bidrar felleskapet til den enkeltes trivsel, utvikling og læring» (2017, s. 9)

Sosial kompetanse og sosial læring må sees i sammenheng med skolens læringsmiljø. Nyere forskning på mobbing har flyttet fokus fra et smalt og individrettet perspektiv på mobbing til det videre og systemiske perspektivet. I tidsskriftet Paideia nr 20 fra november 2020 kan vi lese om en casestudie gjort om forebyggende mobbearbeid (Bachmann, Hugnes, Haug & Groven) hvor skolers fokus på læringsmiljø blir trukket fram som avgjørende. Inkluderende undervisning hvor det relasjonelle blir behørig omtalt og hvilke faktorer som avgjør om man faktisk lykkes med inkluderende undervisning blir beskrevet (2020, s.73). I dette kan vi gjenkjenne Ogdens sosiale ferdigheter som nødvendige for å lykkes. Ikke bare for elevene, men i aller høyeste grad for å følge opp skolens mandat. Ogdens dimensjoner om hva som utgjør sosiale ferdigheter og kompetanse spiller godt på lag med det Udir har beskrevet som sosial læring.

2.5 Folkehelse og livsmestring i skolen

Det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» ligger hierarkisk plassert over fagene i fagfornyelsen. Det skal binde fagene sammen og komme til uttrykk både i og på tvers av fag. I den overordna delen beskrives hensikten med temaet til å «fremme god psykisk og fysisk helse» (2017, s.12) og ruste elevene til å ta ansvarlige livsvalg. Slik det er beskrevet skal det «bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte». (2017, s.12)

Livsmestring defineres som å kunne forstå og påvirke hva som har betydning for mestringen av eget liv. En av begrunnelsene for å sette temaet på dagsorden er at «utviklingen av et positivt selvilde og en trygg identitet er særlig avgjørende» (2017, s.12). Vi finner igjen kompetansemål knyttet til tverrfaglige tema i alle skolens fag bortsett fra valgfagene i ungdomsskolen. Ikke alle tverrfaglige tema er representert i alle fag. Noen fag kan ha kompetansemål fra flere tverrfaglig tema, mens andre bare har ett.

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen henger tett sammen med verdigrunnlaget den overordna delen er basert på og fins også i Ogdens artikkel fra 2018 hvor han mener at introduksjonen til livskunnskap i skolen er første steg på veien til å sette sosial læring på agendaen, ikke bare på et overordna plan, men å operasjonalisere sosial læring som tema i planverket. Det er blitt konkrete læringsmomenter å jobbe etter. Han refererer til forskning gjort at Jennings og DiPenta fra 2010 når han sier at «lærere som mente at sosiale ferdigheter kunne undervises på samme måte som ferdigheter i lesing og matematikk, syntes derfor i større grad å stimulere elevens utvikling av slike ferdigheter» (Ogden, 2018, s. 4)

De siste årene, i forkant av, men også etter at den overordna delen er gjort kjent, har det kommet faglitteratur som omhandler tematikk som er gjenkjennbart i «Folkehelse og livsmestrings»-perspektivet, men som også handler om sosial læring. Øyvind Fallmyr er en av dem som har gitt ut fagbok rettet mot arbeid i skolen. I «Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen» (2020) sier han at skolen lenge har vektlagt elevatferd og sosial kompetanse, men har hatt mindre fokus på det sosio-emosjonelle. Han introduserer begrepet følelseskompetanse i boka som er både lærebok og håndbok for lærere, men også for andre som jobber med samhandling og relasjoner. Følelseskompetanse-begrepet brukes konsekvent for å si noe om bredden læreren må ha i sin forståelse av hvordan følelser styrer evnen til samhandling, selvregulering, motivasjon, problemløsning og læring (2020, s.17) Fallmyr problematiserer et følelses- og relasjonsbasert samspill mellom lærer og elev. Jeg tolker han dithen at han støtter Ogdens utsagn om at virkemidlene i skolen for hvordan man skal jobbe med den sosiale læringen har vært mangelfull og Fallmyr mener at det som har blitt brukt av programmer som f.eks *PALS* og *Steg for steg* kun er atferdsmotivert. Elevene skal lære å oppføre seg annerledes uten egentlig å kjenne sine egne følelser og hvordan de påvirker atferd. Fallmyr mener at «følelseskompetansen» er underkommunisert og at gode relasjoner vil styrke denne samtidig som at god følelseskompetanse også vil ha betydning for utvikling av god relasjonskompetanse.

«Gode relasjoner styrker følelseskompetansen, som igjen styrker relasjoner (Fallmyr, 2020, s. 47)

Edvard Befring og Bjørg- Elin Moen har skrevet «Ungdom, læring og forebygging» (2017) hvor programmet MOT blir brukt som eksempel på forebyggende tiltak for ungdom. Nevnte Moen har også skrevet boka «Skolen som samfunnsbygger» (2020) som også ser på MOT-programmet med samme navn. Boka har undertittelen «Å bli til noen, ikke bare noe» som understreker den senere tids fokus på prestasjonspress og vurderingskultur. Når alt fra

utseende, prestasjoner og antall venner til enhver tid måles gjennom visninger, likes og i skolen karakterer, er fokuset etter deres syn dratt for langt i forhold til «å skulle bli noe».

Det er verdt en egen diskusjon at man ser for seg at man trenger å kjøpe seg et program i skolen for å være rusta til og jobbe med sosial læring, sosial kompetanse og sosiale ferdigheter- men også forebygging og identitetsbygging. Det er et paradoks at relasjonskompetanse ses på som avgjørende for å utvikle barn og unges sosiale kompetanse og ferdigheter, men at man har brukt og fortsatt kjøper eksterne program i skolen. Program som er basert på atferdsmodifikasjon og at lærerens kompetanse i så liten grad verdsettes og videreutvikles basert på den kontekst og de utfordringene de står i. For meg understreker dette Ogdens påstander om at dannelsesaspektet og sosial læring har manglet knagger i form av beskrivelser, formål og kompetansemål i tidligere læreplaner. Han peker på elevers behov for å lære sosiale ferdigheter og utvikle en sosial kompetanse i «autentiske situasjoner» (Ogden 2018, s. 6).

I drøftingen er det ikke programmene som skal stå i fokus, men om vi kan lære noe av den teoretiske forankringen deres og i såfall hvordan skoleledere bør legge til rette for at skolens pedagogiske praksis danner, utdanner og inkluderer alle slik at vi møter forventningene lagt til grunn i læreplanens overordna del og oppfylle skolens mandat.

I skolen som samfunnsbygger understreker Moen og Moen menneskets behov for å tilhøre noe større enn seg selv. De lener tankene sine på Uri Bronfenbrenners økologiske teori om systemer som står i et dialektisk forhold til hverandre. Mikrosystemene representerer den mest avgjørende del og utgjør kjernen av teorien i den forstand at det er avgjørende for mennesker å være medlem i minst ett mikrosystem; som f.eks idrettslag, vennegjeng, familie, skole og andre organiserte fritidsaktiviteter (2020, s. 52). Systemene er ikke isolerte, og infiltreres mer over i hverandre nå enn tidligere ettersom sosiale medier og tilgjengelighet f.eks gjennom smarttelefoner er annerledes nå enn for 30 år siden. Moen og Moen trekker også veksler på Albert Bandura og hans «mestringstro» som vi tidligere er blitt kjent med som en effektstørrelse som påvirker læring i Hatties forskning. Troen på å mestre egne liv blir løftet fram for å synliggjøre at vi trenger og hjelpe barn og unge til å bli robuste nok til og takle motgang, men også medgang.

Fallmyr retter fokus på læreren og mener at de i tillegg til å være en «autoritetsperson, kunnskapsformidler, kompetanseutvikler og rollemodell» også må være en «følelsesguide». (Fallmyr, 2020, s. 60) Han mener at lærerens følelseskompetanse tydeliggjør og styrker de

øvrige rollene. Fallmyr utdyper det grunnleggende psykologiske behovet for tilknytning og tilhørighet med følelsene; interesse, glede, hengivenhet, ømhet, sjalusi, skam og skyldfølelse. Om individet ikke har kontakt med disse følelsene, og kan bruke disse som styringsverktøy vil det være vanskelig for oss å fylle dette behovet (2020, s.71). Begrepet «validering» ble introdusert innledningsvis og kan fungere som en brobygger mellom følelses- sosial- og relasjonskompetanse-forståelsen. Validering, altså at andre anerkjenner individets følelse slik den oppfatter den, ses på som avgjørende for at barn og unge skal lære seg å stole på følelsene og at de blir i stand til å bruke disse som en rettesnor i livet. Det å validere vil si å gjøre følelsene gyldig, lovlig og forståelig (2020, s. 27). God validering krever at den som individet møter og ønsker å få sine følelser bekreftet hos også har god kontroll på egne følelser. Validiering er endel av en dannelsesprosess. Det har vært drøftet i ulike tidsskrift de siste årene at vi er redde for å validere fordi det vanskeliggjør oppdragerrollen. Eksempelvis er vi redde for at å møte barnet på barnets opplevelse av urettferdighet eller mobbing. Dette kan skyldes at vi tolker det dithen at vi ved bekrefting av urettferdig behandling eller mobbing er redd vi mister muligheten til å hjelpe barnet til å lære seg å se en sak fra flere sider. Ved validering derimot er tanken at man må møte barnet der det er før man kan komme i læringsposisjon. Noe som for øvrig passer godt med Kirkegaards hjelpekunst. Debatten som blant annet har vært publisert i Aftenposten og på psykologisk.no hevder at man må validere før man kan atferdsregulere. Dette kan sees i sammenheng med målet med sosial læring, at barnet skal lære seg selvregulering. På veien må det øves på selvkontroll og selvhevdelse. Ettersom hjernen er sosial og utviklingen av den foregår i et samspill med andre er det også klart at både følelseskompetanse og sosial kompetanse må foregå i et større fellesskap. Her trekker Moen og Moen veksler på det afrikanske ordtaket «It takes a village to raise a child». (2020, s. 28)

I samspillet danner/utdanner og elev kreves det at den profesjonelle læreren også er bevisst egne følelser. Følelser påvirker relasjonen og liten bevissthet fra lærerens side kan potensielt skade elevens selvfølelse. Fallmyr sier «følelser endrer atferd». Med dette mener han ikke bare at elevens følelser endrer hvordan den oppfører seg, men også at lærerens følelser er med på å påvirke elevens atferd (2020).

Ross Greene er også sentral i den teoretiske framstillingen av behovet for sosial læring og livsmestringsstrategier. Med sin filosofi «kids do well if they can» er han opptatt av lærerens rolle i møte med barn som har atferdsutfordringer og etter hans syn manglende tenkeferdigheter. Han skrev boka Utenfor i 2011 hvor elevsynet «barn gjør det bra hvis de vil» blir utfordret. Greene mener at den voksnes rolle i å lære bort sosiale ferdigheter er avgjørende

for at flere barn skal oppleve at de mestrer eget liv og ikke blir sett på som annerledes og på den måten havner utenfor.

Moen og Moen deler syn med Greene og Fallmyr når det kommer til betydningen av følelser. Følelser sammen med tanker, styrer atferd, sier de. Huskeregelens deres og påminnelsen til leseren er: «Jeg kan kun endre meg selv og min atferd, og ved å endre atferd endrer jeg følelser» (Moen og Moen, 2020 s. 117). Teoretikerne som er vist til her er også unisone i at læreren er viktig. Lærerens atferd påvirker elevens følelser. Modellering er et kjent begrep fra mange teoretikere, men sett i sammenheng med sosial læring blir det etter min mening sjeldent nevnt. Fallmyr mener at lærerens relasjonsferdigheter i å skape tilknytning, tillit, motivasjon og mestring er modellerende for hvordan elevene også kan lære seg disse ferdighetene. Dess mer elevene identifiserer seg med lærerens væremåte, dess mer utbytte har den av modellerende atferd (Fallmyr, 2020, s. 39) Det betyr også at negativ modellering er mulig. Ironi, sarkasme, men også en autoritær undervisningsstil, kan med andre ord være til hinder for elevens utvikling av sosiale ferdigheter og sosial kompetanse dersom dette er noe eleven oppfatter som positivt eller spennende og bevisst eller ubevisst gjør det til egen væremåte.

2.6 Skolelederens rolle

Overordna del har viet et kapittel til «Profesjonsfelleskap og skoleutvikling». Innledningsvis står det at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap hvor alle; lærere, ledere og andre ansatte, skal reflektere over verdier og bruke dette til å vurdere og utvikle skolens praksis (2017, s.17). I dette arbeidet har skoleledere, lærere og andre ansatte ulike roller. Av skoleledere kreves de samme ferdighetene som en lærer skal utvise overfor sin klasse: Tydelig, men raus og omsorgsfull ledelse som ivaretar hver enkelt og etterstreber at hver enkelt ansatt får brukt sine sterke sider. I tillegg har skolelederen det overordna pedagogiske ansvaret for alle elever.

Skolens ledelse skal «gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling» (2017, s.17). Igjen kommer Kierkegaard til unnsetning med sin «Hjelpkunst».

«For å kunne hjelpe noen må jeg først og fremst forstå mer enn hva han gjør»
(Kierkegaard, 1813-1855)

Skoleledelsen trenger forskningsbasert kunnskap som utdyper Utdanningsdirektoratets publisering om fagfornyelse, kunne kritisk studere skolens resultater både faglig og sosialt, og vite hvordan man veileder personalet i å bruke denne kunnskapen.

Viviane Robinsons Elevsentrert skoleledelse (2011) bygger på John Hatties forskning fra 2009. Prinsippet i at skoleledelsen skal være elevsentrert er også i tråd med den overordna delen. Robinsons fem dimensjoner og tre sentrale ferdigheter for elevsentrert ledelse blir viktig for meg å ha med meg i den empirisk baserte artikkelen. Skal vi kunne begrunne interessen for å forstå skolens doble oppdrag er det viktig å ha med seg at man ønsker å være en elevsentrert skoleleder. Jeg tror det er viktig å ta med seg lærerens grunnutdanning hvor den pedagogiske forankringen hentes hos blant andre Piaget, Eriksson og Vygotsky. Sammen med den teoretiske forankringen, erfaringsbasert læring og menneskesyn utgjør dette lærernes, men også skoleledelsens læringssyn. Det å være skoleleder er å være klasseleder for voksne som skal utøve pedagogisk virksomhet og oppfylle skolens oppdrag. Det er derfor etter mitt syn, men også i tråd med den overordna delen, avgjørende at skoleledelsen er elevsentrert.

