

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Ingunn Haugland

Masteroppgave

Profesjonsfelleskap som veien til økt kvalitet i norsk skole

Enhanced Quality in Norwegian Schools by Professional Collaboration

Master i Utdanningsledelse

2020

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Norsk sammendrag

Denne oppgaven består av tre artikler. Artiklene belyser fra ulike vinkler i hvilken grad norsk skole er på vei mot å utvikle profesjonsfelleskap som beskrevet i Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring kapittel 3.5.

Den første artikkelen tar for seg lærerperspektivet. Det er en kvalitativ studie som undersøker i hvilken grad lærere på ungdomstrinnet og småtrinnet opplever sitt kollegium som et profesjonelt læringsfelleskap. Et av funnene er at lærere på småtrinnet baserer seg i større grad på felles praksis, mens på ungdomstrinnet står den enkelte lærers autonomi sterkere.

De to andre artiklene tar utgangspunkt i ledelsesperspektivet. Artikkel to handler om regeletterlevelse og undersøker i hvilken grad intensjonene bak lovendringene i Opplæringsloven kapittel 9 A blir oppfylt i praksis i norske skoler. Artikkelen er en kvalitativ studie og baserer seg på intervjuer med rådgivere hos fylkesmannen og rektorer. Studien finner mellom annet at barnekonvensjonen bare delvis er implementert i arbeidet med skolemiljø saker på skolene. Rektorene har fått en økt arbeidsbelastning og krav til mellom annet juridisk kompetanse uten at det er lagt godt nok til rette for støtte og profesjonsfaglig fellesskap. Særlig viser studien at det er behov for kompetanseheving hos rektorene knytt til undersøkelsesplikten.

Artikkel tre er en teoretisk drøfting. Artikkelen drøfter hvilke ledelsesstrategier og prinsipper som vil støtte skoleledelsen i innføringen av læreplanverket Kunnskapsløftet 2020. Artikkelen presenterer teori fra områdene organisasjonslære, endringsledelse, læreplanforståelse og implementeringsteori og argumenterer for at en vellykket implementering krever profesjonsfaglig samarbeid og høy kompetanse av skoleledelsen på flere områdene. Særlig viktig er det med en skoleledelse som selv involverer seg i endringsprosessen og har høy kunnskap om feltet som skal implementeres. Skoleledelsen må i tillegg legge til rette for å støtte lærerne med praksisendringene som kreves i klasserommet.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master thesis consists of three separate articles. In *Core curriculum – values and principles for primary and secondary education* professional collaboration in schools is discussed at length in chapter 3.5. The three articles in this thesis examines professional collaboration in schools from different perspectives. They all question to what degree professional collaboration is present in schools today.

The first article is a qualitative study. By interviewing primary school teacher (age 6-9) and lower secondary school teachers (age 13-15) the study examines to what extent the teachers themselves experience professional collaboration in the team they belong to. One of the findings is that the teachers at the primary level to a higher degree experience shared practice in their team, than their colleagues teaching at the lower secondary level.

The second article explores the changes made in the Education Act chapter 9 A *The pupils' school environment* in 2017. The article is a qualitative study based on interviews with school principals and advisors at the County governor's office. The aim of the study is to examine to what extent the intentions behind the changes made in the Education Act chapter 9 A is reflected in the work at schools and at the County governor's office. The study found that the *Convention on the Rights of the Child* is only partly implemented. Another finding is that the principals' work load has increased after the changes in the Education Act. Advanced skills in practicing the law is required from the principals without providing the support system or the professional collaboration they need to succeed.

The third article is a theoretical discussion concerning the changes made in the Knowledge Promotion Reform from 2006. The changes are being implemented in 2020. The article explores which leadership strategies and principles that could support the implementation process. The theoretical foundation of the article includes theories from various fields, such as leading change, organizational theory and implementation theory. The study argues that in order to succeed in implementing the changes the school leaders need high competence and professional collaboration in several disciplines. It is especially important that the school leaders themselves are involved in the processes and serve as role models. In addition, they need to support the teachers in changing their practice in the classroom.

Forord

Tre år med studier ved Høgskolen i Innlandet er avsluttet. Det har vært tre faglig innholdsrike og inspirerende år. Studiet har gitt meg et trygt profesjonsfaglig grunnlag for å jobbe videre innenfor barnehage- og skolesektoren.

Jeg har hatt fantastiske medstudenter som har bidratt til mitt læringsutbytte med både formelle og uformelle diskusjoner både i klasserommet og utenfor klasserommet. Jeg har også fått faglig nettverk og vennskap som jeg tar med meg videre.

Takk til arbeidsgiver som har sett verdien av at jeg bruker arbeidstid på faglig utvikling.

Tusen takk til veileder May Britt Drugli for gode, velformulerte tilbakemeldinger som har vært uvurderlig for arbeidet med denne masteroppgaven.

Innhold

NORSK SAMMENDRAG.....	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
FORORD	5
1. INNLEDNING	7
ARTIKKEL 1	8
ARTIKKEL 2	33
ARTIKKEL 3	63

1. Innledning

I Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen 3.5 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18) står det: *Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.*

I kravet om å videreutvikle praksis ligger det et implisitt krav til økt kvalitet. Økt kvalitet i skolen betyr å legge til rette for at alle elever utnytter sitt læringspotensial til det fulle. Kravet til økt kvalitet gjennom utvikling av praksis gjelder både lærere og ledere i skolen. Det betyr at lærere må utvikle sin praksis både individuelt og i fellesskap med andre lærere, men også at skoleledere må utvikle sin ledelsespraksis både individuelt og i fellesskap med andre skoleledere.

I henhold til Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017), skal profesjonsfellesskapet i skolen øke kvaliteten gjennom å reflektere over felles verdier og vurdere egen praksis. Paulsen (2019, s. 160) påpeker at det kreves noe mer enn et pålagt kollegialt samarbeid, det krever at profesjonsfellesskapene utvikler en kollektiv mestringstro. Kollektiv mestringstro forstås som i hvilken grad en profesjonsgruppe har tro på at de i fellesskap har nødvendige kunnskaper, kompetanse og ferdigheter til å løse en kompleks utfordring (Paulsen, 2019, s. 160). Dette gjelder både for profesjonsfellesskapene innenfor samme yrkesgruppe, men også for skolens helhetlige profesjonsfellesskap. Utviklingen av profesjonsfellesskap og kollektiv mestringstro kan hevdes å være en forutsetning for å møte fremtidens skole, både som lærer og skoleleder.

Litteraturliste

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Paulsen J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Artikkel 1

Lærerens opplevelse av profesjonsfellesskapet i skolen

Denne artikkelen er en kvalitativ studie som gjennom intervju med lærere undersøker hvordan lærere på henholdsvis småtrinnet og ungdomstrinnet opplever skolen som profesjonsfellesskap. Forståelsen av begrepet profesjonsfellesskap er hentet fra «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen». Studien deler inn i tre kategorier; verdier og prinsipper, lærerrollen og profesjonsutvikling. I kategorien verdier og prinsipper finner vi at begge trinnene legger stor vekt på relasjonsbasert undervisningspraksis. Det er i kategorien lærerrollen vi finner den tydeligste ulikheten mellom trinnene. Småtrinnet baserer seg i større grad på felles praksis, mens på ungdomstrinnet står den enkelte lærers autonomi sterkere. I kategorien profesjonsutvikling, finner vi at veiledning og refleksjon over egen undervisningspraksis er i svært liten grad og kun sporadisk utbredt på begge trinn.

Innledning

I Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19) står det at skolen skal være et profesjonsfellesskap. Lærere, ledere og andre ansatte skal reflektere over felles verdier, og vurdere og videreutvikle sin praksis. Det er skolelederne sin oppgave å prioritere utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolelederne skal også tilrettelegge for lærerne sin læring og utvikling og lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19).

En profesjon har tre fremtredende kjennetegn. Den krever høyere utdanning, den har rom for utøvelse av profesjonelt skjønn og utøverne av profesjonen er gitt et bestemt samfunnsmandat (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 31). I Om lærerrollen (2016, s. 34-35) står det «Utøvelse av skjønn kan beskrives som kjernen i profesjonelt arbeid». For å kunne utøve godt skjønn, er det behov for en kunnskapsbase. For å styrke lærerne i sin skjønnsutøvelse, skriver ekspertgruppa at lærernes kunnskapsgrunnlag må økes og lærerne må gis ulike former for tilbakemeldinger på arbeidet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 37).

For å kunne møte denne utfordringen i statlige styringsdokument, er det interessant å vite hvordan profesjonsfellesskapet oppleves av lærerne i dag. Det er også av interesse å undersøke om det oppleves likt eller ulikt for lærere som underviser på ulike trinn i utdanningsløpet. Dette støttes av ekspertgruppa om lærerrollen, som stiller spørsmålstegn ved om det er riktig å snakke om undervisningspraksis generelt, eller om det bør differensieres mellom kategorier av lærere, fag og skoleslag (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 150). Dersom profesjonsfellesskapet oppleves ulikt, er det interessant å undersøke hva ulikheten(e) består i.

Denne studien vil derfor undersøke likheter og ulikheter i profesjonsfelleskapet på henholdsvis småtrinnet og ungdomstrinnet. Forskningsspørsmålet blir da: Hvordan opplever lærere på henholdsvis småtrinnet og ungdomstrinnet skolen som profesjonsfelleskap?

Skolen som organisasjon

I Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19) beskrives organisasjonslæring som en forutsetning. Organisasjonslæring i skolen kan føres tilbake til overgangen fra regelstyring til målstyring i norsk skole på 1980-90-tallet (Roald, 2012, s. 29).

Et sentralt kjennetegn ved skolen er at den betegnes som en kunnskapsorganisasjon. Det vil si at råvaren til organisasjonen er kunnskap. Kunnskapen forvaltes og formidles av høyt utdannede fagpersoner. Dette kan være en utfordring med tanke på ledelse og utvikling, siden høyt utdannede fagpersoner ofte er autonome i sin yrkesutøvelse (Halvorsen, 2012, s. 85).

Karl E. Weick argumenterer i artikkelen *Educational Organizations as loosely Coupled Systems* (1976) for at skolen er en type organisasjon hvor nivåene og elementene er løst koplet sammen. Det tradisjonelle synet på organisasjoner er at forbindelser mellom de ulike nivåene og elementene gjør at de blir tett koplet sammen, for eksempel ved ulike kontrollsystemer, rapporteringer eller utstrakt samarbeid. I skolen derimot hevder Weick, er forbindelsene svake og usystematiske. Et eksempel henter Weick fra Glassman, som hevder at forbindelser mellom skoleledelsen og læreren i klasserommet, som produserer tjenesten, er svake. Det finnes ikke tydelige koplingsfaktorer i skoler som binder de to nivåene sammen på en avhengig og systematisk måte (Weick, 1976). Weick hevder til og med at det kan være vanskelig å få øye på nøyaktig hva det er som binder nivåene og elementene i skolen sammen. Likevel, sier han, er skolen en type virksomhet som er svært lett gjenkjennbar for alle (Weick, 1976).

Orton og Weick (2001, s. 211) understreker at løse koplinger må forstås som dialektiske, de bringer med seg både fordeler og ulemper. Likevel har begrepet ofte blitt tatt til inntekt for utelukkende å beskrive en uønsket tilstand. I beskrivelser av skolen blir løse koplinger brukt til å beskrive en svakhet ved systemet. Knut Roald (2012, s. 116) sier at løse koplinger i skolen har ført til at det tradisjonelt har vært en «taus kontrakt» mellom det administrative nivå og lærerne om at de skal skjøtte hvert sitt felt. Dette kan føre til at viktige profesjonsfaglige avgjørelser blir beslutta individuelt, uten eller på svakt kunnskapsgrunnlag. Beslutninger kan

bli tatt på et ideologisk snarere enn et forskningsmessig grunnlag, og god praksis er krevende å spre i organisasjonen.

Per Dalin (1994) peker på fem karakteristika ved skolen som organisasjon. Et karakteristika definerer han som noe som er typisk for de fleste skoler, at trekket er stabilt over tid og at det er et sentralt trekk sett i sammenheng med hva som blir forstått med begrepet «skole» (Dalin, 1994, s. 113). Et av de fem trekkene er *svak integrasjon*. Med svak integrasjon mener Dalin at læreren i stor grad jobber alene i klasserommet, og samarbeid på tvers av klasser, trinn og skoler er beskjedent (Dalin, 1994, s. 113).

Videre beskriver Dalin (1994, s. 161) fem dimensjoner ved skolen som organisasjon; verdier, strategier, relasjoner, strukturer og omgivelser. De fem dimensjonene hos Dalin er gjensidig avhengig av hverandre. Tradisjonelt har offentlige virksomheter blitt oppfattet som lineære eller hierarkiske. Dalin argumenterer for at skolen må forstås som mer kompleks enn det som tradisjonelt har vært tilfelle. Dalin bygger på Weick og sier at dersom man ser på skolen som et løst kopl system, vil ikke endring som foregår i en av dimensjonene, nødvendigvis påvirke de andre.

Profesjonsbegrepet og lærernes læring

Profesjonalitet blir i dagligtalen brukt til å beskrive kvaliteten på et arbeid, og blir normalt oppfattet som et positivt ladet begrep (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 37). Til tross for positive konnotasjoner, skriver ekspertgruppa om lærerrollen at å kalle læreryrket en profesjon er omdiskutert. Sosiologen Julia Evetts sier at ønske om å profesjonalisere en sektor enten kan komme «ovenfra» eller «nedenfra». Dersom ønsket om profesjonalisering kommer «ovenfra», kan det av sektoren selv oppfattes som kontroll. Derfor bør ønsket om profesjonalisering heller komme «nedenfra», fra sektoren selv, som et behov for legitimering, hevder Evetts. Men det kan også være slik at et ønske om profesjonalisering «ovenfra» kan være en nødvendig hjelp til selvhjelp for sektoren, for å oppnå målet om legitimitet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 38).

I debatten om profesjonalisering av læreryrket, kan utdanningsmyndighetene ha en tendens til å definere profesjonalitet som evnen til å nå de mål myndighetene setter, mens læreren selv ønsker å fremheve yrkes ulike kunnskapsformer, blant annet erfaringskunnskap, som en del av profesjonaliteten (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 40). Lund, Jakhelln og Rindal har definert lærerprofesjonalitet som: «yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase som gir

grunnlag for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 40).

Læring skjer i samspill med omgivelsene og kulturer menneskene er den del av. Lærerne sin profesjonelle utvikling handler om tre ting; hvordan de lærer, hvordan de lærer seg å lære og hvordan de tar det de har lært i bruk i hverdagen i klasserommet og endrer praksis (Postholm og Rokkones, 2012, s. 22). For å lære å lære må vi befinne oss på metakognitivt nivå. Metakognisjon betyr å reflektere over kognitive prosesser. Det handler ikke om å nå et mål, men om å vurdere hvordan målet ble nådd, for deretter å bruke de vurderingene til å justere prosessen neste gang. Metakognisjon er en forutsetning for læring og en del av det som betegnes som selvregulert læring (Postholm og Rokkones, 2012, s. 24). Dette betyr at dersom man ønsker at et lærerkollegium skal utvikle seg profesjonsfaglig, må det legges til rette for refleksjon sammen i kollegiet.

Donald Schön beskriver to typer refleksjon. Den ene typen er refleksjon i handlingen, den andre er refleksjon over handlingen i etterkant (Hargreaves og Fullan, 2012, s. 97). Hargreaves og Fullan bygger videre på Schön sine teorier, og legger til at refleksjonen i etterkant må bygges ut med løpende vurdering av egen og kollegaer sin praksis. Videre argumenterer de for at det ikke er tilstrekkelig at refleksjon over praksis utelukkende bygger på erfaring og metodisk kunnskap, men at den også må inneholde forskningsresultater og ulike typer data. Samtidig understreker de at det må være en balanse mellom de ulike kunnskapstypene. Når denne type refleksjon blir en automatisert del av yrkesutøvelsen kalles det for teacher inquiry (Hargreaves og Fullan, 2012, s. 99).