Til nå har denne artikkelen hatt fokus på teori som viser skolens ansvar overfor individet. Det er kommet klart fram at skoleledelsen må legge tilrette for en verdibasert og sosial læring som både danner og utdanner i et inkluderende miljø.

Det er også gjort rede for relasjonsbegrepets mangfold utfra Schibbys forståelse av hva som er god relasjonskompetanse og det er kommet fram hva som utgjør et læringsmiljø. Men har skoleledelsen og lærerne kunnskap, verdier og verktøy som skal til for å lykkes med å gi elevene den nødvendige sosiale kompetansen og ferdighetene?

3. Skolens mandat

Manglende sosial kompetanse fører til utenforskap. Utenforskap er en opprettholdende faktor for negativ sosial reproduksjon er artikkelens forskningsspørsmål. Så langt er det klart at gode relasjoner er den mest fremtredende læringsmiljøfaktoren for å hindre mobbing og utenforskap. Den er også den mest fremtredende faktoren når vi snakker om sosiale læring, sosial kompetanse og sosiale ferdigheter.

Ogden`s artikkel fra 2018 viser som sagt til forskning gjort av Jennings og DiPetre. De hevdet at læreren er mer avgjørende for elevenes sosiale læring enn for deres skolefaglige prestasjoner (2018, s. 4).

Det er allerede nevnt at sosiale ferdigheter i nyere tid blir sett på som en faktor for å hindre sosial reproduksjon. James Heckman blir ofte referert til i denne diskusjonen når det er snakk om samfunnsøkonomi nettopp fordi han har tatt til orde for å øke fokuset på sosial læring i det perspektivet. Han ønsker å prioritere de yngste og de som er dårligst stilt sosioøkonomisk når sosiale ferdigheter skal læres (Ogden, 2018) for å skape sosioøkonomisk vekst i fremtiden.

Ogden trekker fram koblingen mellom sosial og emosjonell læring hvor den sosiale ferdighetstreningen har en avgjørende sammenfallende faktor, relasjonsferdigheter.

Vi har sett at skolens nye overordna del legger verdier til grunn som støtter sosial læring og til en viss grad knytter dette opp mot læringsmomenter. Det er læreren i læringsmiljøet som er ansvarlig for relasjonen mellom eleven og seg, og mellom elevene. Casestudiet presentert i Paideia nr 20 trekker fram forskning gjort blant annet av Ertesvåg, men også Nordahl, som sier at den største forebyggende effekten skolen kan ha er systematisk arbeid med å sikre at skolen har et inkluderende læringsmiljø (Paideia 2020). Ogden trekker fram at sosial kompetanse er en nøkkelfaktor for å lykkes med nettopp det: Å være en inkluderende skole.

I videre drøfting kan det være nyttig å ha med seg hva som er det motsatte av en inkluderende skole, nemlig utenforskap. Basert på de definisjonene som er lagt til grunn i denne artikkelen er det rimelig å trekke en parallell mellom utenforskap og manglende meningsfulle relasjoner. Det er også naturlig å tenke at relasjonskompetanse, sosial kompetanse og sosiale ferdigheter har noen overlappende elementer i seg.

Det er en overrepresentasjon av unge og voksne i fengsler som mangler sosiale ferdigheter som barn. Ogden rapporterte allerede i 1995 at barn som henvises til PPT, barnevernstjenesten, psykisk helsevern og som får spesialundervisning manglet aldersadekvate sosiale ferdigheter, og at denne vansken er underrapportert av helsevesenet- men også av foreldre selv. Årsakene til underrapporteringen kan være mange, men mest av alt fordi det anses som en sekundær vanske. Både spesialisttjenestene, men også i skolen og blant foresatte virker det som mer legitimt å finne årsaken til de sosiale vanskene enn at de sosiale vanskene er den primære årsaken til utfordringene eleven opplever. Ogden trekker fram manglende trening på å skape relasjoner og å øve på å opprettholde relasjoner som opprettholdende faktorer for den typen sosiale vansker som fører til atferdsvansker (Ogden 2018). Fallmyr ville nok trukket parallellene til følelseskompetanse. Ross (2011) ville hevdet at de voksne ikke har vært gode nok på å formidle mestringstro utfra filosofien om at «alle kan» om de får hjelp til å gjenkjenne hva som trengs å øves mer på.

Sigrunn Ertesvåg skrev i 2014 «Profesjonelle kulturar og uro i skulen». Hun antyder at skoleledelsen og den profesjonalitet det ligger i systematisk arbeid i skolen kan ha en forebyggende faktor på mobbing. Sammenheng mellom hennes forskning og den overordnede delens kapittel om profesjonelle læringsfelleskap er ikke uttalt, men har samme formål. Det at lærere jobber sammen, systematisk og over tid, påvirker elevatferden og læringsmiljøet. Skoleledelsen er ansvarlig for at skolen jobber målretta som et fellesskap. Ertesvåg fant også i sin forskning at tilliten til rektor var påfallende større på skoler med mindre mobbing og med mer lærersamarbeid. Hun viser til at elevene oppfatter at lærerne snakker sammen og at dette er avgjørende. Elever merker det om lærere samarbeider dårlig, noe som har en negativ effekt på læringsmiljøet.

Skolens doble oppdrag, danning og utdanning, er avhengig av en skoleledelse som er elevsentrert. En skoleledelse som ikke er sin rolle bevisst og som ikke rigger det profesjonelle læringsfelleskapet slik at elevens rett til både danning og utdanning blir gjennomført i et «elevens beste» perspektiv, mister kredibilitet hos elever og foresatte. Den manglende tilliten kan påvirke læringsmiljøet på en slik måte at det er en medvirkende faktor til utenforskap og på den måten negativ sosial reproduksjon. Elevers sosiale læring og potensielt manglende sosiale kompetanse påvirker ikke bare eleven, men hele samfunnet. At skolen er i stand til å oppfylle sitt mandat som danner og utdanner er et avgjørende samfunnsansvar.

4. Samfunnssopdraget

Skolens doble oppdrag; danning og utdanning sett i lys av sosial kompetanse, utenforskap og negativ sosial reproduksjon har ikke blitt noe mindre samfunnsaktuelt i løpet av det siste året. I en tid preget av pandemi hvor vi har vært i periodevise «lock downs», fokus på barn og unges psykiske helse og konsekvenser av nedstenginger for å ikke glemme den økte usikkerheten rundt familiers inntektgrunnlag er det klart at også mediebildet har vært med på å forme og skape inspirasjon til denne artikkelen.

Da «Folkehelse og livsmestring» ble lansert som tverrfaglig tema hadde det lenge vært løftet fram et behov for økt fokus på livsmestringsferdigheter i skolen. Påstanden som artikkelen har forsøkt å teoretisere og drøfte: «Manglende sosial kompetanse fører til utenforskap. Utenforskap er en opprettholdende faktor for negativ sosial reproduksjon» kan ikke bare besvares ved å introdusere ett tverrfaglig og fagovergripende tema. Vi har gått inn i skolens mandat som danner og utdanner gjennom skolens verdigrunnlag og løftet fram filosofiske, pedagogiske og psykologiske perspektiver på sosial læring som avgjørende i et samfunnsperspektiv.

«Dana er noko vi er i verda, ikkje noko vi er i ånda». (Hellesnes i Skahjem & Tufte, 1968, s. 36)

Heckmann vant en nobelpris for sine samfunnsøkonomiske betraktninger knyttet til viktigheten av sosiale ferdigheter. Som skole trenger vi ikke se lenger enn til læringsmiljøet. Skolens ledelse er avgjørende for læringsmiljø. Gjennom teoriene som er trukket fram kan vi si at læringsmiljøet må være preget av gode relasjonsferdigheter hos alle aktører. Relasjonskompetanse utvikles gjennom følelsesbevissthet og sosiale ferdigheter, først og fremst hos de voksne.

Skolelederens forståelse av prinsipper for sosial læring handler om at skoleledere trenger kunnskap som kommer den pedagogiske virksomheten til gode. Det som er bra for de voksne er bra for eleven sier Robinson (2011). Skoleledere og lærere trenger kunnskap om det doble oppdraget og innsikt i hvordan det skal kunne følges opp. Begge oppdrag må studeres og drøftes i hvordan de utfyller hverandre, men også hvordan de er gjensidig avhengige av hverandre. Hellesnes og Kierkegaard er ikke moderne ei heller oppdaterte kilder, men de er langt fra utdaterte. Teoriene fra Ogden, Schibbye, Fallmyr og Ross viser at samfunnsansvaret

som ligger i å oppfylle skolens mandat og som skolens ledelse er ansvarlig for, er om mulig enda mer påkrevd i dag.

Litteraturliste

- Aftenposten. (2021.20.april). *Sinne hos barn er en viktig følelse. Slik råder psykologen foreldre til å håndtere sinne barn.* Hentet 1.05.21 fra <https://www.aftenposten.no/foreldreliv/i/dlqKdB/psykolog-sinne-hos-barn-er-en-viktig-foelelse-slik-raader-hun-foreldre>
- Bachman, K., Hugnes, T., Haug, P & Groven, G. (2020). En casestudie om forebyggende mobbearbeid. *Paideia* 20, s.71
- Befring, E. & Moen, B-E. (2017). *Ungdom, læring og forebygging*. Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M.B., E. Flygare & Nordahl, T. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet 29.04.21 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonskompetanse*. 2.utg. Universitetsforlaget.
- Green, R. (2011). *Utenfor- elever med atferdsvansker*. Cappelen Damm Akademiske
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Kierkegaard, S.(u.å.). *Hjelpekunst*. Hentet 1.05.21 fra <http://dagensdikt.blogspot.com/2010/11/god-mandags-morgen.htm>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvitting, I. (27.05.2014). *Rektor kan stoppe mobbing*. Hentet 1.05.21 fra <https://forskning.no/sosiale-relasjoner-mobbing-pedagogiske-fag/rektor-kan-stoppe-mobbing/559530>
- Løvlie Schibbye, A.L.& Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Moen, B-E. & Moen, G. L. (2020). *Skolen som samfunnsbygger. Å bli til noen, ikke bare noe*. Cappelen Damm akademisk.
- Ogden, T. (2018). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*. Hentet 29.03.21 fra http://handling.forebygging.no/Global/Sosial%20kompetanse_Ogden2018%20pubisert.pdf
- Robinson, V. (2011). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Skjervheim, H.& Tufte, L. (1968). *Pedagogikk og samfunn*. Gyldendal norsk forlag.
- Sindig, A.I. (29.06.20). *Hvordan møter vi vanskelige følelser hos barn på en klok måte*. Hentet 1.05.21 fra <https://psykologisk.no/2019/09/hvordan-moter-vi-vanskelige-foelser-hos-barn-pa-en-klok-mate/>

Snl.no (u.å). *Dannelse*. Hentet 11.04.21 fra <https://snl.no/dannelse>

[Snl.no \(u.å\): Utdanning](https://snl.no/utdanning). Hentet 11.04.21 fra <https://snl.no/utdanning>

Artikkel 2: Skolelederens rolle i oppfølgingen av skolens doble oppdrag med fokus på dannings- og sosial kompetanse

Skolens formål er at elever skal utvikle sosial, faglig og emosjonell kompetanse. I kappen ble grunnlagsdokumenter og rammene for arbeidet gjennom lovverk og forskning som ledet fram til fagfornyelsen i 2020 presentert. I artikkel 1 ble overordna del og tverrfaglige temaer beskrevet i fagfornyelsen utdypet, mens dybden i på hva sosial kompetanse er og begrunnelser for verdien av sosial kompetanse som et bidrag til elevers utvikling av dannelse og sosial kompetanse ble beskrevet.

Denne artikkelen setter fokus på læreres opplevelse av skolens doble oppdrag og søker å belyse hvilken rolle skoleledelsen kan spille i arbeidet med å både danne og utdanne, utvikle elevers sosiale kompetanse og på de måten hindre utenforskap.

Empirien som vil bli presentert er samlet fra semistrukturerte gruppeintervjuer. Tall fra kvantitative kartleggingsundersøkelser vil bli gjenbrukt og drøftet sammen med funn fra intervjuene så vel som forskning på skolelederens innflytelse på elevers læring. På denne måten møter elevstemmen læreren og disse stemmene settes inn i målet om å lykkes med en elevsentrert skoleledelse basert på forskning presentert av Viviane Robinson.

Utvalget av informanter er hentet fra samme kommune hvor jeg selv er skoleleder, og fra samme skoleslag, nemlig ungdomsskole. Kvantitative data er hentet fra Elevundersøkelsen som gjennomføres i hele Norge hvert år. Det er fire informanter som har deltatt i undersøkelsen og det er gjennomført tverrfaglige veiledningsøkter med to og to lærere. De semistrukturerte gruppeintervjuene er gjennomført etter en temaveiledningsmodell utarbeidet av Eva Wikstøl (2014) og justert av Eva Bjerkholt (2022). Disse intervjuene er transskribert og analysert og brukes sammen med kvantitative data hentet fra Udir`s Elevundersøkelse. Sammen med forskning hentet hovedsakelig fra Viviane Robinson og hennes Elevsentrert skoleledelse som ble publisert første gang i 2011 og mål fra den overordna delen av læreplanverket utgjør dette den avsluttende drøftingen. Målet er å gi et meningsbærende bilde av hva lærere mener om skolens doble oppdrag, viktigheten av utvikling av elevers sosiale kompetanse og hvilken rolle de mener at skoleledere i ungdomskolen bør ha i arbeidet.