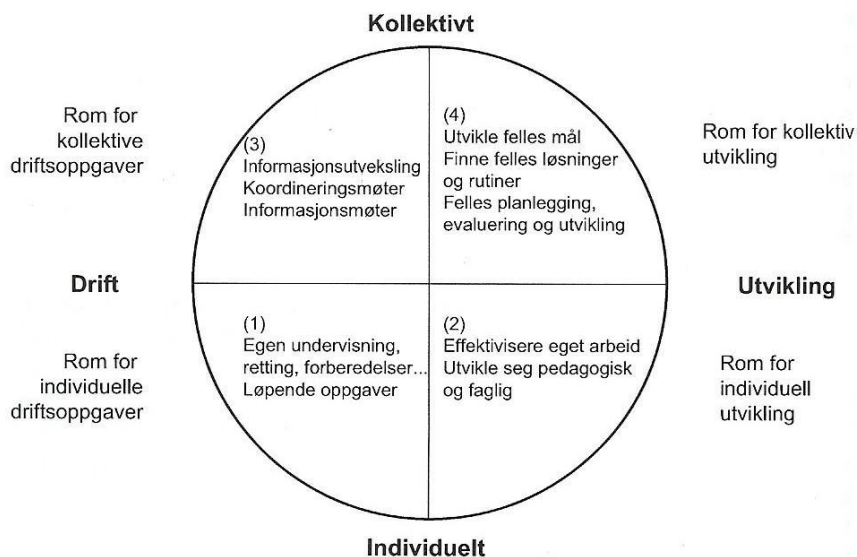
Fem disipliner for å utvikle en lærende organisasjon

Peter Senge (1991, s. 76) legger fem disipliner til grunn for å være en lærende organisasjon. Disse er systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring. Det er systemtenkning som Senge kaller den femte disiplinen og det er denne han ser på som hjørnesteinen i en lærende organisasjon. De fire andre kaller han kjernedisipliner som er med på å skape den lærende organisasjonen. Det er systemtenkningen som er forutsetningen for å kunne integrere kjernedisiplinene (Senge, 1991, s. 76). Med systemtenkning mener Senge en helhetlig tilnæringsmåte som innebærer å se helheten i organisasjonen. I en tid med stadig større kompleksitet er dette avgjørende, mener han. Senge mener derfor man må bort fra den lineære tankegangen og istedenfor tenke sirkulært, for å kunne avdekke hvordan ulike faktorer påvirker hverandre (Senge, 1991, s.76).

Personlig mestring handler om personlig vekst og læring. For Senge går denne disiplinen utover kompetanse og ferdigheter. Den handler i tillegg om en individuell, kontinuerlig klargjøring av hva vi anser som viktig i livet og kontinuerlig læring. Det handler om vår evne til å stå i det Senge kaller kreativ spenning, som er gapet mellom nåværende virkelighet og vår visjon (Senge, 1991, s. 152). Mentale modeller er forestillinger medlemmer i en organisasjon har som ofte er lite uttrykt. (Senge, 1991, s. 178). Felles visjon er den meningen felleskapet tillegger den kollektive innsatsen. Det er avgjørende at en visjon er rotfestet i menneskene i organisasjonen (Senge, 1991, s. 211). Gruppelæring er det som skjer når en gruppe reflekterer seg frem til ny kunnskap og nye måter å handle på som den enkelte ikke ville kunnet utvikle alene. Senge skiller mellom to former for kommunikasjon, dialog og diskusjon. Han argumenterer for dialog som verktøy for gruppelæring (Senge, 1991, s. 236).

En skole i bevegelse

Eirik Irgens (2010) har utviklet en modell for å beskrive spenningsforholdet i skolen mellom det kollektive og individuelle på den vertikale aksene, og mellom drift og utvikling på den horisontale aksene. Irgens sier at alle de fire feltene aksene skaper er like viktige i skolen, og for at «hjulet» skal trille fremover, er det viktig med aktivitet i alle feltene. Både kollektive og individuelle driftsoppgaver og kollektive og individuelle utviklingsoppgaver må utføres av både lærere og skoleledere (Irgens, 2010, s. 136).

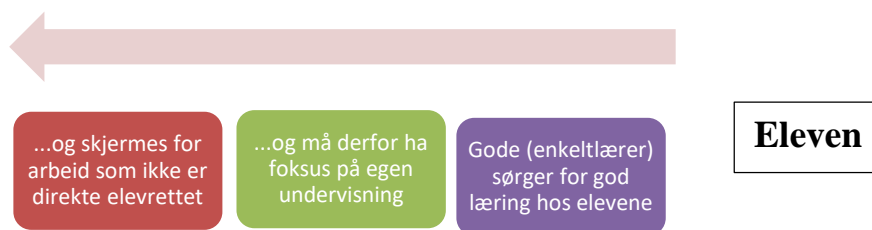


Figur 1, Et «utviklingshjul» for en skole i bevegelse (Irgens, 2010, s. 136)

Irgens refererer i sin artikkel til en studie av Dahl, Klewe og Skovs som finner at skoler som er kollektivt orienterte er bedre i det meste. Eksempler på områder disse skolene skåret bedre

på er større positivitet til samarbeid, mer endringsorientert, større imøtekommenhet ovenfor elever og foreldre, mer tverrfaglig undervisning og bedre tilpassing av undervisningen til hver enkelt elev (Irgens, 2010, s. 134).

På skoler hvor det primært er oppgaver i felt 1 i utviklingshjulet som blir ivaretatt, blir de fleste oppgaver opp til den enkelte lærer å løse. Det kan beskrives som en «sink or swim»-situasjon. Sterke lærere som mestrer på egenhånd, vil klare seg. Men lærere som opplever behov for støtte i utvikling av egen praksis, vil oppleve mindre mestring i hverdagen. Dette kaller Irgens individuell autonomi, og individorientert logikk. Han beskriver det som i modellen under (Irgens, 2010, s. 137).



Figur 2, En individorientert logikk (Irgens, 2010, s. 137)

Innenfor en individorientert logikk vil det aldri være mulig å skape et optimalt læringsmiljø, fordi et optimalt læringsmiljø er avhengig av enighet om spilleregler fra hele gruppen. Individuelle rutiner er heller ikke tilstrekkelig når det gjelder å forbedre resultater for hele skolen. Løsningen på disse og flere utfordringer finnes i felt 4 i utviklingshjulet og i en kollektiv basert logikk, som illustrert i modellen under (Irgens, 2010, s. 139).



Figur 3, En kollektivt basert logikk (Irgens, 2010, s. 139)

Irgens introduserer begrepet kollektiv autonomi som ramme rundt individuelt handlingsrom. Den kollektive autonomien skiller seg fra den individuelle ved at den fordrer en felles enighet

på sentrale praksisområder. Men den er noe mer enn å innordne seg i et system, siden den bygger på demokratisk ledelse og medbestemmelse i utviklingen av det lokale handlingsrommet til en gruppe/team (Irgens, 2010, s. 142).

Innenfor en kollektiv autonomi blir ikke den enkelte lærer stående alene med utfordringene, men det blir gruppen/teamet som eier utfordringen i fellesskap. Dette skaper prosesser som bygger en kollektiv forventning om mestring (collective teacher efficacy). I følge Skaalvik og Skaalvik sin forskning, vet vi at lærere som opplever seg som en del av en kollektiv kultur, har høyere mestringsforventninger. Høye mestringsforventninger hos lærerne vet vi at i neste omgang påvirker elevens læring positivt (Irgens, 2010, s. 143).

Profesjonelle læringsfellesskap

Forskning viser at lærerens kompetanse har stor betydning for elevene sitt læringsutbytte (Nordahl, 2017, s. 360) Derfor blir spørsmålet om hva som best fremmer lærernes læring sentralt. Det er belegg for å hevde at utvikling av lærernes kompetanse gjøres best kollektivt. Begrepet som er mye benyttet om lærernes kollektive profesjonelle utvikling i dag er profesjonelle læringsfellesskap (Nordahl, 2017, s. 360).

Dufour, Dufour, Eaker og Many (2016, s. 18) definerer profesjonelle læringsfellesskap slik:

Så hvad er et PLF? Vi vil hevde, at det er en konstant proces, i hvilken medarbejdere og ledere arbejder sammen i tilbagevendende forløb af kollektiv undersøgelse og aktionsforskning for at opnå bedre resultater hos de elever, som de arbejder med.

Definisjonen av profesjonelle læringsfellesskap sier at lærernes læring er en kontinuerlig prosess. Den forutsetter kollegialt samarbeid, selvregulert læring og metakognisjon. Å arbeide i profesjonelle læringsfellesskap er en arbeidsmetodikk som skaper en skolekultur hvor hensikten er konstant å være i en kollegial utviklingsprosess hvor man etterstreber bedre læring for elevene.

Profesjonelle læringsfellesskap kan sees i sammenheng med Hargreaves og Fullan sine begreper profesjonell kapital og kapasitetsbygging (Nordahl, 2017, s. 361). Profesjonell kapital er en kollektiv kompetanse i organisasjonen, og er summen av tre typer kapital som styrker hverandre gjensidig. Disse tre typene er human kapital, sosial kapital og beslutningskapital. Human kapital handler om den faglige og pedagogiske kvaliteten på lærerens arbeid. Sosial kapital beskriver relasjoner og evne til samarbeid som fører til kunnskapsutvikling. Beslutningskapital innebærer å ha evne til å treffe de rette pedagogiske

avgjørelsene for elevene sin læring (Hargreaves og Fullan, 2012, s. 88). Kapasitetsbygging er i denne sammenheng å forstå kollektivt, i motsetning til individuelt. Kapasitet er skolen sin kollektive samling av kunnskap og ferdigheter som gjør den rustet til å løse utfordringer og stadig være i utvikling for å øke elevenes læring (Nordahl, 2017, s. 361).

Karen Seashore Louis beskriver fem stadier i en utviklingsyklus for skoleledere som arbeider med å etablere profesjonelle læringsfellesskap på sin skole. De fem stadiene er samtidig kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap. Stadium fem, av-privatisert praksis, er det høyeste stadiet (Aas, Ballangrud og Paulsen, 2017, s. 175).

Tabell 1. Konseptuell beskrivelse av profesjonelle læringsfellesskap (Aas, Ballangrud og Paulsen 2017, tilpasset fra Louis, 2015)

<i>Nivå</i>	<i>Egenskaper</i>	<i>Beskrivelse</i>
1	Delte normer og verdier	Sterke etikkbaserte og moralsk bindende normer knyttet til hva som er foretrukket atferd
2	Kollektivt fokus på elevens læring	Kollektiv forståelse av hvordan elever lærer som manifesterer seg i et felles arbeid for elevvurdering som går utover testresultater
3	Samarbeid	Lærere arbeider sammen for å utvikle nye perspektiver på undervisning og læring basert på felles verdier
4	Reflekerende dialog	Lærere engasjerer seg i dybdesamtaler med kolleger om praksis som oppleves som problematisk
5	Av-privatisert praksis	Lærere observerer hverandre i klasserommet, for å lære av observasjonene og bidra med nye ideer som kan stimulerer refleksjon og dialog om utvikling sammen med kolleger

Distribuert ledelse

Begrepet distribuert ledelse flytter fokus fra individuell utført ledelse (rektor), til ledelsespraksiser og står i kontrast til den heroiske lederen (Spillane, 2006, s. 4).

Spillane sier at ledelse konstitueres i interaksjon mellom ledere, følgere (followers) og situasjonen. Det betyr at ledelse i større grad er et resultat av et trekant-samspill, enn av en person sine kunnskaper og ferdigheter (Spillane, 2006, s. 84). Spillane sier videre at distribuert ledelse er noe mer enn å være flere personer som utgjør ledelsen på en skole. Det handler om å definere hvor ledelse foregår i organisasjonen. Verktøy (tools) og rutiner (routines) er metodene en formell leder har til å lede. Fra et distribuert ledelsessynspunkt, må man se

metodene i samspill med følgerne (followers) og situasjonen. Samspillet kan føre til modifisering og endring av utgangspunktet (Spillane, 2006, s. 84).

Det er flere årsaker til at distribuert ledelse har fått innpass i skolen. En av grunnene er at økte krav og ytre press på skolen, gjør det nødvendig å fordele ledelsesoppgaver og ansvar på flere (Halvorsen, 2012, s. 91). Et eksempel på dette ser vi i Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017), hvor det kommer tydelig frem at skolen skal sørge for lærernes læring. Det er verdt å merke seg at styringsdokumentet konsekvent utelater ordet «rektor» og har erstattet det med begrepet «skoleledelsen». Dokumentet bruker også uttrykk som «profesjonsfelleskap», og sier at: «Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfelleskapet for å videreutvikle skolen.» Her er ansvaret for å utvikle skolen tillagt alle, både ledelsen og lærerne.

Forskning på lærernes læring

I dag vet vi mye om hva som har effekt på elevens læring, og hva som har mindre effekt. Et eksempel på dette er John Hattie sin forskning oppsummert i boka «Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner». Når det gjelder lærerens profesjonelle utvikling, er det fire undervisningsformer som viser seg å ha størst effekt når det gjelder økt kunnskap og praksisendring. Disse er observasjon av faktiske undervisningsmetoder i klasserommet, mikroundervisning, tilbakemeldinger via video/lydopptak og praksis (Hattie, 2013, s. 187). Timperley et al. har pekt ut prinsipper som virker best på lærernes profesjonelle utvikling. Det viktigste prinsippet for lærernes profesjonelle utviklingen, med tanke på elevens læring, var når lærerne ble utfordret på rådende diskusjoner og oppfatninger om læring. Andre prinsipper med effekt var kollegial refleksjon over elevenes læring og en støttende skoleledelse som la til rette for møtepunkter mellom lærerne (Hattie, 2013, s. 188).

I artikkelen «Lærernes profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer» oppsummerer Postholm og Rokkones internasjonal og nasjonal forskning på feltet i perioden 2009-2011. Flere studier finner at lærerens læring lykkes best når den er praksisnær og knyttes opp mot observasjon og refleksjon. Zwart, Wubbles, Bergen og Bolhuis sin forskning fant at par-samarbeid mellom lærere med vekt på observasjon og refleksjon førte til mest endring i lærernes undervisningspraksis. De fant også ut at læreren må ha en indre motivasjon og vilje til å lære, dersom endring skal skje. Det er ikke nok å legge de strukturelle, organisatoriske rammene til rette (Postholm og Rokkones, 2012, s. 32). Flere studier peker på

lærernes autonomi i profesjonsutviklingen. I følge James McCormick betyr dette at lærerne selv må være med å definere egne læringsmål og at læring må reflekteres over i kollegiale og selvstendige prosesser (Postholm og Rokkones, 2012, s. 29). Det er skoleledelsen sin oppgave å organisere skolehverdagen slik at profesjonsutvikling kan skje (Postholm og Rokkones, 2012, s. 44).

Kjennetegn på velfungerende profesjonelle læringsfelleskap

Nordahl (2017, s. 362) viser i artikkelen «Læreren i et profesjonelt læringsfelleskap» til forskning som peker på kjennetegn ved velfungerende profesjonelle læringsfelleskap. Disse er blant annet grunnleggende tillit til hverandre i lærerkollegiet. For å lære og utvikle seg som lærer, er det nødvendig med et kollegialt klima som åpner opp for at alle våger å dele både suksesser og feiltrinn i klasserommet. Felles retning og visjon for arbeidet betyr at skoleledelsen må sørge for at det er en samstemthet i kollegiet for grunnleggende, prinsipielle verdier og syn. Regler for kommunikasjon henger sammen med å møte hverandre med respekt i kollegiet, men handler også om at skoleledelsen må sørge for avsatt tid og gode strukturelle rammer for å kunne arbeide som et profesjonelt læringsfelleskap. Fokus på elevenes læring betyr at siktemålet for diskusjonene alltid skal være å bedre elevens læringsutbytte.

Ledelse som fremmer lærernes læring

Forskning på skoleledelse de siste to ti-årene har i stor grad handlet om på hvilken måte rektor sin ledelse kan føre til fremgang for elevens læring (Aas, Ballangrud, Paulsen, 2017, s. 175). Hattie finner i sin forskning at det som har størst effekt på elevenes læring er kompetente og engasjerte lærere som samarbeider for å maksimere sin innflytelse (Nordahl, 2017, s. 360). Dette kan bety at skoleledelse som fremmer lærernes læring indirekte også fremmer elevens læring. Rektor sin innflytelse på elevens læring har to kanaler. Den ene går gjennom ledelsesstrategier som legger vekt på gjensidig tillit, samspill, dialog og kommunikasjon. Dette finner vi igjen i begrepet distribuert ledelse. Den andre kanalen er gjennom å bygge en kollektivt orientert utviklingskultur som vi kjenner i begrepet profesjonelle læringsfelleskap (Aas, Ballangrud, Paulsen, 2017, s. 175).

Design og vitenskapsteoretisk forankring

Begrepet forskningsdesign omhandler rammene for det helhetlige opplegget rundt en studie. Denne studien har et kvalitativt design (Befring, 2015, s. 84). Kvalitative design er egnet når man ønsker å få innsikt i hvordan noe oppleves og forstås, og ofte bygger kvalitative studier

på intervju eller observasjoner. I kvalitative studier leter man etter mønster eller sammenhenger i dybden eller bredden av et materiale (Befring, 2015, s. 109).

Denne studien har en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikken er å tolke for å forstå, og er en tolkningsvitenskaplig metode (Befring, 2015, s. 20). Tolkingsprosessen er sirkulær, og tar utgangspunkt i at forskeren bringer med seg en forforståelse inn i det som skal forstås. Denne forforståelsen videreutvikles i møte med nye erfaringer som igjen fører til ny kunnskap og innsikt. Dette gir en utvidet forståelse. Siden enhver ny innsikt fører til en ny forforståelse, blir den hermeneutiske prosessen konstant og sirkulær (Befring, 2015, s. 20).