1. Elevsentrert skoleledelse

Utgangspunktet for denne oppgava er den overordna delen av læreplanverket og problemstillingen som skal belyses er «*Hva vektlegger lærere i dannelsesoppdraget og hvilken rolle ønsker de at skoleledelsen skal ha?*»

Nærheten til klasserommet er blant skolelederes utfordringer og en faktor som mang en forsker har konkludert med at er det som savnes mest når man har byttet ut kateter med kontorpult. (Robinson, 2011). Kredibiliteten i å påvirke en autonom lærerkulturs pedagogiske praksis utfordres, og det viser seg vanskeligere for skoleledere å oppleves som en reel sparringspartner i pedagogiske spørsmål når størrelsen på skolen og alderen på elevene øker. Viviane Robinson`s forskning som ble utgitt i boken «Elevsentrert skoleledelse» (2011) vier et helt kapittel til behovet for pedagogisk ledelse i skolen som en motsetning til tradisjonell ledelse og ledelsesteori. Hele boka beskriver betydningen av at skoleledere kan bidra for å påvirke elevers læring og hvordan, tiltross for avstanden til klasserommet.

Min erfaring er at de fleste saker hvor skoleledere i ungdomskolen direkte involveres i elevens skolehverdag ikke handler om karakterer i matte eller læringsutbytte i kroppsøving. Det handler om dannelsesoppdraget; å følge skolens regler, å føle tilhørighet, å ha selvkontroll, selvhverdelse, samarbeidsevner, empati- å kunne regulere seg selv i forhold til andre. Om hvordan være en del av et fellesskap og hvordan forstå seg selv og andre i det fellesskapet. Dette er egenskaper og ferdigheter som av Ogden definerer som sosial kompetanse (Ogden, 2018)

Personlig er målet mitt som skoleleder å forebygge utenforskap og negativ sosial reproduksjon. Å øke opplevelsen av tilhørighet og mestring av eget liv. For å nå disse målene trenger jeg å vite hva både elever og lærere trenger. Elevenes svar på Elevundersøkelsen (2019-2022) vil bli sentrale i drøftingen sammen med lærernes mening om dannelsesoppdraget og deres syn på skolelederens rolle i hvordan det skal jobbes med. Den teoretiske forankringen hentes blant annet fra Robinson, Fullan & Hargreaves, Paulsen & Jenssen. Empirien utgjøres av semistrukturert gruppeintervju med lærere for å få et innblikk i hva de mener de trenger av skoleledere og data fra «Elevundersøkelsen» (2019-2022).

2. Hvordan dannelsesbegrepet omtales i ulike teori

For å kunne drøfte hvilken rolle lærerne ønsker at skoleledere skal ha for å støtte dem i dannelsesoppgavene må jeg først og fremst avklare om vi har en felles forståelse av dannelsesbegrepet sett i lys av den overordnede delen av læreplanverket. Deretter må jeg se på elevsentrert ledelsesteori som bygger opp under at elevens oppfattelse skal stå i fokus og avklare hva «Elevundersøkelsen» (2019-2022) forteller oss og undersøke hvordan vi kan bruke denne informasjonen til å belyse skolens doble oppdrag. Artikkel 1 i denne oppgaven og valget av tematikk begrunnes i ønske om å se på skolens samfunnsmandat: Å være en utjevner som sørger for inkludering og reelle muligheter til å bli den beste utgaven av seg selv, tross for kulturell bakgrunn og genetikk. Teori, praksisfortellinger og Elevundersøkelsen kan si oss noe om dette og hva skolelederens rolle er som bidragsyter for å nå dette målet i ungdomsskolen.

2.1 Danning, sosial kompetanse, sosial reproduksjon

Det er flere teoretiske innretninger som kan belyse utfordringer rundt dannelsesbegrepet i skolen og begrepet ble også drøftet i artikkel 1 da sett i lys av Hellesnes sine definisjoner og avklaringer rundt forskjellen mellom danning og utdanning og utsagnet «Ein utdana mann, eit dana menneskje» (Hellesnes, 1968). I Kvamme, Kvernbekk og Strand's «Pedagogiske fenomener» finner vi en drøfting av begrepet hvor blant annet sammenhengen mellom danning og behov for anerkjennelse er blant en av vinklingene (2016, s.53). Ved et tilbakeblikk til artikkel 1 samsvarer dette godt med teori som er tidligere presentert om læring som foregår i et samspill med andre hvor det å bli sett og verdsatt er et viktig element for at barn og unge skal utvikle seg både sosialt, faglig og emosjonelt (Løvlie Schibbye, & Schibbye 2017). Dette er også målene for skolen.

Det hevdes av Straume (i Kvamme, Kvernbekk, Strand, 2016) at ordet danning ble meningsfattig da læring tok over som fokus i skolen fordi «ikke all læring er dannende, selv om danning forutsetter og innebærer læring» (2016, s 54).

2.2 Elevsentrert skoleledelse

John Hattie har gitt liv til relasjonell ledelse gjennom sin kvantitative forskning utgitt i boken «Synlig læring» (2009). Hans tallmateriale konkluderte med at relasjon lærer-elev var den mest avgjørende faktoren for elevers læring sammen med mestringstro.

Psykologen Albert Bandura (1925-2021) er kilden til begrepet «self-efficacy» som på norsk blir oversatt til mestringstro. Hans sosiale læringsteori bygger på man kan ha ulik mestringstro i ulike situasjoner. En persons mestringstro er varierende og påvirkelig. Hattie presenterte mestringstro som en avgjørende faktor i relasjoner hvor læring og utvikling er et mål. Sett i lys av Hatties effektstørrelser om elev-lærer relasjon og læreres mulighet til å gi elevene mestringstro er dette viktige momenter for lærere, men også skoleledere å ha med seg i et utviklingsfokusert samfunn.

Andy Hargreaves og Michael Fullan har levert forskningsbasert kunnskap om skoleutvikling i flere tiår. Deres blikk er rettet mot lærerens rolle og lærernes mulighetsrom for påvirkning. I deres «Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler» (2014) brukes begrepet profesjonell kapital som en samlebetegnelse for lærerens human-, sosial- og beslutningskapital samtidig som de stadfester at fokus på læreren alene ikke gir ønsket effekt. Skolen må være preget av profesjonelle læringsfelleskap hvor lærerne spiller hverandre gode og deler både erfarings- og forskningsbasert kunnskap. De fremhever at skolelederen er en viktig premissleverandør for at dette skal lykkes. Skoleledernes profesjonelle kapital kan sammenlignes med lærerens. En skoleleder trenger å utvikle egne og andres verdi- og kunnskapsgrunnlag, og ferdigheter som er spesifikke for læreryrket. Man må utvikle sitt eget talent (human kapital) som lærer og skoleleder. Skolelederes oppgave er å jobbe sammen med andre og hente ut andres styrker og kompetanser. De må vite hvordan man skal få laget med lærere til å spille hverandre og elevene gode (sosial kapital). Skoleledere må ta beslutninger som er godt funderte og til riktig tid. Og kunne gjøre kvalifiserte vurderinger og ta avgjørelser som støtter opp under skolens mandat (beslutningskapital) (2014, s. 108-116).

Viviane Robinson (2011) har forsket på skolelederes rolle i det landskapet den kvantitative forskningsbaserte dreiningen i skolen har tatt etter Hatties publisering av effektstørrelser som påvirker elevers læring. I kjølvannet av Hatties forskning er det kommet konkrete bestillinger på praksis som faktisk påvirker elevers læring og påfølgende endret kravet til skoleledelse seg. Når vi vet mer om hva som virker og hvordan dette støtter opp under det doble mandatet er det skolelederes ansvar å påse at det jobbes etter læringsfremmende teorier (2011, s.10). I boken hennes presenteres fem ledelsesdimensjoner og tre lederferdigheter som er forsket fram gjennom data hentet fra undersøkelser gjort i USA. De ulike ledelsesdimensjonene er sortert og det er utarbeidet effektstørrelser som beskriver i hvilken grad de ulike dimensjonene påvirker elevenes læring. 1) «Å lede lærerens læring og utvikling» er den dimensjonen med størst effekt. 2) «Å etablere mål» og forsikre seg om «kvaliteten på undervisningen» som gir

lik effektstørrelse, mens ledelsesdimensjonen med svakest- men likevel viser en signifikant effekt er 3) «strategisk bruk av ressurser» og 4) «sikre et velordnet og trygt læringsmiljø». Lederferdighetene som er forsket fram som avgjørende er «anvende relevant kunnskap», «løse komplekse problemer» og 5) «bygge tillitsrelasjoner». Å sette ferdigheter i system og vite noe om hvilke dimensjoner som gir en effekt på elevers læring viser seg avgjørende. Robinson har med sin forskning satt på kartet behovet for utdanningsledelse som eget fagfelt.

Denne oppgaven ønsker lærerens syn på skolelederens rolle i utøvelse av dannelsingsmandatet i ungdomsskolen. Derfor er ledelsesdimensjonene til Robinson nyttige som kunnskapsgrunnlag og utgangspunkt for drøfting.

2.3 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen er laget av Utdanningsdirektoratet (udir) og ble lansert første gang i 2001, og ble obligatorisk fra 2004. Den er revidert tre ganger: i 2006/07, 2013 og 2016 og skal revideres på nytt med mål om å være enda mer relevant og brukervennlig i 2024. (Sirnes, Elevundersøkelsen, 2019) og (udir.no, u.å.). Elevundersøkelsen er kun obligatorisk for 7., 10. og vg1, men kan gjennomføres for alle elever fra 5. trinn til og med vg3. Fra og med 2013-versjonen har den hatt obligatoriske spørsmål i kategoriene trivsel, motivasjon/arbeidsforhold og læring, hjem-skole-samarbeid, støtte fra lærer, vurdering for læring, medvirkning, regler på skolen, trygt miljø og rådgiving. Det er i tillegg mulig å inkludere utvalg av tilleggsspørsmål i alle kategorier ut fra lokale behov.

Spørsmålene i Elevundersøkelsen er basert på forskning og gjeldende regelverk. Udirs eget følgeskriv «Om-temaene-i-Elevundersøkelsen» (udir.no, u.å.) forklarer de ulike kategoriene og indikatorene på læringsfremmende faktorer som klasseledelse, relasjonskompetansen, mestringstro og medvirkning. I forbindelse med denne artikkelen vil det være spørsmål knyttet til sosial og faglig trivsel, relasjoner, vurdering for læring og mestringstro som vil bli brukt i analysen. Udir har utarbeidet utfyllende beskrivelser av disse områdene og presenterer samtidig forskning som begrunner disse områdene som viktig for den videre livskvaliteten til elevene i et livsløpsperspektiv og på den måten understrekes behovet for kartlegging i skoleårene. (udir.no, u.å.)

3. Profesjonelle læringsfellesskap

I arbeidet med problemstillingen «Hva vektlegger lærere i dannelses oppdraget og hvilken rolle ønsker de at skoleledelsen skal ha?» har jeg allerede trukket fram Robinson og hennes forskning publisert i *Elevsentrert skoleledelse* (2011). Boka er laget som et oppslagsverk for skoleledere, og framhever viktigheten av at skoleledere tar lederutdanning. Robinson påpeker forskjellen i spørsmålet om ledere utgjør en forskjell for elevers prestasjoner og hva slags ledelsespraksis som utgjør en forskjell (2011, s. 135) Hennes forskning har ledet fram til ledelsesdimensjonene og ledelsesferdighetene i modellen under. Ledelsesferdighetene kan man utdannes og trenes i. Dimensjonene krever at lederen har kompetanse og erfaring. Det er ikke gitt at generell lederutdanning kan gi en skoleleder den legitimiteten den trenger utfra

LEDERFERDIGHETER				
Ledelsesdimensjoner		Anvende relevant kunnskap	Løse komplekse problemer	Bygge tillitsrelasjoner
	Etablere mål og forventninger	→		
	Strategisk bruk av ressurser	→		
	Forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis	→		
	Lede lærerens læring og utvikling	→		
	Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø	→		

Modell 3: Elevsentrert skoleledelse. Robinson (2011, s. 26)

kompetanse i å sette mål eller å bruke ressurser hensiktsmessig. For å kunne gjøre dette må en skoleleder ha kunnskap, og helst også erfaring med å sette målene og utnytte ressursene slik at lærere og elever opplever det som hensiktsmessig. Den dimensjonen som Robinson har forsket fram som den mest effektive for å ha en ledelsespraksis som påvirker elevens læring er den som handler om å lede lærernes læring og utvikling.

Læreryrket er en omdiskutert profesjon i konteksten av at det er vanskelig å finne en homogen kunnskapsbase for de som utfører yrket (Grimen i Bjerkholt, 2017, s. 92). Grimen mener at dette handler om at pedagogikkens kunnskapsdatabase er tverrfaglig og henter kunnskap fra mange ulike vitenskapsområder. Motsetningene i kunnskapsbasen innad i profesjonen påvirker skjønnnet da skjønnnet noe som er avhengig av personliggjøring og erfaringer med

kunnskap (2017, s. 92) Læreren er sett på som en autonom profesjonsutøver og har i sin yrkesutførelse behov for å utøve skjønn. Når skjønnet innad i skolen kan være ulikt på bakgrunn av Grimens forklaringer kan behovet for styring ses på som nødvendig for å lykkes med profesjonskvalifisering. (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 12) Sett i lys va den dimensjonen som Robinson mener har størst effekt på elevers læring kan noe av forklaringen ligge i disse fortolkningene av lærerprofesjonen og lærerens mulighet til å opptre profesjonelt. Læreryrket har en profesjonsstatus, noe skolelederyrket mangler, derav er det lett å være enig i konklusjonen til Robinson om at skoleledere må ha pedagogisk kompetanse (2011, s. 140). I overordna del finner vi igjen eksempler på viktige lederegenskaper, lederkunnskap og lederferdigheter som støtter Robinsons forskning.

God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor (Udir.no, 2020).

Den nasjonale satsingen på rektorutdanning startet i 2009 og det er utarbeidet to rapporter som evaluerer utdanningen, en for perioden 2011-2014 og en for perioden 2015-2019. Begge rapportene er utarbeidet av Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) og avdelingen for Mangfold og inkludering ved NTNU Samfunnsforskning (Caspersen, Aamodt, Stensaker, Federici, 2018). Rapportene er utarbeidet på bestilling av regjeringen og operer med et kontrollutvalg hvor skoleledelsen ikke har deltatt på rektorutdanningen.