Utvalg og datainnsamling

Et utvalg kan være tilfeldig eller strategisk. I et tilfeldig utvalg er det ikke avgjørende hvem som deltar, mens det i et strategisk utvalg er valgt deltakere som man mener kan gi best mulig informasjon om problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). I denne studien vil utvalget være strategisk i den forstand at det kun er ansatte i stillinger som lærer på en utvalgt skole jeg er interessert i. I tillegg er det kun lærere fra småtrinnet og ungdomstrinnet som blir invitert til å delta. Jeg valgte lærere med kontaktlæreransvar fordi i kontaktlærerrollen ligger det et større ansvar for gruppen og en tettere kontakt med elevene. Dette kan gi et annet behov for samarbeid enn som faglærer.

Det hadde vært relevant for studien å inkludere lærere fra mellomtrinnet i utvalget. Men på grunn av begrensninger i omfang av denne studien, falt valget på lærere fra to og ikke tre hovedtrinn. Jeg valgte småtrinnet og ungdomstrinnet, fordi jeg forventet å finne størst grad av forskjell mellom disse to gruppene, på bakgrunn av elevenes alder og faglige ståsted. Jeg opererer da med en forforståelse om at det kan være en sammenheng mellom lærernes profesjonsfaglige samarbeid og alder og nivå på elevene som undervises.

Jeg ønsket å benytte fokusgruppeintervju. Men siden kun to lærere på ungdomstrinnet takket ja til å delta, ble metoden endret til fire individuelle intervju. To kontaktlærere fra småtrinnet og to kontaktlærere fra ungdomstrinnet ble intervjuet.

Cohen et al. skriver at: «The interview is a social, interpersonal encounter, not merely a data-collective exercise» (2018, s. 506). Dette betyr at i en intervjusituasjon spiller det non-verbale og den sosiale settingen også inn. Intervjuene i denne studien er inspirert av det semistrukturerte livsverdenintervju (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 46). Kvale og Brinkmann (2009, s. 46) skriver om denne metoden at den ligger tett opp til en dagligdags samtale i

formen, men har et profesjonelt intervju som formål. Intervjuformen har en intervjuguide med tema og formulerte spørsmål som utgangspunkt. Intervjueren har mulighet til å stille oppklarende og utdypende spørsmål underveis.

Jeg gjennomførte og transkriberte alle intervjuene selv. Informantene snakket alle en dialekt som ligger nærmere opp til nynorsk enn bokmål. Intervjuene ble derfor transkribert til nynorsk. Særegne dialektuttrykk jeg ikke fant dekkende begrep for, ble beholdt. Emosjonelle uttrykk som latter og sukk, samt pauser ble markert. Utover dette ble ikke det non-verbale i intervjuene gjengitt, annet enn gjennom standard tegnsetting, siden det ikke ble vurdert å ha betydning for analysen. Hver informant ble anonymisert. Alle replikkvekslinger i intervjuet ble gitt referanse, slik at man i kodeskjemaet lett kan finne tilbake til stedet i intervjuet sitatet er hentet fra. I denne prosessen ble jeg svært godt kjent med materialet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 2017) sier at det er en fordel at forskeren gjennomfører sine egne intervjuer og transkripsjoner. Forskeren vil bli godt kjent med egen intervjustil, og vil huske og gjøre seg tanker om sosiale og emosjonelle aspekter i intervjuene, til nytte i analyseprosessen.

Analyse av data

Forståelsen av begrepet profesjonsfelleskap bygger på hvordan det kommer til uttrykk i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19) Ved å ta utgangspunkt i bærende elementer i de ulike avsnittene i del 3.5 «Profesjonsfelleskap og skoleutvikling», fant jeg følgende områder: verdier og prinsipper, overganger, samarbeid hjem-skole, lærerrollen, samarbeid og profesjonsutvikling. Med bakgrunn i forskningsspørsmålet, å undersøke opplevelsen av profesjonsfelleskap, valgte jeg å bruke områdene verdier og prinsipper, lærerrollen og profesjonsutvikling. De tre områdene strukturere studien gjennomgående, fra å fungere som tema i intervjuguiden til kategorier i analysen.

Det er ulike måter å analysere kvalitative data på, men felles for alle er at analysearbeidet skal være systematisk og transparent slik at andre skal kunne følge prosessen fra rådata til funn. Grounded theory er en tilnærming som ofte blir benyttet i analyser av kvalitative data (Cohen et al., 2018, s. 174). Dette er en induktiv og kompleks tilnærming. Min dataanalyse er inspirert av grounded theory i den forstand at jeg innen hver av mine tre kategorier induktivt har funnet frem til meningsbærende enheter i teksten som i neste runde er slått sammen i mer overordnede koder.

Jeg har analysert transkripsjonene i flere runder og bearbeidet materialet. Tekst som ikke omhandlet forskningsspørsmålet ble utelatt. I denne prosessen har jeg også bearbeidet og endret på kodene. For eksempel hadde jeg i første runde to koder i kategorien verdier og prinsipper; «elevsyn» og «relasjon lærer-elev». I andre runde med analyse, ble koden «elevsyn» fjernet. Jeg fant at den var sammenfallende med innholdet i koden «relasjon lærer-elev», og det kom ikke frem noe nytt som var relevant for forskningsspørsmålet under koden «elevsyn».

Et eksempel på prosessen er sitatet: «Du må vera interessert i elevane.» Den meningsbærende enheten er «interesse», og ble plassert i koden «relasjon lærer - elev» under kategorien verdier og prinsipper. Samme meningsbærende enhet har noen ganger blitt plassert under ulike koder og kategorier, fordi den belyser flere aspekter.

Tabell 2. Oversikt over kategorier og kode.

Forskningsspørsmål	Kategori	Kode	Eksempel på meningsbærende enheter
Hvordan opplever lærere på henholdsvis småtrinnet og ungdomstrinnet skolen som profesjonsfelleskap?	Verdier og prinsipper	Relasjon lærer-elev	-Trygghet -Interesse -Anerkjennende kommunikasjon
	Lærerrollen	Autonomi	-Individnivå -Frihet -Ulikheter -Frivillig
		Felles praksis	-Lik undervisningsmetodikk -Utarbeidet regler -Lojalitet
		Opplevd handlingsrom	-Foreldreforventninger -Forventninger fra ledelsen -Fraværende ledelse -Rammebetingelser -Forventninger til hverandre
	Profesjonsutvikling	Veiledning	-Ingen tilbakemelding -Kollegaobservasjon -Ros -Tilfeldig

		Refleksjon sammen med kollegaer om undervisningspraksis	-Manglende tilrettelegging -Sporadisk -Språkløyper
		Endring av egen undervisningspraksis	-Skoleutviklingsarbeid -Tilbakemelding fra elevene
		Skolens felles arbeid med skoleutvikling	-Positivt -Usikker på endring av praksis
		Delingskultur	-Tilfeldig -Frivillig -Delvis tilrettelagt -Positive opplevelser -Negative opplevelser

Pålitelighet og gyldighet

Pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet) har ulik betydning i kvantitativ og kvalitativ forskning. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) skriver at pålitelighet handler om forskningsresultatens konsistens og troverdighet. Det vil si hvorvidt et resultat kan reproduseres av en annen forsker. Ved bruk av intervju som metode, handler dette om dersom en annen forsker hadde stilt intervjuobjektene de samme spørsmålene, ville han fått de samme svarene? Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) påpeker samtidig at det er en balansegang mellom ønsket om høy grad av pålitelighet for å motvirke forskeren sin subjektivitet og påvirkning på den ene siden, og forskerens behov for kreativ tenkning og variasjon på den andre.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) definerer gyldighet (validitet) i samfunnsvitenskapene til å dreie seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. I kvalitativ metode er det forskeren selv som er verktøyet (Cohen et al., 2018, s. 247) Befring (2015, s. 54) sier at i kvalitative undersøkelser avhenger derfor validitetsspørsmålet av forskerens personlige integritet og forhold til egen forforståelse.

I denne studien er det en yrkesmessig relasjon mellom informantene og intervjueren. Intervjueren er øverste leder for skolen, men ikke nærmeste leder. Det betyr at hun ikke er den som i det daglige er i en yrkesmessig relasjon til informantene. Likevel kan det med rette stilles spørsmål ved om en annen intervjuer ville fått de samme svarene, eller om den yrkesmessige relasjonen kan påvirke svarene. Det kan også stilles spørsmål ved om intervjuer evner å være

åpen, og legge bort egen forforståelse i både intervjusituasjonen og analysen. For å redusere risikoen, ble intervjuobjektene før intervjuene trygget på anonymisering og at det ikke var rette eller gale svar på spørsmålene. Under intervjuet var intervjuguiden, som inneholdt tema og forslag til spørsmål, til hjelp med å sørge for at spørsmålsstillingen ble tilnærmet lik til alle intervjuobjektene. I tillegg åpnet den valgte intervjuformen for å kunne stille oppklarende spørsmål underveis.

Etiske betraktninger

Befring (2015, s. 30) beskriver fire forskningsetiske normer som er spesielt viktige for utdanningsforskning. Disse er informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltakelse, særlige hensyn til barn og utsatte grupper og aktsomhet for deltakerrisiko.

Lærere som ble invitert til å delta ble forhånd bedt om å gi samtykke ved å signere på et samtykkeskjema. De ble informert om hva studien handlet om, retten til å trekke seg fra studien også etter intervjuet er gjennomført, hvor lenge data vil bli oppbevart før sletting og anonymisering. Studien vil ikke be om personopplysninger. Denne studien vil ikke involvere barn eller utsatte grupper direkte.

Verdier og prinsipper

I denne kategorien ble det en kode; relasjon lærer-elev. Det var mye likt mellom alle informantene. Felles for begge trinn er at relasjonen mellom lærer og elev oppfattes som en verdi som preger trinnet.

På ungdomstrinnet ble det sagt: «Du må vera interessert for eleven.» og «Det at eleven kan koma trygt bort til deg å spørja om eit personleg problem. Det er på ein måte ei synleggjering av det». At den voksne tok ansvaret for å bli kjent med eleven og tok initiativ til kommunikasjon om elevens hverdag, ble fremhevet som opplevd positivt for både klasseledelse og elevens læring. På småtrinnet ble det mellom annet sagt: «Så viss ting ikkje fungerer, må eg endre mi åtferd, for å få ei varig endring i barnet.» Det ble fremhevet at eleven bør bli møtt med anerkjennende kommunikasjon, at alle elever skal bli sett og trives, og at den voksne bærer ansvaret for relasjonen.

Selv om relasjonsbygging ble fremhevet som viktig av alle informantene, ble temaet også noe problematisert. På ungdomstrinnet ble det sagt at med enkelte elever gikk relasjonsbyggingen lett, fordi det ble opplevd at man hadde «en kjemi», mens med andre elever var det mer

krevende å finne felles berøringspunkt. Et eksempel på dette er sitatet: «Så prøvar eg å lage ein slik systemtanke. Korleis skal eg få ein relasjon til deg? Men då synest eg det er vanskeleg, kva skal me prate om?» På småtrinnet ble det trukket frem at av og til ble kanskje for mye av ansvaret for relasjonen lagt på eleven.

Lærerrollen

I denne kategorien ble det tre koder; autonomi, felles praksis og opplevd handlingsrom. Det er både likheter og ulikheter mellom trinnene i denne kategorien. På ungdomstrinnet dominerer autonomien, mens på småtrinnet står den felles praksisen sterkere. Ungdomstrinnet opplever i sterkere grad forventninger fra skoleledelsen, mens på småtrinnet oppleves forventninger fra skoleledelsen nærmest som fraværende. Ungdomstrinnet rapporterer i liten grad om forventninger til hverandre, mens småtrinnet i stor grad har forventninger til hverandre.

Spenningen mellom autonomi og felles praksis på teamet ble reflektert over av alle informantene. På ungdomstrinnet kan det fremstå som om den individuelle friheten blir sterkere vernet om, enn på småtrinnet. Et eksempel på dette er sitatet: «For Kviteseid skule trur eg det ligg veldig på individnivå. Det hender eg vekslar nokre ord med lærarar frå andre skular, som har meir rigide system.»

Småtrinnet har lagt sterkere føringer på felles praksis enn ungdomstrinnet. Eksempel på sitat som underbygger dette er: «Me tek det felles. Me har løfta det, og brukar teammøtetida til dei diskusjonane der.» Stasjonsundervisning på alle trinn, hurtig bokstavprogresjon, bruk av programmet «Zippys venner», flere tiltak for økt fokus på utvikling av leseferdigheter og felles innsats for at omgivelsene skal oppleves estetiske og pedagogiske er eksempler på felles praksis. Det blir sagt at diskusjoner om disse temaene vender man stadig tilbake til på teamet og at man opplever å være i en utviklingsprosess. Eksempel på prosess kan være hvor mange dager i uken man skal ha stasjonsundervisning på de ulike trinnene.

Diskusjonene om utforming av den felles pedagogiske praksisen på småtrinnet rommer uenighet. Der enkelte lærere har sterke synspunkter på annen pedagogisk praksis, forsøker man å innlemme elementer av dette i den felles praksisen, og lage rammer som så langt på vei som mulig kan favne om ulikhetene. Dette blir opplevd som krevende arbeid. Et eksempel på dette er sitatet: «Ja, det er motstand og det er sunne diskusjonar. Me prøvar å ha litt takhøgde. Det er ikkje godt om nokon føler seg truga inn i det her heller.» Til tross for at det oppleves

krevende, ser det ut til at verdien av felles praksis står så sterkt at arbeidet med å stadig legge vekt på å utvikle seg i felleskap som team vinner frem.

På ungdomstrinnet opplever man at den enkelte lærer sin autonomi står mye sterkere. Et uttrykk for dette er at man ikke har forpliktende avtaler om hva det skal samarbeides om. Et sitat som illustrerer dette er: «Eg tenkjer det å legge ein plan for kva ein vil når det er parallellklasser, å legge ein årsplan. Den blir det stort sett samarbeida om. Men så klart, ikkje bestandig det heller. Me er jo individualistar.» Det blir også nevnt at lærere bør samarbeide om innleveringsarbeid for å lette den totale arbeidsmengden for elevene. Selv om tema er løftet opp til diskusjon på teamet, rapporteres det ikke om at det har resultert i felles praksis.

På ungdomstrinnet blir det trukket frem at ledelsen har en forventning om at elevene som går ut av ungdomsskolen har fått den ballasten de trenger av lærerne for å klare seg videre i livet: «Det er jo forventa at me fyller ryggsekken deira, at me førebur dei til det som møter dei seinare, at me er gode, at dei blir gode borgarar.»

På småtrinnet er forventningene til skoleledelsen relativt beskjedne: «Forventningar frå leiinga... me er på ein måte litt for oss sjølve der borte. Men eg tenkjer vel og det at me får høyre det om det ikkje er okay, då.» De opplever forventninger av mer praktisk karakter fra ledelsen, for eksempel at dokumenter som skal publiseres digitalt bli lagt ut. Småtrinnet rapporterer om svært tydelige forventninger til hverandre som kollegaer. Det forventes at man deler kompetanse med hverandre, at alle tar sin del av ansvaret for planlegging av undervisning, oppfølging og klasseledelse for sine elevgrupper, og at regler og avtaler man blir enige om følges konsekvent opp av alle.

Profesjonsutvikling

I denne kategorien ble det funnet frem til fem koder; veiledning, refleksjon sammen med kollegaer om undervisningspraksis, skolens arbeid med skoleutvikling, endring av egen undervisningspraksis og delingskultur. I denne kategorien finner vi flere likheter mellom trinnene. Trinnene er enige om at det ikke forekommer systematisk veiledning, hverken fra skoleledelsen eller kollegaer. Begge trinn er også enige om at det i liten grad er tilrettelagt for refleksjon over undervisningspraksis med kollegaer. Begge trinn opplever skoleutviklingsprosjekter interessante, men krevende å innføre som endringer i egen praksis. Likevel viser samtlige informanter til skoleutviklingsprosjekter som kilde til endring av praksis. Vi finner en forskjell mellom trinnene når det gjelder delingskultur. Ungdomstrinnet

har både negative og positive erfaringer når det gjelder deling av kompetanse og undervisningsopplegg. Småtrinnet rapportere kun om positive opplevelser, og tydelige forventinger til hverandre.

Ungdomstrinnet opplever ikke å få veiledning på praksis fra skoleledelsen eller kollegaer. På spørsmål om de opplever å få tilbakemelding på egen undervisningspraksis svarer informantene: «Nei, nei, nei.» og «Nei, då vil eg bruke omgrepet sporadisk.» De oppgir at det har vært organisert kollegaveiledning tidligere. Småtrinnet opplever heller ikke veiledning fra skoleledelsen eller systematisk veiledning fra kollegaer. På samme spørsmål svarer de: «Eg saknar tilbakemelding.» og «Til meg som lærar? Det er vel for så vidt ikkje så ofte, men ungane, dei gjev tilbakemelding.» Begge trinn oppgir at dersom det forekommer tilbakemelding på praksis fra kollegaer, er det i situasjoner hvor det tilfeldigvis har vært to lærere inne i samme klasserommet.