Lærerne i undersøkelsen

Lærernes opplevelse av endringer i kompetansen hos ledelsen er en del av utredningen. Den siste rapporten viser at lærerne ved skoler som hadde ledelse med deltagelse ved den nasjonale rektorutdanningen opplevde at rektors praksis endret seg, men at de ikke opplevde det som at det var til det bedre (2018, s. 91-92). Utredningsutvalget legger fram i konklusjonene at undersøkelsen knyttet til lærerens opplevelse hadde noen utfordringer som de belyste i metode delen. Slik jeg leser det virker det som om denne evalueringsrapporten har hatt fokus på å utforske lærernes opplevelse av lederens evne til å kommunisere gitte områder skolene jobber med tilbake til lærerne.

Elevsentrert ledelse som er fokus i denne oppgava og som støttes av Robinson og vektlegges i overordnet del gjennom målet for skoleledelse som utviklingsansvarlig for profesjonelle læringsfelleskap, er ikke belyst i rapporten. Den har hatt fokus hvordan deltakerne utviklet sitt

på syn på skolemiljø, autonomi, handlingsrom, skoleledelse og forholdet til skoleeier (2018, s. xii).

Jan Merok Paulsen og Mette-Marit Forsmo Jenssen publiserte i mars 2022 forskningsartikkelen «Combining capacity for instructional leadership with core practices in the Norwegian policy context». Studiet viser til fire kjerneprinsipper for instruerende ledelse utarbeidet av Leithwood et al (2020) og som har sterke sammenfallende egenskaper som Robinsons ledelsesferdigheter og lederdimensjoner.

- Sette mål og stake ut en retning (set direction)
- Bygge relasjoner og utvikle mennesker (build relationships and develop people)
- Utvikle organisasjonen slik at den støtter ønsket praksis (develop the organization to support desired practices)
- Forbedre instruksjonsprogrammer (improve instructional programs)

I studien blir det trukket fram at det er ikke kjerneprinsippene i seg selv som er avgjørende, men hvordan skoleledere tilpasser bruken av disse i sin egen virksomhet. Det er vanskelig å oversette «instructional leadership», men den internasjonale skolekulturen som Leithwood representerer er ulik den vi har i Norge. Leithwood skrev boken «Linking leadership to student learning» i 2012 sammen med Karen Seashore Louis. Forfatterne er blant de første i skoleforskningsverden som gjorde koblingen skoleledelse- elevprestasjon, også i denne boka handler ledelse om å skape retning og utøve innflytelse (2012, s. 4).

Paulsen og Jenssen bruker Hallinger & Heck (2010) som referanseramme og sier samtidig at denne formen for skoleledelse har vært ledende de siste 30 år. «Instructional leadership» har tre hovedmomenter: 1) definere skolens mål og etablere felles retning som kommuniseres og jobbes med som et fellesskap, 2) lede skolens utviklingsprogram gjennom å følge opp, evaluere og veilede og 3) motivere lærere og bidra til et positivt arbeidsmiljø. Paulsen og Jenssen benytter seg også av Robinsons fem dimensjoner som referanseramme. Studiet konkluderer med at to av Leithwoods fire kjerneelementer: «å utvikle folks ferdigheter» og «lede skolens utviklingsprogram» utgjør en signifikant forskjell for elevenes prestasjoner dersom skolelederen tilpasser kjerneelementene til den sosioøkonomiske, mikropolitiske og kulturelle konteksten området den skolen de leder befinner seg i.

Sett i lys av denne oppgavens hovedområder: danningsoppdraget, utvikling av elevers sosiale kompetanse for å hindre utenforskap og problemstillingen »Hva vektlegger lærere i

danningsoppdraget og hvilken rolle ønsker de at skoleledelsen skal ha?», kan disse studiene være interessante og viktige.

En skoleleder på en stor skole i Oslo og en skoleleder i en liten bygd i Nordland kan jobbe etter de samme kjerneelementene (Leithwood) og utøve Elevsentrert skoleledelse i tråd med Robinsons ledelsesdimensjoner og ledelsesferdigheter så lenge den tilpasser seg og sin lederutøvelse slik at den for ansatte, elever og foresatte oppleves troverdig og legitim (jmf overordna del) i sitt nærmiljø.

4. Metode

“Alt hva jeg vet om verden, selv gjennom vitenskapen, vet jeg utfra mitt eget synspunkt eller ståsted. Vitenskapens symboler ville ikke bety noe uten dette” (Merleau-Ponty i Kvale & Brinkman, 2017, s 46)

Denne masteroppgaven er samfunnsvitenskapelig forankret og legger til grunn en hermeneutisk og fenomenologisk forskningsmetode med utgangspunkt i et sosialt konstruktivistisk paradigme (Postholm i Bjerkholt, 2013). Kombinasjonen av funn fra to semistrukturerte gruppeintervjuene og gjenbruk av kvantitativ data fra Elevundersøkelsen (2019-2022) er disse brukt til se sammenhenger mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap. Forskningsdesignet hvor funn fra to semistrukturerte gruppeintervjuer kombineres med resultater fra kartleggingsundersøkelsen, Elevundersøkelsen (2019-2022) benyttes for å drøfte problemstillingen »Hva vektlegger lærere i dannelsingsoppdraget og hvilken rolle ønsker de at skoleledelsen skal ha?».

Edvar Befring sier i «Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap» (2016) at det i pedagogisk forskning ikke er relevant å skille skarpt mellom innovasjon og forskning som metode. Denne delen av masteroppgaven har til hensikt å søke innsikt i hva lærere ønsker av lederstøtte for at skolen skal oppfylle det doble mandatet, med spesielt med vekt på danning og utvikling av sosial kompetanse. Prosjektet har en innovativ ide om å søke forskningsbasert kunnskap som kan bidra til å få innsikt i hva lærere vektlegger i dannelsingsoppdraget og hvilken rolle de ønsker at skolelederen skal ha. Dette kunnskapsgrunnlaget bidra til å utvikle og forbedre eksisterende praksis.

4.1 Sosio- kulturelt læringssyn

Den anerkjente psykologen Vygotsky og hans proksimale utviklingssone kan brukes om alle deler av livet, som både elev, lærer og leder. Oppgavens intensjon er å løfte dannelsingsmandatet og sette det i sammenheng med utvikling av sosial kompetanse. Dette er relevant fordi mitt grunnsyn er at læring skjer i samspill med andre (Løvlie-Schibbye & Schibbye, 2017) og at utvikling fordrer noe motstand satt i system med kvalifisert veiledning, jamfør Vygotskys teorier om «scaffolding» (Vygotsky i Bjerkholt, 2013). Dette kan gi meg som skoleleder et viktig utgangspunkt for å finne min rolle, samt utvikle planer og tiltak for å støtte oppom lærernes og egne vurderinger av hvordan utøve elevsentrert ledelse og bidra til å oppfylle det doble mandatet.

Den kvalitative delen av denne oppgaven er to semistrukturerte gruppeintervjuer gjennomført som temaveiledning (Wikstøl 2014, Bjerkholt 2022). Intervjuene illustrere betydningen av Vygostkys teorier i praksis. Dialogene i intervjuene viser hvordan informantene utdyper og problematiserer hverandres innspill.

4.2 Gjenbruk av data

Grønmo omtaler utfyllende i «Samfunnsvitenskapelige metoder» (2016), begrepet metodetriangulering når han beskriver hvordan ulike typer undersøkelser kan utfylle hverandre. I samfunnsvitenskapen, sier Grønmo, handler triangulerende metode om at sosiale fenomener utforskes fra ulike ståsted og synsvinkler ved hjelp av forskjellige type data og metoder (2017, s. 67) Kvale og Brinkman påpeker at mixed methods, kombinasjon av kvalitative og kvantitative undersøkelser har blitt sett på om kontroversielt fordi metodene tilhører ulike paradigmer, men også fordi det krever mye trening å bli god i en metode- desto mer å bli god i to metoder (2017). Ideen, hentet fra Grønmo, om å gjenbruke data bidrar til at dette er mulig i denne oppgaven. Han skriver at på områder der det finnes eksisterende data må det vurderes hvilken relevans, kvalitet og etikk disse dataene innehar. Man må med andre ord sette seg inn i gjennomføringen av undersøkelsen man gjenbraker, ikke bare analysen (2016). I denne oppgaven vil kvantitative data belyse og føre til drøftinger av funn fra kvalitative data som representerer lærerperspektivet. Slik vil data sammenlignes og drøftes i lys av presentert teori. Dataene som gjenbrukes er hentet fra Udir`s Elevundersøkelse slik tallene på landsbasis gjengis for undersøkelsen gjennomført på 10.trinn i skoleårene 2019/20, 2020/21 og 2021/22. Svarprosenten i disse årene har vært på henholdsvis 86.3%, 87.4% og 83%, noen regnes som godt innenfor et representativt utvalg.

4.2.1 Kvalitativt: semistrukturert gruppeintervju, temaveiledning

Kvale og Brinkman beskriver syv faser når de snakker om kvalitative forskningsintervjuer (2017, s.39). Disse syv fasene kan bistå til å gi informasjon om hvordan denne oppgaven har hentet sin kvalitative empiri og de forskningsetiske avgjørelsene som ligger til grunn i de ulike fasene..

Tematisering av intervjuprosjektet handler om å lande en metode og være klar over at det ulike typer intervjuer påvirker forskningsresultatets validitet og reliabilitet. Det er også forskningsetiske spørsmål som må begrunnes. I forkant av denne kvalitative forskningen er et søkt det nasjonale datatilsynet om tillatelse til å innhente og bearbeide data. Informasjonsskriv

og svar søknaden er vedlagt denne oppgaven sammen med intervjuguide og beskrivelse av temaveiledningsmetoden (Vedlegg 1-4).

1) Metode

Jeg valgte å gjennomføre de semistrukturerte gruppeintervjuene inspirert av en veiledningsmodell, temaveiledning, basert på tidligere erfaringer med metoden både som informant og medforsker (Bjerkholt & Stokke, 2017). Intervjuerens rolle er å fasilitere og bidrar til samskaping av kunnskap. Veiledningssamtaler som form er undrende og informantene er mer aktive i sin egenrefleksjon enn i tradisjonelle intervjuer. Kvale & Brinkman bruker metaforene som gruvearbeider eller reisende om intervjueren. Er intervjueren på jakt etter å grave fram gjemt kunnskap eller å samtale med informantene på en slik måte at man sammen konstruerer ny kunnskap. Temaveiledning har som hensikt å være det siste. En som Kvale & Brinkmans terminologi er reisende og hvor intervjuet i seg selv skaper ny kunnskap både hos intervjuer og informanter (2017, s. 71-72). Intervjuguide og utvalget av spørsmål er en viktig del av forberedelsene. Det samme er å sette sammen et utvalg av informanter basert etter å ha laget kriterier for kvaliteter informantene bør ha. Transparens i begrunnelser for disse valgene er viktig å redegjøre for i den forskningsetiske delen av oppgaven.

Informantutvalg

Å velge å forske på eget skoleslag, i sin egen kommune og i tillegg være en som for informantene har en arbeidsgiver posisjon, er krevende. Kommune vi hører til i er blant de mindre kommunene i landet og avstanden mellom skolene er liten.

For meg var det viktig å sette denne forskningen i en ungdomsskole-kontekst fordi dannelsesmandatet kan utfordres av ungdomskolens krav til karakter i fag så vel som i orden og oppførsel. Dette kan være faktorer som påvirker lærerens opplevelse av, og tid til å jobbe danning og ikke bare utdanningsdelen av skolens mandat. Min opplevelse fra ungdomsskolen er at realfagslærere og språk/samfunnsfagslærere kan ha en ulik oppfattelse av tiden skolen har til rådighet for å lære elevene «pensum» noe som kan påvirke hvordan man tolker oppfølgingen av det doble oppdraget. Det var derfor et element i utvelgelsen av informanter at begge fagretninger var representert. Det siste elementene i utvalget er tidligere omtalt, men handlet om erfaringer med programmet MOT. Kommunen har MOT som program ved alle ungdomskolene og ettersom dette programmet er omtalt av Ogden som et virkemiddel for å

avhjelpe lærerne med målet om å utvikle sosial og emosjonell kompetanse (Ogden, 2018) var det et kriterie jeg ønsket inn i informantutvelgelsen.

Forskningsetisk var det spesielt viktig at intervjuets form og innhold var godt kjent for informantene på forhånd. Jeg valgte å sende ut en generell beskrivelse av tematikken for oppgaven og en spesifikk beskrivelse av temaveiledningsmodellen. Informantene fikk også beskjed om å forberede seg ved å lese gjennom overordna del og intervjuguiden. Det var viktig for meg at spørsmålene ikke skulle utfordre deres opplevelse av at jeg skulle vurdere tanker og holdninger de bragte til torgs. Jeg opplevde at jeg lyktes med dette fordi alle informantene har i ettertid gjengitt at de opplevde veiledning/intervjusituasjonen som interessant, lærerik og førte til selvrefleksjon. Dette er i tråd med hensikten og Kvale og Brinkmans språklige bilde på intervjuet som en reise (2017, s. 96).

Intervjuetting

Fordi jeg valgte å forske på noe som er så nært egen praksis var det hensiktsmessig å benytte seg av en ekstern intervjuer. Intervjueren var kjent for informantene, men har ingen profesjonell relasjon til verken dem eller meg. Det første intervjuet ble gjennomført på mitt kontor slik at settingen var kjent og trygg, mens det andre intervjuet av praktiske årsaker ble gjennomført på USN, hos veileder/intervjueren. Dette var kjent for informantene på forhånd og virket ikke til å påvirke intervjusituasjonen verken i forkant eller under selve gjennomføringen. Funnene i intervjuene sammenfaller i så stor grad at det også i ettertid virker til å ha vært en faktor uten påvirkning på kvalitet, validitet eller reliabilitet. Det ville ved en senere anledning være bedre med tanke på den asymmetriske maktbalansen å gjennomføre intervjuene på en mer nøytral grunn.

2) Designet av temaveiledning er hentet fra Eva Augestad Wikstøl (2014) og justert av Eva Bjerkholt (2022). Temaveiledning er en systematisk tilnærming der deltakerne jobber individuelt før man åpner for dialog. De to intervjuene ble gjennomført med to informanter, en veileder og en observatør, og dette ble gjentatt to ganger. Informantene hadde mottatt informasjon om prosjektet i god tid sammen med intervjumalen. De skulle forberede seg ved å gjøre seg kjent med innholdet i overordnet del av læreplanverket og selve temaveiledningsøkten besto av tre runder hvor informantene ble gjort kjent med metoden før vi satt i gang. Under selve økten var spørsmålene kjent. Informantene svarte individuelt skriftlig på egne lapper. De fikk omtrent fem minutter i begynnelsen av hver runde til egen refleksjon og notatskriving. De presenterte det de hadde skrevet på egne lapper for gruppen

som rekkeframlegg etter hver runde. Hvert spørsmål ble så drøftet sammen med veileder. Spørsmål 1 og runde nummer lød: **Hva betyr skolens dannelsoppdrag for deg som lærer?** Spørsmål to og runde to: **På hvilken måte tenker at det kan være en sammenheng mellom skolens dannels mandat og utviklingen av elevenes sosiale kompetanse?** Og spørsmål 3, og runde tre handlet om skolelederens rolle i dette arbeidet: **Hvordan kan skolens ledelse bidra til at du som lærer kan følge opp skolens dannelsmandat?**

Valg av spørsmål

Temaveiledning bygger på en virkelighetsforståelse som er preget av Kirkegaard's «Hjelpekunst» (1813-1855). I første runde er det viktig med begrepsavklaringer og finne ut av hvor vi står i hverandre virkelighets oppfattelse. Jeg har redegjort for en forforståelse om at dannelsoppdraget i ungdomskolen kan være preget av at rammeverket er noe strengere i den grad man har noen lovmessige forpliktelser i form av karakterer i fag, men også i orden og oppførsel. Denne forforståelsen var noe jeg ønsket å utforske ved at første spørsmål i intervjuguiden ba informantene om å selv sette ord på hva dannelsoppdraget er for dem. Det var viktig for meg at lærerne fikk satt egne ord på skolens oppdrag. De neste spørsmålene binder sammen begrepsavklaringen med det to sentrale områder i forskningen; sosial kompetanse og lederens rolle. Ved at lærerne selv måtte sette ord på sammenheng mellom danning og sosial kompetanse uten at spørsmålet kunne besvares som ja eller nei var viktig da intervjuguiden skulle utformes. Det samme gjaldt det siste spørsmålet hvor lederens rolle var vesentlig å belyse. Valg av spørreord var avgjørende for at intervjuet skulle oppleves som en veilednings økt, at den ikke hadde et normativt preg og at det var den ekteføyte lærerstemmen vi fikk presentert. Dette var forskningsetisk viktig at ble oppfattet av informantene.

3) Selve intervjuet ble planlagt som ett gruppeintervju med fire informanter, men sykdom gjorde at intervjuene ble gjennomfört i grupper av to informanter hver gang. De fire informantene kjente hverandre og meg fra tidligere. De representerte to ungdomskoler, men under gjennomföringen var de splittet slik at begge intervjuene har informanter fra begge skolene. Noe tilfeldig, men allikevel interessant sett i ettertid, har tre av lærerne jobbet på to ulike skoler, 1-10 skoler og tradisjonelle ungdomsskoler. De tre har samme lærerutdanningsbakgrunn og realfag og kroppsöving som undervisningsfag. To av informantene har 20 års erfaring fra ungdomsskole, mens de to andre har 10 års erfaring. Den siste av de fire tok PPU utdannelse etter endt masterlöp innenfor ett fag og har videreutdannet seg til å ha tre undervisningsfag innenfor språk og samfunnsvitenskap. Jeg er kjent for informantene fordi jeg har vært kollega med alle fire og er leder for to av dem. Dette er

bakgrunnen for at jeg valgte å være observatør under intervjuene og hadde satt bort veileder/intervju rollen til en ikke ukjent person, men betydelig mer erfaren intervjuer og veileder fra Universitetet i Sør-Øst Norge (USN), professor Eva Bjerkholt.

Intervjuene ble gjennomført på ettermiddagen etter endte arbeidsdager noe som kan påvirke dagsform. Informantene var svært engasjerte i tematikken, slik at motivasjon var allikevel høy.

Intervju 1 fant fort sin egen vei til å besvare spørsmålene i guiden uten å gjennomføre de planlagte tre rundene, mens intervju 2 fulgte malen helt systematisk. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, henholdsvis 68 og 52 minutter.

4) Transkriberingen er gjort ved at man har skrevet ned ordrett det som er sagt i begge intervjuene. Datamaterialet som består av disse lydfilene og er blitt til henholdsvis 25 og 17 dataskrevne sider lagt inn i en analysetabell. Transkriberingen er gjennomført et firma som er benyttet i ulike forskningsprosjekter ved USN. De har anonymisert navn og stedsnavn i ettertid i tråd med forskerens instruksjoner. Å vurdere en transkripsjons reliabilitet og validitet er vanskelig. Man liker å tro at man har klart å skrive ned alle nyanser i det som er sagt, men tonefall er en av faktorene som er vanskelig å gjengi skriftlig. Det kan også være krevende å gjengi tegnsettingen nøyaktig fordi man i det den muntlige formen f. eks tar tenkepauser eller legger inn småord som i skrevet form forstyrrer meningsbildet. I sitater som er valgt ut og gjengitt er det muntlige språket omskrevet og gitt en mer leservennlig form. På denne måten ivaretas anonymiteten og at utsagnene blir meningsbærende. Det er et poeng at man ikke får med for eksempel overdreven bruk av bindeord eller lydord fordi informantene kan oppleve at dette er ubehagelig at blir gjengitt. Dette er i tråd med Brinkman og Kvaales omtale av etikk i transkripsjon (2017, s. 214). Det var et poeng forskningsetisk at transkriberingen ble satt bort til fagfolk som ikke har nærhet til forskningens tematikk. Det er det mulig å se når man leser transkriptene fordi det er trolig at uttalefeil eller ord som gjengis som vanskelig å tyde ville blitt tolket og gjengitt annerledes om jeg f. eks hadde gjort det selv som både kjenner fagfeltet og var til stede under intervjuene.

5) Analysen av dataene er gjort ved at det transkriberte intervjuet er satt inn en tabell. I tabellen er det sorterte i seks hovedtemaer med underkategorier. Ingen av temaene eller kategoriene er innbyrdes ekskluderende. Ettersom jeg observerte intervjuene, er også notater gjort under gjennomføringen. May Britt Postholm (2005) omtaler analyser gjort med bakgrunn i koding og kategorisering som deskriptiv analyse. Jeg har fulgt Postholm`s modell for åpen koding.

Det vil si at kategorier har blitt til gjennom å studere datamaterialet. Det er også en sammenheng mellom koden og temaer som har vært relevante for problemstillingen i oppgava. Dette stemmer med Lincoln og Guba's (i Postholm, 2005) kriterier for å opprette kategorier: En kategori må være relevant for studiet og få leseren til å tenke utover det som konkret blir sagt. Det må også være en informasjonsdel som kan være selvstendig (2005, s 88) Den aksiale kodingen er trinn to av åpen koding er det trinnet i prosessen hvor kategoriene får subkategorier, dvs temaområde som er nummererte. I denne analysen ved bruk av bokstaver i tillegg til nummer, som f.eks 1a og 6b. Spørsmålene forskeren stiller seg i aksial koding er hvorvidt det er noen sammenheng mellom kategoriene og deres subkategorier (2005, s. 90). Videre i analysen er det dybdeforståelse for egen problemstilling som er viktig. Dette krever at materialet må gjennomgås gjentatte ganger for å sikre av koding og kategorisering er i tråd med oppgavens hensikt før man skal bruke disse sammen med teori som kan støtte og /eller begrunne funn.

6) Validering handler om kontrollere, stille spørsmål ved og å teoretisere empirien. Kontroll, i den grad det er mulig i kvalitativ forskning, vil si at man prøver å identifisere og klargjøre eventuelle feilkilder. Miles og Huberman (i Brinkman og Kvale, 2017) har laget beskrivelser for hvordan kvalitative funn kan testes og bekreftes. Intervjuene i denne oppgava er gjennomført av en ekstern intervjuer/veileder. Forskeren har en kjent nærhet til informantene, men er derfor observatør og involveres kun i intervjuet avslutningsvis for å sikre at tematikken man ønsker belyst har fått nødvendig oppmerksomhet. Informantene har lignende både utdanning og yrkeserfaring, men i utvelgelsen var det et poeng at begge kjønn og ulike undervisningsfag var representert. Dersom dette hadde påvirket utfallet av intervjuene ville det hadde vært viktig å falsifisere og gjøre gyldig som referanseramme. Det kunne vært benyttet informantvalidering som metode, men samtalen med informantene i etterkant av gjennomføringen har vist at de opplevde intervjusituasjonen som god og nyttig. Dette forteller meg at de selv opplever at de har vært sannferdige og at de har fått snakket om temaer de har opplevd som viktige og relevant å få belyst. Tematikken for intervjuet er fagovergripende og oppleves og gjengis også slik som funn i undersøkelsen. Validering handler også om å finne ut av om «*undersøkelsen undersøker det den ønsker å undersøke*» (2017, s 281). Er spørsmålene i intervjuguiden var gode nok, førte gjennomføringen til at informantene opplevde at de fikk snakke om det de var forespeilet og virker svarene de ga til å være sannferdige og oppgitt på en uhildet måte. Når Brinkman og Kvale trekker fram teoretisering ser de etter forskningsprosedyrene som er gjennomskinnelige og resultatene åpenbare. Denne

oppgavens to intervjuer har klare, sammenfallende funn. I og med at forskeren har hatt samtaler med informantene om intervjuene i etterkant er dette en validering som bekrefter at informantene opplevde at de fikk komme med synspunkter på det som var forespeilet.

7) Rapportering er den siste av de syv punktene kvalitativ forskningsmetode består av. Empirien i denne forskningen inngår i en masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet, hvor intervjuguide og innhenting av data er godkjent av NSD. Selve oppgaven vil kunne bli offentlig tilgjengelig i Brage. Fra og med 2022 må man som masterstudent krysse av på om publisering er godkjent av forskeren, altså meg, ved innlevering av oppgaven. Dersom resultatet, det vil si kvaliteten på oppgava tilsier at det er riktig.

4.2.2 Gjenbruk av kvantitative data: Elevundersøkelsen

I denne oppgava er de kvantitative dataene kun brukt som i drøftingsdelen. Det inngår ikke som endel av oppgaven at dataene analyseres, men informasjonen funnet i kvantitative data belyser funn i den kvalitative undersøkelsen. I og med at det ikke skal gjennomføres sekundære analyser av de aktuelle kvantitative dataene vil det ikke være relevant å presentere teori rundt analyse av kvantitative data i denne oppgaven.

4.3 Validitet

Validitet handler om dataene vi finner gir et reelt og sannferdig bilde av den tematikken, det fenomenet, vi ønsker å belyse (Befring, 2016). Validitet i kvalitativ og kvantitativ forskning har noe ulike parametere. Mens det i kvantitativ data kan handle om antall respondenter, relevante respondenter og anerkjente analyseverktøy som standardavvik, cohens d og lignende måleinstrumenter, vil det i kvalitativ forskning være andre metoder for å generalisere kunnskap på. Postholm referer til den fenomenologiske forskeren Moustakas når hun snakker om at kvaliteten på studiet har en direkte sammenheng med forskeren evne til å behandle og tolke data (2005, s 136). Sammenhengen mellom validitet og troverdighet er stor, spesielt i kvalitativ forskning. Forskerens fortolkning av datamateriale er avhengig av at forskeren redegjør for sin forforståelse.. I denne masteroppgaven er dette presentert i kappen, men også innledningsvis i dette kapitlet som beskriver at analysen av dataene settes i en fenomenologisk og hermeneutisk sammenheng. Postholm referer til Østerud (1995) når hun påpeker at det kreves av forskeren av den er refleksiv og utviser evne til kritisk tekning i forhold til egen rolle (2005, s. 171) og Højer (1990) når ukontrollert subjektivitet er en trussel for forskningens validitet og reliabilitet. Brinkman og Kvale omtaler validitet som en faktor som er gjennomgående gjennom hele forskningsprosessen (2017, s. 277).

4.4 Reliabilitet

Om undersøkelsen er reliabel så betyr det at den nøyaktig og stabil (Befring, 2016). I kvantitative undersøkelser betyr det at man ønsker å gjennomføre den samme undersøkelsen på et utvalg respondenter, gjerne over tid. Elevundersøkelsen er gjennomført i snart 20 år og spørsmålene er lite endret gjennom disse årene. Den egner seg derfor godt som kilde til reliable data. Reliable kvalitative data handler også om dataenes pålitelighet, men hvordan man kan bestemme at de er det er noe mer ullent ettersom et intervju ikke er mulig å gjennomføre på en identisk måte, gjentatte ganger. Påliteligheten i kvalitativ forskning derimot, kan støttes på om planleggingen og gjennomføringen transparent og gjennomskinnelig i alle faser av studien. Silverman (1993) (i Postholm, 2005) bruker begrepet autentisitet. At dataene som fortolkes er autentiske og at måten analysen gjennomføres på viderefører denne ektheten som ligger selve innsamlingen av dataene (2005, s. 170). Også Kvale & Brinkman holder seg til pålitelighets oversettelsen av reliabilitetsbegrepet. Dersom man kan anta at informantene ville gitt de samme svarene til en annen forsker er det naturlig å tenke at dataene er reliable (2017, s. 276)

4.5 Forskningsetiske vurderinger

Med tanke på min insiderposisjon (jmf. insider epistemologi presentert i innledning av oppgava) er det viktig å gjøre forskningsetiske avklaringer. Kvale & Brinkman drøfter hvorfor Aristoteles «phronesis» er et for smalt begrep i omtale av dilemmaer av etisk og moralsk karakter knyttet til intervju som metode. Mens phronesis handler om praktiske ferdigheter og bruk av skjønn i selve situasjonen er det i forbindelse med forskningsetikk i intervjuer viktig å være oppmerksom på etiske problemstillinger gjennom hele studien (2017, s. 95-97).