Ungdomstrinnet sier at arbeid med skoleutviklingsprosjektet «språkløyper» er en arena hvor refleksjon over praksis sammen med kollegaer forekommer. Utover dette er situasjonen på begge trinnene lik. Begge opplever at det ikke er lagt til rette for refleksjon sammen med kollegaer, og at det i liten grad forekommer.

Dersom egen undervisningspraksis endres, rapporterer småtrinnet at det først og fremst er med bakgrunn i at elevene ikke har respondert som forventet på undervisningen, den har ikke ført til læring. Et sitat som illustrere dette er: «Så med ein gong det ikkje fungerer, gjev dei [elevane] tilbakemelding. Nei, nå har eg gjort noko feil! Nå må eg snu på flisa.» Ungdomstrinnet rapporterer at arbeid med «språkløyper» har ført til at egen undervisningspraksis har blitt utviklet videre.

Av felles skoleutviklingsprosjekt trekker begge trinnene frem ungdomstrinn i utvikling og språkløyper. Begge trinnene rapporterer at arbeidet oppleves interessant. Samtidig sier begge trinnene at de er usikre på hvilken avkastning arbeidet gir for elevens læring: «Det gjer me stadig vekk. Eit lite hjartesukk er at eg veit ikkje alltid korleis det fungerer. Om me opplever fagleg utvikling.» Gapet mellom å lære om ny praksis og bruke lærdommen til å endre praksis i klasserommet oppleves stort, og opplevelsen av å stå alene og ikke oppleve umiddelbar mestring kan føre til at ny praksis blir lagt til side og gammel praksis fortsetter. Samtidig med denne opplevelsen, rapporterer begge informanter på ungdomstrinnet om at de har endret egen

undervisningspraksis som følge av språkløyper, og småtrinnet rapporterer at språkløyper var et incitament til å endre felles praksis og innføre hurtig bokstavprogresjon.

Begge trinnene opplever at det ikke er satt av tid til deling, og at organisert deling er lavt prioritert og krevende å finne rom til i hverdagen.

Ungdomstrinnet har ulike erfaringer, både positive og negative, knytt til å bli tatt imot av kollegaer dersom man ønsker utveksling av undervisningsopplegg, samarbeid om undervisningsopplegg eller veiledning. Småtrinnet har en sterkere forventning til hverandre om deling, og det blir trukket frem at kompetansedeling bidrar til økt trivsel: «Lærarane, me har forventningar til kvarandre om kompetansedeling, det er me litt opptatt av, og det eg syns er moro med å vera her er at det er så høg kompetanse, og eg lærer så mykje.» Småtrinnet rapportere å bli utelukkende positivt møtt av kollegaer med hensyn til deling.

Oppsummering av resultater

Tabell 3. Oppsummering av resultater.

Hvordan opplever lærer på henholdsvis småtrinnet og ungdomstrinnet skolen som profesjonsfelleskap?			
<i>Kategorier</i>	<i>Koder</i>	<i>Ungdomstrinnet</i>	<i>Småtrinnet</i>
Verdier og prinsipper	Relasjon lærer-elev	-Relasjon lærer-elev som en dominerende verdi	-Relasjon lærer-elev som en dominerende verdi
Lærerrollen	Autonomi	-Sterk grad av autonomi	-Svak grad av autonomi
	Felles praksis	-Svak grad av felles praksis	-Sterk grad av felles praksis
	Opplevd handlingsrom	-Opplever sterke forventinger fra skoleledelsen	-Opplever sterke forventinger til hverandre
Profesjonsutvikling	Veiledning	-Ingen veiledning	-Ingen veiledning
	Refleksjon sammen med kollegaer om undervisningspraksis	-Liten grad av refleksjon over undervisningspraksis med kollegaer	-Liten grad av refleksjon over undervisningspraksis med kollegaer
	Skolens arbeid med skoleutvikling	-Positive til skoleutvikling, men usikre på avkastning i klasserommet	-Positive til skoleutvikling, men usikre på avkastning i klasserommet

	Endring av egen undervisningspraksis	-Har endret egen praksis med bakgrunn i skoleutviklingsarbeid	-Har endret felles praksis med bakgrunn i skoleutviklingsarbeid -Endrer egen praksis med bakgrunn i elevenes respons
	Delingskultur	-Svak tilrettelegging for delingskultur -Positive og negative erfaringer knytt til kollegaer og deling	-Svak tilrettelegging for delingskultur -Positive erfaringer knytt til kollegaer og deling
	Delingskultur	-Svak tilrettelegging for delingskultur -Positive og negative erfaringer knytt til kollegaer og deling	-Svak tilrettelegging for delingskultur -Positive erfaringer knytt til kollegaer og deling

Lærere på småtrinnet og ungdomstrinnet opplever på de fleste områder profesjonsfellesskapet likt. Den tydeligste forskjellen mellom trinnene finner vi på området autonomi i motsetning til felles praksis i lærerrollen.

Verdier og prinsipper

Begge trinn beskriver relasjonelle undervisningsstrategier, når de blir bedt om å fortelle om verdier og prinsipper som preger trinnet. For lærerne på begge trinn, fungerer dette som en mental modell som styrer handlingene i møte med elevene (Senge, 1991, s. 178). Nordahl (2017, s. 362) sier at kollegiet må være samstemte i grunnleggende prinsipielle verdier. For Dalin (1994, s. 161) er også verdier en av fem kjennetegn ved skolen som organisasjon. Lærere på begge trinn opplever at å skape en god relasjon mellom lærer og elev og ha et fokus på eleven er en verdi de er enige om. I Aas, Ballangrud og Paulsen (2017, s.176) sin utviklingsyklus tilpasset fra Seashore Louis for å etablere profesjonelle læringsfellesskap, er dette nivå 1, delte normer og verdier.

Lærerrollen

Lærerrollen blir opplevd både likt og ulikt på de to trinnene. Spenningen mellom det individuelle og det kollektive, er en av ulikhetene. Ser vi på Irgens (2010, s. 136) sitt utviklingshjul, befinner ungdomstrinnet seg i stor grad i felt 1, rom for individuelle driftsoppgaver. Men de befinner seg også i felt 3, rom for kollektive driftsoppgaver. De

rapporterer om teammøter, og om felles regler for å møte praktiske utfordringer. Småtrinnet befinner seg også i felt 1 og 3, men de rapporterer også om at de befinner seg i felt 4, rom for kollektiv utvikling. De diskuterer pedagogisk praksis, og har gjennom faglige diskusjoner satt seg mål og gjort prioriteringer, for eksempel knyttet til utvikling av elevenes leseferdigheter.

For lærere på ungdomstrinnet, står idealet om den autonome læreren sterkt. Dette samsvarer med Dalin (1994, s. 113) sitt karakteristika for skole som han kaller svak integrasjon. Læreren jobber i stor grad alene, og samarbeid er begrenset. Ser man på Dufour et al. (2016, s. 18) sin definisjon av profesjonelle læringsfellesskap, er den autonome læreren det motsatte av hva definisjonen beskriver. Et profesjonelt læringsfellesskap handler om samarbeid og det kollektive, ikke det autonome og individuelle.

Eirik Irgens (2010, s. 136) sitt utviklingshjul har rom for både det individuelle og kollektive. Det autonome i lærerrollen har også sin plass, både i driftsoppgaver og som individuell utvikling. Men det må balanseres med det kollektive. Nordahl (2017, s. 360) sier at lærerens kompetanse har stor betydning for elevens læringsutbytte. Videre skriver han at det er belegg for å hevde at kompetanseutviklingen gjøres best kollektivt. Diskusjonene om hva som skal overlates til det individuelle og hva som skal være felles kollektiv praksis må gjennomføres med forankring i hva som best fremmer elevens læring. På ungdomstrinnet kan det virke som om man på teamnivå i mindre grad har løftet disse pedagogiske diskusjonene, og mangler derfor begrunnelsene for hvorfor noe skal ha lik praksis og hvorfor noe kan være opp til den enkelte lærer.