I metoddelen som er presentert i denne artikkelen er i henhold til Kvale & Brinkmans 7 faser av et intervju, og det er tidligere presentert etiske og moralske avveininger i alle faser. Også min og informantenes insiderposisjon er løftet fram som et forskningsetisk perspektiv.

Å skape og opprettholde et forskerblick på organisasjoner som jeg har en kjent nærhet til kan i insiderepistemologien by på utfordringer, men også muligheter til å tolke dataen på en måte som skaper troverdighet. Spesielt sett i lys av Kvernbecks hypotese om at insidere ofte har større tillit til andre insideres epistemologi (2005). Fordi jeg kjenner både skolen som organisasjon, skolens ulike kulturuttrykk og skolens styringsdokumenter er det enklere å gjenkjenne funnenes validitet og reliabilitet. Det er også i så stor grad samsvar mellom hva lærerne sier og det som styringsdokumenter og forskningsteori har påpekt, og som er presentert tidligere i denne oppgaven.

Kvale og Brinkmans «reisende»- forståelse av intervjuets form og intervjuerens rolle er viktig å holde på inn i analyse og drøftings delen av oppgaven da den gir meg som forsker en legitimitet i å utforske dataene.

5. Presentasjon av funn

De to gruppeintervjuene har identiske inngang på spørsmålet hva danning i skolen betyr for dem. Alle informanter er enige om at dette henger sammen med det historiske begrepet «gangs menneske» fra opplæringsloven anno 1959 (Bostedsutvalget, 2006). Informantenes tolkning av uttrykkets betydning påvirker retningene intervjuene tar. Den transkriberte versjonen er kategorisert i seks temaer: Danning, sosial kompetanse, lederstøtte, livsmestring, utenforskap og skolekultur. Alle temaer har subkategorier, i tråd med Postholms utgangspunkt for deskriptiv analyse. Verken temaer eller subkategorier er innbyrdes ekskluderende og spesielt subkategorien «Vi-skole» går igjen innenfor flere av temaoverskriftene. I tråd med aksial analyse ble det behov for nye temaer underveis i analysen. De første fem temaene har en tydelig sammenheng med oppgavens problemstilling, mens temaet kultur ble spesielt tydelig i intervju nummer to og det ble dermed behov for et sjette tema.

I intervju 1 benevnes informantene som Informant 1 og 2. Intervju 2 benevnes informantene informant 3 og 4. Hver runde med spørsmål, tre runder totalt, ble gjennomført som rekkeframlegg først og så stilte intervjuer oppfølgingsspørsmål når begge informanter hadde presentert sine notater. Ettersom intervju 1 fant sin egen vei og svarte på alle tre spørsmål gjennom oppfølgingsspørsmål til egne refleksjoner er det temaoverskriftene fra analysen som blir overskrifter i denne presentasjonen av funn.

5.1 Danning, VI-skole og lederstøtte

I intervju 1 settes det tidlig likhetstegn mellom gangs menneske og VI-skole som et begrep som favner om felles elevsyn, felles praksis og felles opplevelser. Intervju 2 starter nesten ordrett likt med intervju 1, men informant 3 har en annen begrunnelse enn den vi finner i intervju 1. Informant 3 gir uttrykk for gangs menneske henger sammen med muligheten til å påvirke gjennom relasjonskompetansen til den voksne og elevens egen sosiale kompetanse. Det er interessant at intervjuene allerede etter første spørsmål har samsvarende forståelse av danning, men begrunner ulikt hva danning i skolen betyr for dem.

«Jeg tenker jo masse relasjonsarbeid med min egen klasse, men jeg må også tenke et større fellesskap her da, altså i dannelsesmandatet. For meg som lærer i denne skolen tenker jeg at vi som voksne bør ha en felles forståelse eller felles elevsyn». (Informant 1)

«Nå snakker vi om dannelsingsmandat og på en måte det her med relasjoner da, så har jeg skrevet ned relasjoner iforhold til å være med på å bidra til at folk blir gangs menneske, så er relasjoner ekstremt viktig. Det har jeg skrevet ned i iallfall. I den sammenhengen så har jeg skrevet hjelpe elever å forstå sosiale koder» (Informant 3)

Informant 2 og 4 fulgte opp responsen fra 1 og 3. I intervjuene fulgte de øvrige informantene henholdsvis informant 2 og opp det som ble sagt ved å presentere nye perspektiver.

«Det å ha musikal sånn som dere har, det er jo bare, den uka der, det er jo super viktig for mandatet man har, det å samle seg rundt et arrangement og invitere rett og slett kommunens jevnaldrende, det hjelper oss litt i det mandatet å skulle komme å se på og faktisk oppleve hvor bra det kan være, og det er veldig samlende». (Informant 2)

«For meg som lærer så vil jeg si at det betyr at jeg må ta hensyn til hele eleven. Alt eleven er opptatt av, interessert i, fra det som har med fag å gjøre til å være et menneske, en venn. Også må jeg tenke på at alt vi gjør på skolen påvirker eleven. Det har en verdi, uansett om det er fag eller andre ting vi gjør så har det noe å si for å utvikle menneske, det har jeg tenkt». (informant 4)

I analysen av samtalen tilknyttet spørsmål 1 kom subkategoriene relasjonskompetanse, VI-skole, sosial kompetanse, lederstøtte og tiltak som fremmer danning. Skolekultur og elevsyn ble også nevnt hyppig. Spesielt i intervju 1 ble årshjul et gjennomgående tiltak som var ønsket fra ledelsen. Slik informant 1 og 2 så det, ville et årshjul hvor diskusjoner rundt danning, sosial kompetanse og elevsyn vært til hjelp og støtte for en felles praksis og opplevelse av skolen som en VI-skole slik det ble definert innledningsvis. Årshjulet ble sett på som noe ledelsen er ansvarlig for og det ville det også være hensiktsmessig med tiltak som understreker dannelsingsmandatet som turer, musikal og andre felles opplevelser.

«Vi er kanskje nærmere elevene nå enn vi var før og den viktigheten av... det er liksom en åpenbar egentlig sammenheng synes jeg, mellom sosial kompetanse og danning». (Informant 1)

«Så er det jo formelle og uformelle elevsamtaler, det å følge opp enkeltvis, skole-hjem samarbeid, det syns jeg er mer viktig nå enn noen gang og det er jo mange hjem etterhvert som man på en måte kjenner at man må ha en oppdragende funksjon i både forhold til foreldre og eleven sjøl». (Informant 2)

«Alt vi jobber med, gjør på skolen påvirker, har en verdi for danning. Så hvis du bruker masse tid og investerer tid i en elev da vil det være med på å både danne og utdanne». (Informant 3)

5.2 Sosialkompetanse, danning, modellerende atferd og elevsyn

Tema to, sosial kompetanse, har flere subkategorier som allerede er nevnt. Informant 3 trakk tidlig fram sammenhengen mellom relasjon og mulighet til å lære eleven sosiale ferdigheter,

mens informant 3 og 4 gir flere eksempler på hvordan voksne er rollemodeller for hvordan sosial kompetanse utøves. Dette illustreres i følgende dialog fra intervju 2.

«For hvis vi viser oss fra en side der vi er interessert i andre mennesker, spør, nysgjerrige, så er det jo et håp at eleven synes det er en fin måte å være på da, for å bli kjent med andre og ja absolutt. Så jeg tror man kan være forbilde og modell». (Informant 4)

«Ja, og hvert fall være en, sette rammer for at hvis eleven skal finne seg selv. Også skal de få lov til å være forskjellige, for det vil vi jo ha. Men at det må være noen grunnprinsipper som jeg syns bør gå igjen». (Informant 3)

Å være en rollemodell er ikke noe man bare er for elever, men også for kollegaer fant informantene fort ut. I den forbindelse ble skolekultur en del av samtalen. I hvilken grad kulturen opplevdes som et sted hvor det var rom for overordna og modellerende diskusjoner.

«Og jeg synes det er mye mer krevende å skulle få gjennom diskusjoner eller prate om elevsyn med voksne som man jobber sammen med, da må jeg være ærlig, enn å sitte å snakke med elever om sånt noe. Jeg synes ofte det er enklere å komme innpå elevene. Ja, sikkert fordi de er nok mere åpne iforhold til å diskutere ting, syns jeg». (Informant 3)

Også i forhold til utvikling av sosial kompetanse blir tiltak nevnt som viktige.

«Elevene skal innimellom dele, de skal underholde, de skal være publikum, de skal lage ting de skal stille ut, de skal spille samme, de skal gymme sammen. Ja, mange ting her som, jeg tror at alle aktivitetene er med på å gjøre at elevene utvikler kompetansen sin, sosialt». (Informant 4)

«Å investere tid er nesten et mantra... har du elever som ikke nødvendigvis kanskje har de forutsetningene for å kunne ta valg og kunne handle på en måte som vi ser for oss, dette med gode holdninger og verdier, hvor på vi har i enda større grad, tenker jeg, en viktig rolle å formidle hvordan disse sosiale kodene skal forstås, hvordan vi bør være». (Informant 3)

Ett av dilemmaene skoleledere og lærere kjenner på kroppen og som kan føre til konflikter og mistillit er de voksnes evne til å balansere omsorg og krav i møte med elevene. Av informant 2 settes dette i sammenheng med på kunne bidra til å utvikle elevens sosiale kompetanse.

«Den der balansegangen der hvor rause vi skal være og når er vi *for* rause da, for vi er veldig rause i ungdomskolen vi får tilpassa absolutt alt, vi får lirka det til sånn at det lander seg, men liksom sånn der blir dem robuste og rusta til det som venter, der, det diskuterer vi mer og mer». (Informant 2)

5.3 Lederstøtte, struktur og kultur

Det er gjennomgående i intervju 1 at tydelige lederstøtte er ønsket og etter deres syn påkrevd for å lykkes med dannelsmandatet. Informantene tydeliggjør sammenhengen mellom dannelsmandatet og ansvaret for å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og for at elever og ansatte opplever seg som et fellesskap, en VI-skole. De uttrykker på flere måter at de trenger at arbeidet med danning, sosial kompetanse og at kollegiet må jobbe sammen for å lykkes- at dette arbeidet må ledes og struktureres.

«Det å ha felles elevsyn og sette av tid til i fellesøkter til å faktisk ha perioder på årshjulet der man snakker om hva slags elevsyn har vi ved den skolen her. Den lojaliteten i voksenverden at man håndterer det likt ut mot elevene og særlig det her som virkelig trenger det, trenger å møte en voksen som på en måte møter likt på mange ting da» (Informant 2)

«Hvordan møter vi Per, hva er det vi kan forvente av Per i løpet av en dag, at det så det liksom egentlig, så må man løfte det opp litt da, men tilpassa opplæring både når det gjelder liksom ja rundt det sosiale da og fagmessig». (Informant 2)

«Jeg skulle faktisk ønske at det her ble så viktig del av jobben vår at det det var rydda litt plass i timeplanen». (Informant 2)

«Planarbeid må inneholde mer enn fag». (Informant 4)

«Så må det jo være å legge tilrette for at hver lærer på best mulig måte kan få brukt seg sjøl og sine styrker, samtidig som det ligger noen grunnideer i bunn». (Informant 3)

I forbindelse med utøving av dannelsmandatet trakk informantene fram behovet for felles rammeverk, regler og håndheving av disse.

«Jeg tenker at regler er veldig bra sånn som grunnide, samtidig så er det også lærernes, syns jeg da, det også lærernes jobb å kunne se på at okey i visse tilfeller er det situasjoner hvor jeg må tenke annerledes enn det som står skrevet svart på hvitt, må jeg kanskje bruke en subjektiv vurdering og tenke at akkurat her så må jeg gjøre ting litt annerledes da. På tross av det som står svart på hvitt». (Informant 3)

I ungdomskolen gis det anmerkning for brudd på regler og dette er en naturlig fortsettelse av diskusjonen mellom informantene som dreier samtalen bort fra lederstøtteperspektivet, men som på flere måter samtidig reflekterer noen ønsker om hvordan skolen bør ledes for at danning skal kunne utøves.

«Det er jo en sånn ting som jeg synes er slitsomt i jobben, å måtte forklare mine elevers atferd for kollegaer som jeg mener at nei, dette bør du kunne for du er like profesjonell som meg.» (Informant 1)

Viktigheten av relasjoner blir også nevnt for å være i posisjon til å kunne danne når man er på jakt etter å følge opp felles regler.

«Prøv å ferske elevene når dem gjør noe bra» (Informant 4)

«Jeg tror at vi hvis jeg kan si en ting. Jeg tror motsatsen vil være, den positive motsatsen til det syns jeg da er å investere tid, for det å investere tid i elever tror jeg de vil få mer igjen for». (Informant 3)

5.4 Livsmestring og utenforskap

Et av temaene fra artikkel 1 var skolens nye overordna del og fagfornyelsens vektlegging av tverrfaglig tema og temaet «Folkehelse og livsmestring» spesielt. En faglig ramme som understøtter skolens oppdrag som danner og utdanner ved at elevens kal utvikle sosial, faglig og emosjonell kompetanse gjennom arbeid i og med fag (udir.no, 2017). Informantene utdyper sammenhengen mellom det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring», dannelse, sosial kompetanse og arbeidet med å hindre utenforskap. Dette illustreres i dialog fra intervju 1.

«Så er det jo livsmestring som har kommet inn i skolen. Altså en egen paraply nå som skal jobbe under opptil flere ganger i løpet av ungdomsskolen og det er jo ikke uten grunn at den har kommet. For vi har jo forpliktet oss i mye større grad. Jeg føler jo at man jobber jo med dette her med nettvett og det er liksom, nå er mye mer sånn formalisert at den paraplyen skal ja, og det tror jeg er bra». (Informant 2)

«Men jeg syns jo at det er mange som strever med ting. Du kan snakke om ja, dem tar med seg ting fra dem ikke er på skolen inn i skolen og da kan jeg nesten ikke forvente at de skal lære, hvis det er masse ting som blokker». (Informant 1)

Mangel på sosial kompetanse blir nevnt som en utfordring med tanke på å inneha og skape gode relasjoner til medelever og voksne. Det blir påpekt at det er et økende antall elever som sliter psykisk og trenger tilrettelegginger. Betydningen av mestringstroen vi kjenner gjennom Bandura (1925-2021) kommer til uttrykk gjennom lærernes ønske om å bidra til å skape robust ungdommer med livsmetningsstrategier. Det som problematiseres er å finne balansen som tidligere er nevnt som et dilemma, mellom omsorg og forventninger.

«Det der mer krav og forventninger det er godt å ha, men det må være krav du kjenner at du kan oppfylle, men å ikke ha krav den er jeg ikke glad i da». (Informant 2)

Også innenfor disse temaene er lederstøtte eller manglende sådan, omdiskutert. Lærerne opplever seg som alene i møte foresatte og i hjelpeinstansers krav til tilrettelegging og føler seg prisgitt mange års erfaring for at møtepunktene blir fruktbare for oppdraget de har tatt på seg. Skole-hjem samarbeid og det å stille riktige og gode forventninger til elevene er det som bringer temaet til torgs.

«Med årene så har det blitt at jeg bruker tyngden i å ha jobba noen år, men jeg er veldig nøye med å komme i gang med å få relasjoner til alle foreldre første uka i 8nde». (Informant 2)

5.5 Kultur, kulturuttrykk og lederstøtte

Behovet for å lage dette temaet i analysen henger sammen med skolens historie og tradisjon. Jan Merok Paulsen problematiserer skolens manglende gjensidige avhengighet mellom skolens kjernepraksis, undervisning og da lærerne, og skolens ledelse. Han bruker kilder tilbake til 1970-tallet for å illustrere at utfordringen har dype røtter (Paulsen, 2011). Ved å sette teamet på dagsorden fikk man avdekket manglende profesjonelle læringsfelleskap og behovet for ledelse med skolarelevant bakgrunn. Fullan og Hargreaves har vært en kraftig motvekt til denne måten å drive skolen framover på og skolens nye overordna del har derfor andre føringer nå enn tidligere. Kvalbein i Bjerkholt (2013) definerer kultur som mønstre og konvensjoner som er avgjørende for å kunne forstå at vi både tilpasser oss, men også hvorfor vi ikke gjør det (2013, s 109).

«Og jeg har jobba på en skole det det var en helt selvfølge at man jobba mye tettere inn mot klassa man er faglærer eller kontaktlærer og det var jo en mye, det var en trygghet som lærer å vite at var liksom alltid noen å diskutere med da og vi som er alene som kontaktlærere og, så blir man jo å en måte veldig aleine om mye og det syns jo jeg er en utfordring når man skal jobbe med danning av og eller det dannelsmandatet da. Det syns jeg er veldig viktig at vi får opp et nivå». (Informant 2)

Kultur og kulturuttrykk ble et tema i analysen i jakten på lærerens behov for lederstøtte og strukturer. Oppgaven har ikke tidligere viet tid til kultur og kulturuttrykk begreper da teorien som er presentert har hatt en sterk referanserammene til forventningene som ligger i overordna del. Tradisjonelt sett er læreren og læreryrket preget av en sterk autonomi. Det er en viktig del av profesjonsutførelsen at vi har metodefrihet f.eks.

Ettersom lærerne påpeker manglende felles elevsyn som en utfordring forstås dette temaet best om det settes i sammenheng med kultur. Eksempler på voksnes atferd i møte med elever, men også hvilke tiltak vi legger vekt at skolen gjenspeiler en kultur.

Gjennom over to timer med intervju og fire informanter er det klart det dukker opp kulturuttrykk som er motstridende til det de mener er ønsket praksis.

«Eller å sitte på personalrommet og ape etter elevs atferd fra timen før eller på en måte ja sånn en grunnleggende respekt for ungdommen også da, syns jeg.». (Informant 1)

Rom for danning og dannelsesarbeid som ikke handler om hvordan man samarbeider i læringsgrupper, hvordan man tilrettelegger for at alle skal kunne lære eller hvordan man følger opp regler beskriver også en kultur og kan ses på som et kulturuttrykk. Ettersom programmer for å jobbe med denne tematikken ble nevnt i artikkel 1 var det interessant å følge opp noen av lærernes refleksjoner med om MOT som program i skolen var nødvendig for å kunne oppfylle dannelsingsmandatet. Dette svarte informant 4:

«Fordi læreren er så i undervisning, vi skal undervise hele tida så da rekker jeg ikke... hvis jeg skal komme å bruke en hel time på å snakke om hvordan vi skal være med hverandre på telefonen, eller sånn ja. Så, men i utgangspunktet, sånn som lærerplanen sier så nei, vi burde ikke trenge det. Men jeg tror at fordi læreren er så opptatt av å være lærer kanskje mindre på danning så tror jeg kanskje det er bra med en påminnelse. Egentlig». (Informant 4)

Når lærerne oppsummerer jobben de gjør for å sikre at eleven opplever mestring og inkludering så konkluderes det med endringer. Endring i lærerrollen, endring i hva man ønsker og trenger lederstøtte til og endring i kulturen.

«Der hadde du, du snakket litt om den kultur, det har jo vært en kulturendring, asså for dette her er jo mye mer satt i system, også tar det tid før man plutselig kjenner at det jo, man hadde kanskje større fokus på fag før fordi det var sånn det var, men nå har det jo blitt annerledes». (Informant 2)

6. Danning= sosial kompetanse= inkludering

Læreplanens overordna del omtaler profesjonelle læringsfelleskapet i kollegiet som en ønsket praksis. Et faglig fellesskap som spiller hverandre gode og som har forsknings og erfaringsbaserte diskusjoner om elevens læring, utvikling og danning i sentrum (udir.no, 2017).

Da de fire lærerne ble spurt om hva de la i dannelsbegrepet, hvordan de så på sammenhengen mellom dannelsbegrepet og utvikling av sosial kompetanse og hva de ønsket at skoleledelsen skulle bidra med for at dannelsoppdraget skulle nås var svarene entydige. Svarene samsvarer også med forskning på hva som påvirker elevenes læring mest. I denne oppgava er det Robinsons arbeid på dette området som har fått størst fokus.

Lærerne mente at gode relasjoner mellom elever og voksne både bidro og sikret til at eleven kunne utvikle sosial kompetanse. De ga uttrykk for at utvikling av sosial kompetanse hadde en klar sammenheng med dannelsoppdraget.

«Det med relasjon, ikke sant, og forstå sosiale koder» (Informant 3)

«Men det er jo litt sånn det å utvikle og inneha sosial kompetanse er jo på mange måter, dette er en påstand, en nøkkel da, i det der å bli gangs menneske» (Informant 1)

Overordnet del av læreplanverket, informantene i denne oppgaven og Robinson er også samstemte rundt skolelederens rolle og behovet for lederstøtte. I overordnet del står det at skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet. Ledere skal også være gode rollemodeller og forbilder i det å skape stabile og positive miljø. Vi kjenner igjen disse elementene fra funn gjort i de semistrukturerte intervjuene hvor lærerne mente at de måtte være rollemodeller for elevene, men også hverandre. For å kunne være en rollemodell må du også innfri på overordnet del`s intensjon om tillit.

«God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen». (udir.no, 2017)

Hattie (2009) viste gjennom kvantitativ forskning og effektstørrelser at relasjoner var avgjørende for å være i posisjon til å kunne lære eleven noe. Robinsons forskning er publisert

noe senere, men har en tydelig korrelasjon til Hattis forskning. Modellen som er laget basert på tall, dimensjoner og ferdigheter oppgitt i Robinsons «Elevsentrert skoleledelse» (2011) viser at det er over dobbelt så stor effekt på

LEDERFERDIGHETER					
Ledelsesdimensjoner		Anvende relevant kunnskap	Løse komplekse problemer	Bygge tillitsrelasjoner	Effektstørrelse på elevens læring
	Etablere mål og forventninger				0,42
Strategisk bruk av ressurser				0,31	
Forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis				0,42	
Lede lærerens læring og utvikling				0,84	
Sikre et velordnet og trygt læringsmiljø				0,27	

Modell 4:Elevsentrert skoleledelse. Robinson (2011, s. 20)

elevenes læring at ledelsen har fokus på å lede lærernes læring og utvikling som f.eks å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen eller å etablere mål og forventninger. Det er enda større forskjell på denne dimensjonen og strategisk bruk av ressurser og størst forskjell er det til dimensjonen «sikre et velordnet og trygt læringsmiljø». Alle dimensjoner krever at lederferdighetene anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner ligger i bunn.

«At vi som voksne ved en skole, at ikke bare lærere, men at vi er flere, vi har assistenter og vi har de som kommer og gjør reint der og det er noen vaktmestere og litt sånne ting, at vi faktisk, at vi alle var med i fellessynet. Et felles elevsyn». (Informant 1)

Lærernes stemme var entydig på behovet lederstyrte diskusjoner om grunnsyn, elevsyn og læringssyn satt i system på en slik måte at det ikke kommer i konflikt med lærerens ønske og behov for å være autonom. Strukturelle tiltak fra ledelsen sin side som omhandlet årshjul som tydeliggjøre dette rommet for overordna diskusjoner og årshjul som synliggjorde tiltak og opplevelser som samlet personalet og elevene rundt felles opplevelser, var helt konkrete råd. Lærerne mente at dette vil være god elevsentrert lederstøtte for å sikre at dannelsesmandatet ble holdt opp som en likeverdig part til utdanningsoppdraget.

I overordna del står det:

«Ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte». (udir.no, 2017)

Selv om overordna del i kapittelet om «profesjonsfelleskap og skoleutvikling» ikke bare påpeker lederens oppgaver, men også lærerens så det er grunn til å tenke at det er enklere for lærerne om lederen holder tak i og stiller tydelige forventninger til ønsket praksis gjennom struktur og rammer, slik som lærerne gjør for elevene i klasserommet.

6.1 Elevens stemme

Elevundersøkelsen måler elevers trivsel, faglig og sosialt. En avgjørende del av det å lede en skole med fokus på elevens læring er å ha god kjennskap til og kunnskap om elevens opplevelse av læringsmiljøet sitt. Lærerne i de semistrukturerte gruppeintervjuene mente at relasjoner var avgjørende for at man skulle være et forbilde, en rollemodell, og at man skulle kunne jobbe med elevenes sosiale kompetanse og dannelsingsmandatet. Overordnet del støtter dette, det samme gjør Robinsons ferdighetsdimensjon «bygge tillitsrelasjoner». I elevundersøkelsen ser vi at de siste tre årene så mener elever på 10. trinn at relasjonen mellom elever og lærere scores til ett snitt på 4.0, på en skala fra 1- 5, hvor fem er toppscore. Vedlagt denne oppgaven (vedlegg 5-6) ligger spørsmålskategoriene som prenseters videre.

Spørsmålet hentet fra elevens opplevelse av læringskultur: «Mine lærere synes a det er greit at vi elever gjør feil fordi vi kan lære av det» scores i 2021 til 4.2. Generell trivsel scorer eleven også til tall nærmere toppscore, til 4.1. Disse tallene viser at norske elever er stort sett fornøyde med den sosiale delen av det å være på skolen og voksenstøtten de får.

Elevene scorer læringsmiljøet sitt dårligere på motivasjon for skole. Gjennomsnittet av de tre spørsmålene gir en score på 3.4 i 2021, mens spørsmålet «jeg gleder meg til å gå på skolen» scores så lavt som 3.3. Også vurdering for læring som har vært en strategi i skolen siden innføringen av den forrige læreplanen i 2006 scores også lavt, 3.3 i alle tre årene som er brukt som referansegrunnlag i denne drøftingen. Den høyeste scoren i undersøkelsen er også uforandret de siste tre årene; faglige utfordringer. Elevene mener, til en score på 4.3, at de få nok faglige utfordringer.

Lærerne i undersøkelsen gjenga at de opplevde at det var et dilemma å balansere krav og omsorg. Overordna del sier at dette er en del av lærerens jobb:

De må hele tiden gjøre krevende avveininger mellom hensynet til den enkelte elev og hensynet til fellesskapet, mellom å støtte og stille krav, mellom skolehverdagen her og nå og arbeidet med å forberede for framtiden. (udir.no, 2017)

Er det her, i gjennomføringen av dette arbeidet at vi mister elevens motivasjon? Elevene opplever at vi gir dem riktige forventninger, men de er allikevel ikke motivert. De opplever at lærerne ser dem og lærerne har tillit til dem, men de gleder seg ikke til å gå på skolen. I hvertfall ikke mange nok til å få svar- scoren opp på 4-tallet sammen med resten av svarene de gir.

Lærerne i undersøkelsen framhever felles opplevelser og gjøremål som dannende og sosialt utviklende. Elevene scorer «elevdemokrati og medvirkning» like lavt som «vurdering for læring» og gir det en score på 3.4 totalt, men muligheten til å påvirke undervisning scores til 3.0 og opplevelsen av å bli hørt scores til 3.2. Medbestemmelse i klasseromsregler og deltagelse i elevrådsarbeid er det som drar totalscoren opp.

I artikkel 1 ble begrepet validering (Fallmyr, 2020) argumentert for som viktig for elevers mulighet til å utvikle sosial kompetanse, men også som et dilemma for lærere i den grad det kan oppleves som man gir fra seg makt ved å gi støtte til en opplevelse man selv ikke synes er riktig oppfattet (Fallmyr, 2020).

Er det grunn til å tenke at elevenes opplevelse av at deres behov, meninger og tanker ikke blir validert i faglige situasjoner og at dette påvirker den faglige motivasjonen deres, tross for trygge relasjoner til de voksne?

Denne oppgava søker å problemstillingen «Hva vektlegger lærere i dannelsingsoppgaven og hvilken rolle ønsker de at skoleledelsen skal ha?» At de skal kunne bidra til elevenes utvikling av sosiale kompetanse og er for informantene en naturlig del av dannelsingsoppgaven. De konkrete rådene de foreslår, og de tiltakene de vektlegger er i tråd med og konkretiserer Robinsons dimensjoner for elevsentrert skoleledelse og overordna dels formuleringer av hva som er en skoleleders jobb.

Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (udir.no, 2017)

Hva som er til elevens beste er ulikt, for elever er ulike. Det er også foranderlig fordi samfunnet er i endring. Men det er et overordna hensyn i alle deler av opplæringen at vår profesjon er i stand til å vurdere hva som er til elevens beste sosialt, faglig og emosjonelt. Informant 1 reflekterer over dette i utsagnet «Vi har en unik posisjon til å påvirke dem. Positivt og negativt». Lærerne uttrykker at de trenger gode skoleledere som prioriterer at det jobbes for felles holdninger *overfor* elevene og felles opplevelser *for* elevene. Lærerne mener at det vil bidra til å styrke skolens dannelsingsmandat og derav utvikle elevens sosiale kompetanse og hindre utenforskap.

Avslutningsvis vil jeg peke på at denne oppgava er en liten studie som har gitt meg som skoleleder mye kunnskap, engasjement og konkrete innspill i hvordan jeg kan videreutvikle

min rolle som leder for å styrke arbeidet med å følge opp det doble oppdraget og til å utøve elevsentrert ledelse. Jeg håper også at studien kan være en spire til inspirasjon hos andre som er opptatt av elevsentrert skoleledelse og danningsmandatet i skolen. Hvordan kan vi fylle det kunnskapshullet hvor elevsentrert skoleledelse som ivaretar både utdannings og danningsmandatet i større grad beskrives.

Litteraturliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademiske
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom- en kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. [Doktorgradsavhandling] Det utdanningsvitenskapelige fakultetet i Oslo.
- Bjerkholt, E. & Stokke, H.(2017). Et forskende fellesskap- Forsknings sirkler på tvers av læringsarenaene i lærerutdanningene. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (157-168).
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-05>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning- Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Caspersen, Aamodt, Stensaker, Federici. (2018). *Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019- delrapport 2*. NTNU samfunnsforskning.
<https://www.udir.no/contentassets/28381ba865884bfb9efb64b7aeff2560/evaluering-av-rektorutdanning.pdf>
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonskompetanse*(2.utg.). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler- Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Hattie. J. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Kierkegaard, S.(u.å.). *Hjelpekunst*. Hentet 1.05.21 fra
<http://dagensdikt.blogspot.com/2010/11/god-mandags-morgen.htm>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Bostadutvalget. Hentet 10.05.2022 fra
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/bostadutvalget/formalsparagrafer/ns-historie2.doc>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvamme, O.A., Kvernbekk, T, & Strand, T.(red.). (2016). *Pedagogiske fenomener- En innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Leithwood, K. & Seashore Louis. K. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. Wiley.
- Løvlie Schibbye, A.L.& Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Smeby, J-C.(red.). (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.

Merok Paulsen, J. (2011). Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner-«mission impossible?» Hentet 15.05.2022 fra <https://brage.inn.no/inn-xmli/bitstream/handle/11250/134370/Paulsen.pdf?sequence=1>

Merok Paulsen, J. & Forsmo Jenssen, M.M.(2022). *Combining capacity for instructional leadership with individual core practices in the Norwegian policy context*.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/17411432221084155>.

Ogden, T. (2018). *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*.
<https://www.forebygging.no/Artikler/2018/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge/>

Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

Robinson, V. (2011). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademiske.

Sirnes, S.M. (2019). *Elevundersøkelsen*. Snl.no. Hentet 27.03.2022 fra <https://snl.no/Elevunders%C3%B8kelsen>.

Skjervheim, H.& Tufte, L. (1968). *Pedagogikk og samfunn*. Gyldendal norsk forlag.

Svartdal, F. (2021). *Albert Bandura*. Snl.no. Hentet 15.05.2022 fra https://snl.no/Albert_Bandura.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Temaene i Elevundersøkelsen*. Udir.no. Hentet 27.03.2022 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Innledning/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Relasjoner mellom elever*. Udir.no. hentet 27.03.2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Sosial-faglig-og-emosjonell-utvikling-og-laring/> og <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Deltakelse-tilhorighet-og-vennskap/>

Vedlegg

Vedlegg 1 : Informasjonsskriv NSD

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Skolens doble oppdrag”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse skolelederens rolle i utføringen av det doble mandatet til skolen, danning og utdanning, med fokus på dannelsesaspektet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

- **Formål**

Denne undersøkelsen er en del av todelt masteroppgave i forbindelse med studiet «Utdanningsledelse ved Høgskolen i Innlandet». Intervjuet vil utgjøre den empiriske delen sammen med resultater fra Elevundersøkelsen i del to av oppgaven som har innleveringsfrist mai 2022. Målet med undersøkelsen er å belyse opplevelsen av dannelsesaspektet av skolens doble oppdrag og gå nærmere inn på om det er tilrettelegginger fra skoleledelsen som kan påvirke lærernes mulighet til å fullføre oppdraget til skolen. Gruppeintervjuet vil sammen med Elevundersøkelsen utgjøre et såkalt mixed forskningsdesign.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet ledes av Eirill Murtnes, student ved Høgskole i Innlandet på studiet Utdanningsledelse.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg fordi du er lærer ved en ungdomsskole noe som innebærer en formell vurderingsplikt som er annerledes enn i barneskolen og dermed kan påvirke opplevelsen av skolens doble oppdrag og muligheten til å etterkomme mål knyttet til danning. Det er også et poeng at informantene har ulike fagbakgrunner og at det er mer enn en skole representert.

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

Jeg vil be deg om at du leser gjennom læreplanens overordna del som en forberedelse til gruppeveiledningen. Dette er et ønske, ikke et krav.

Selve samtalen vil ta ca 45 minutter, men det er fint om du kan sette av 60 minutter slik at vi har tid til å presentere oss for hverandre og sjekke om lydopptakeren fungerer før vi setter igang.

Samtalen vil bli ledet av veileder og temaveiledning som modell innebærer individuell refleksjon knyttet til konkrete spørsmål (se vedlagte intervjuguide) og deling av disse refleksjonene i gruppa. Delingen foregår som rekkeframlegg.

Det vil bli gjort lydopptak av samtalen slik at det er enklere å bruke informasjon i etterkant. All bruk av data vi være anonymisert, og det vil ikke bli være mulig å spore tilbake hvem som har gitt hvilken informasjon.

Dataene oppbevares i henhold til Høgskolen i Innlandet sine prosedyrer for datalagring.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Dataene vil kun benyttes av meg i skriveprosessen av oppgaven, mars- mai 2022.
- All data vil bli anonymisert og være umulig å spore tilbake til kilden. Det vil bli brukt tallkoder i stedet for navn i gjengivelsen av data, lærer 1-4.
- Oppgaven vil bli sendt inn til vurdering ved Høgskolen i Innlandet, fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk. Videre behandling av oppgaven gjøres i henhold til Høgskole i Innlandets retningslinjer.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Eirill Murtnes, eirill.murtnes@notodden.kommune.no. prosjektansvarlig eller veileder ved Høgskolen i Innlandet, Lillian Gran, lillian.gran@inn.no
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, HINN, hans.nyberg@inn.no. Tlf 62430023

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

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

Med vennlig hilsen
Eirill Murtnes
Prosjektansvarlig

Vedlegg 2: Vurdering gjort av NSD

Vurdering

Referansenummer

223372

Prosjekttittel

Masteroppgave i Utdanningsledelse: Skolens doble oppdrag(SDO)

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU)

Prosjektperiode

28.02.2022 - 31.05.2022

Meldeskjema

Dato

09.05.2022

Type

Standard

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Intervjuguide- 1 (sendt ut sammen med informasjonsskriv)

Intervjuguide- 1

- Halvstrukturert gruppeintervju etter modellen temaveiledning. Hvor samtalen bygger på individuell refleksjon som legges fram for gruppen og drøftes
 - Forberedelse til intervjuet: Gjennomlesing av overordnet del av læreplanen.
- 1: Hva betyr skolens dannelsingsmandat for deg som lærer?
 - 2: På hvilken måte tenker du at det er sammenheng mellom skolens dannelsingsmandat og utvikling av elevens sosiale kompetanse
 3. Hvordan kan skolens ledelse bidra til at du som lærer kan følge opp skolens dannelsingsmandat?

Vedlegg 4: Beskrivelse av temaveiledning**ØVELSE: Fasilitering av læringsrom, TEMAVEILEDNING**

En veileder og tre deltakere og en observatør som tar opptak (lyd)

Utstyr: Gule lapper og penner/ A3 ark

Framgangsmåte:

Tema er «Danning og sosial kompetanse i skolen»

Runde 1: Veileder skriver «**Danning: Hva betyr skolens dannelsingsmandat for deg som lærer?**» på et A3 ark på bordet. Alle i gruppen får noen post-it lapper og **noterer sine refleksjoner knytta til spørsmålet**. Så presenterer hver av deltakerne sine lapper **uten kommentarer** fra andre, og klistrer den på bordet. Deretter **leder veileder en samtale ut fra det som er blitt presentert**. Saml lappene i et hjørne av bordet slik at det blir ledig plass i midten av bordet igjen

Runde 2: Veileder skriver «**På hvilken måte tenker du at det kan være en sammenheng mellom skolens dannelsingsmandat og utvikling av elevenes sosiale kompetanse?**» på et A3 ark på bordet. Alle i gruppen får noen post-it lapper og noterer sine refleksjoner knytta til spørsmålet. Så presenterer hver av deltakerne sine lapper uten kommentarer fra andre, og klistrer den på bordet. Deretter leder veileder en samtale ut fra det som er blitt presentert.

Runde 3: Veileder skriver «**Hvordan kan skolens ledelse bidra til at du som lærer kan følge opp skolens dannelsingsmandat?**» på et A3 ark på bordet. Alle i gruppen får noen post-it lapper

og noterer sine refleksjoner knytta til spørsmålet. Så presenterer hver av deltakerne sine lapper uten kommentarer fra andre, og klitrer den på bordet. Deretter leder veileder en samtale ut fra det som er blitt presentert.

(Eva Augestad Wikstøl(2015)/justert Eva Bjerkholt, 2022)

Vedlegg 5: Oversikten viser tallene for alle 10.trinns elever i hele Norge. Tabell hentet fra Elevundersøkelsen 2019-2022 11.05.22.

	2019-20	2020-21	2021-22
Hele landet	Hele landet	Hele landet	Hele landet
Alle fylker	Alle fylker	Alle fylker	Alle fylker
Alle kommuner	Alle kommuner	Alle kommuner	Alle kommuner
Alle skoler	Alle skoler	Alle skoler	Alle skoler
10. årstrinn	10. årstrinn	10. årstrinn	10. årstrinn
Alle eierformer	Alle eierformer	Alle eierformer	Alle eierformer
Spørsmålene i Elevundersøkelsen			
Indikator - Spørsmål	Begge kjønn	Begge kjønn	Begge kjønn
	Snittsvar	Snittsvar	Snittsvar
+ Læringskultur	3,8	3,9	3,8
+ Elevdemokrati og medvirkning	3,4	3,4	3,4
+ Faglig utfordring	4,3	4,3	4,3
+ Felles regler	4,0	4,0	4,0
+ Trivsel	4,1	4,1	4,1
+ Mestring	3,9	3,9	3,9
+ Utanning og yrkesveiledning	3,8	3,8	3,8
+ Støtte fra lærerne	4,0	4,1	4,0
+ Motivasjon	3,5	3,5	3,4
+ Vurdering for læring	3,3	3,3	3,3
+ Støtte hjemmefra	4,1	4,1	4,1

Symbolforklaring

- Tall som er unntatt offentlighet/skjermet
- Brudd i tidsserje. Tallene er ikke direkte sammenlignbare med tidligere år.

Vedlegg 6: Utdrag fra Elevundersøkelsen i fht spørsmålet om motivasjon. Tabell hentet fra Elevundersøkelsen 2019-2022 11.05.22.

	2019-20	2020-21	2021-22
Hele landet	Hele landet	Hele landet	Hele landet
Alle fylker	Alle fylker	Alle fylker	Alle fylker
Alle kommuner	Alle kommuner	Alle kommuner	Alle kommuner
Alle skoler	Alle skoler	Alle skoler	Alle skoler
10. årstrinn	10. årstrinn	10. årstrinn	10. årstrinn
Alle eierformer	Alle eierformer	Alle eierformer	Alle eierformer
Spørsmålene i Elevundersøkelsen			
Indikator - Spørsmål	Begge kjønn	Begge kjønn	Begge kjønn
	Snittsvar	Snittsvar	Snittsvar
+ Utanning og yrkesveiledning	3,8	3,8	3,8
+ Støtte fra lærerne	4,0	4,1	4,0
- Motivasjon	3,5	3,5	3,4
Er du interessert i å lære på skolen?	3,8	3,8	3,7
Hvor godt liker du skolearbeidet?	3,2	3,2	3,1
Jeg gleder meg til å gå på skolen	3,4	3,4	3,3
+ Vurdering for læring	3,3	3,3	3,3
+ Støtte hjemmefra	4,1	4,1	4,1

Symbolforklaring

- Tall som er unntatt offentlighet/skjermet
- Brudd i tidsserje. Tallene er ikke direkte sammenlignbare med tidligere år.

Vedlegg 7: Utdrag fra elevundersøkelsen i fht spørsmålet om læringskultur.

Tabell hentet fra Elevundersøkelsen 2019-2022 11.05.22.

← → ↻ 🏠 udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/resultater-fra-elevundersokelsen-pa-7-og-10-trinn/elevundersokelsen

sider ved læringsmiljøet på skoler. Tabellen viser snittsvar på indikatorer og enkeltspørsmål for 7. og 10. trinn.

»

	2019-20	2020-21	2021-22
Hele landet	Hele landet	Hele landet	Hele landet
Alle fylker	Alle fylker	Alle fylker	Alle fylker
Alle kommuner	Alle kommuner	Alle kommuner	Alle kommuner
Alle skoler	Alle skoler	Alle skoler	Alle skoler
10. årstrinn	10. årstrinn	10. årstrinn	10. årstrinn
Alle eierformer	Alle eierformer	Alle eierformer	Alle eierformer
Begge kjønn	Begge kjønn	Begge kjønn	Begge kjønn
Indikator - Spørsmål	Snittsvar	Snittsvar	Snittsvar
Læringskultur	3,8	3,9	3,8
Det er god arbeidsro i timene	3,6	3,7	3,6
I klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet	3,6	3,6	3,6
Mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil fordi vi kan lære av det	4,2	4,3	4,2

[Spørsmålene i Elevundersøkelsen](#)