I Aas, Ballangrud og Paulsen (2017, s. 176) sin utviklingssyklus tilpasset fra Seashore Louis, er det trinn 1 som i størst grad beskriver ungdomstrinnet. Småtrinnet derimot har en mye sterkere grad av felles praksis, og har kjennetegn fra nivå 2 og 3. Gjennom å utvikle en felles praksis, har småtrinnet økt sin profesjonelle kapital, både den humane og sosiale kapitalen og beslutningskapitalen har blitt styrket (Hargreaves og Fullan, 2012, s. 97). Jamfør Senge (1991, s. 236) blir den pedagogiske kvaliteten på læreren sin individuelle undervisningspraksis styrket gjennom det kollektiv ved dialog som verktøy for kommunikasjon.

Trinnene rapporterte i ulik grad om forventninger til lærerrollen fra ledelsen. Ungdomstrinnet opplevde at det lå forventninger på dem om å gjøre elevene i stand til å takle voksenlivet. Småtrinnet rapporterte om at de i utgangspunktet ikke opplevd særlige forventninger fra skoleledelsen. Ved å se på skolen som et løst kopl system (Weick, 1976), er begge

opplevelsene uttrykk for manglende og/eller sporadiske koplinger mellom nivåene. Forventningen opplevd av ungdomstrinnet er ambisiøs og svakt forankret. Man kan hevde at resultater som grunnskolepoeng eller eksamensresultat gir en tilbakemelding mellom nivåene på i hvilken grad forventningen er innfridd, men den fyller ikke hele bildet om å mestre voksenlivet. For småtrinnet er koplingen så løs, at den oppleves som på grensen til frakoplet. I Dalin (1994, s.113) sin terminologi kan funnet karakteriseres som et tegn på svak integrasjon. Det som avviker fra Dalin sin betegnelsen er at lærerne på småtrinnet opplever stor grad av forventninger til hverandre, og de har også i stor grad utviklet felles praksis.

Profesjonsutvikling

Felt 2 i Irgens (2010, s. 136) utviklingshjul, rom for individuell utvikling, ser ut til i mindre grad å være prioritert på begge trinn. Begge trinnene rapporterer om manglende systematisert veiledning, manglende tilrettelegging for refleksjon og manglende systematisert delingskultur. For å utvikle seg faglig og pedagogisk krever det et systematisert tilbakemeldingsarbeid og avsatt tid til refleksjon i fellesskap på metakognitivt nivå, som beskrevet at Postholm og Rokkones (2012, s. 24) og i Senge (1991, s. 236) sin disiplin gruppelæring. Målet med å legge til rette for individuell utvikling er å oppnå automatisert refleksjon over praksis med balansert forankring i de ulike kunnskapstypene. Dette kaller Hargreaves og Fullan (2012, s. 99) teacher inquiry. Arbeidet bør organiseres slik at det oppleves praksisnært, for eksempel gjennom ulike typer observasjon, siden lærernes læring lykkes best når den er praksisnær (Postholm og Rokkones, 2012, s. 29). I tillegg må skoleledelsen ta utgangspunkt i Hattie (2013, s. 187) sin forskning om hvilke typer undervisning for lærerne som i neste rekke i størst grad fører til økt læringsutbytte for elevene. Refleksjonen må løftes ut av undervisningssituasjonen jf. Schön sine to typer for refleksjon (Hargreaves og Fullan, 2012, s. 99). Dette er det en ledelsesoppgave å legge til rette for (Postholm og Rokkones, 2012, s. 44). Forskning jf. James McCormick (Postholm og Rokkones, 2012, s. 29), peker på at det viktig å bevare lærerne sin autonomi i utviklingsarbeidet, at de selv for være med å sette seg mål. En ledelsesstrategi som vektlegger ledelse som situasjonsbasert, jamfør Senge (1991, s. 76) sin femte disiplin systemisk tenkning, og involverer flere parter i et trekant-samspill, slik som vi finner i distribuert ledelse (Spillane, 2006, s. 84) vil være fordelaktig for å bevare autonomien. Det må samtidig sørges for at kunnskapsgrunnlaget til læreren bygger på flere kunnskapstyper. (Hargreaves og Fullan, 2012, s. 99). Irgens (2010, s. 136) peker på at alle fire feltene i utviklingshjulet må fylles for at skolen skal være i bevegelse, og funnene tyder på at det er i

felt 2, rom for individuell utvikling, det finnes forbedringspotensial for begge trinn, mens det for ungdomstrinnet også gjelder å fylle felt 4, rom for kollektiv utvikling.

Begge trinn rapporterer at de er usikre på avkastningen av skoleutviklingsarbeidet for elevens læring. Lærerne rapportere å oppleve å stå alene om å oversette forskningsbasert kunnskap gjennom for eksempel satsinger som «ungdomstrinn i utvikling» til forskningsinformert praksis i klasserommet. På ungdomstrinnet ser denne tendens ut til å være tydeligst, men også småtrinnet rapporterer om det samme. Det ser ut til at Irgens (2010, s. 137) sin individorienterte logikk dominerer, på bekostning av en kollektivt basert logikk. En individorientert logikk baserer seg på den sterke læreren, som klarer seg alene. Dette kan føre til lav mestringstro for lærer som opplever å ikke lykkes like sterkt og raskt, og kan skape splittelser i et kollegium. Gjennom å bygge en kollektiv basert logikk, kan det oppleves som å gi slipp på individuell autonomi, men det er ved å bygge en kollektiv mestringstro (Irgens, 2010, s. 142) at skolen som organisasjon er i stand til å løse komplekse utfordringer. Hargreaves og Fullan sitt begrep kapasitetsbygging støtter også dette, for det er skolen sin samlede kollektive kunnskap og ferdigheter som gjør den rustet til å løse utfordringer og øke elevenes læring (Nordahl, 2017, s. 361). Skaalvik og Skaalvik sine funn (Irgens, 2010, s. 143) bekrefter også at det i den kollektive kulturen er høyere mestringstro, og dette fører til økt læringsutbytte for elevene. En høy kollektiv mestringstro, vil trolig også styrke den disiplinen Senge (1991, s. 152) kalle personlig mestring. Selv om Senge ser på personlig mestring som individuell vekst og læring, kan en styrket kollektiv mestringstro fører til at det å stå i gapet mellom nåværende virkelighet og visjon kan oppleves lettere.

Denne studien viser at lærere på småtrinnet og ungdomstrinnet på mange områder opplever profesjonsfelleskapet likt. Der hvor det er størst avvik mellom trinnene, er i spenningsfeltet mellom utvikling av felles praksis og autonomi. Vi ser en tendens hos småtrinnet til i større grad å utvikle felles praksis, mens på ungdomstrinnet står den individuelle autonomien sterkere. Dette får konsekvenser for utvikling av en kollektiv kultur.

Konklusjon

Funnene fra denne kvalitative studien kan ikke generaliseres. Videre forskning bør derfor ha et kvantitativt design, for å undersøke om funnene kan også komme til uttrykk der. Det bør også undersøkes i hvilken posisjon mellomtrinnet befinner seg. Dersom det viser seg å være en tendens at felles praksis står sterkere på småtrinnet og autonomien står sterkere på ungdomstrinnet, bør man gå tilbake og stille seg spørsmålet om det er et behov forankret i

trinnene sin egenart for at det er slik eller ikke. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 150) løfter spørsmålet om det er riktig å snakke om undervisningspraksis generelt, eller om det er nødvendig å tenke en differensiering. Svaret på dette spørsmålet vil også ha konsekvenser for hvordan man tenker rundt profesjonsfelleskapet.

Litteraturliste

Aas M., Ballangrud B. B., Paulsen J.M. (2017). Ledelse i utfordrende omgivelser. I Aas M. og Paulsen J. M. (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (1. utg., s. 171-191). Bergen: Fagbokforlaget.

Befring E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2018). *Research Methods in Education*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Dalin P. (1994). *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dufour, R., Dufour, R., Eaker R. & Many T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Fredrikshavn, Danmark: Dafolo A/S.

Ekspertgruppen om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Halvorsen K. A. (2012). Distribuert ledelse. I Postholm M. B. (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (1. utg., s. 83-96). Bergen: Fagbokforlaget.

Hargreaves A. og Fullan M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College press.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Irgens, E. (2010). Rom for arbeid. Lederen som konstruktør av den gode skole. I Skaalvik E.M. (red.), *Kompetent skoleledelse* (1. utg., s. 125-147). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Kvale S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Nordahl T. (2017). Læreren i et profesjonelt læringsfelleskap. I Løtveit M. (Red.), *Tidssignaler*. Valset: Oppland bokforlag.

Orton J. D. og Weick K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, vol. 2 nr. 15 s. 203-223.

Postholm M.B. og Rokkones K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I Postholm M. B. (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (2. utg., s. 21-49). Bergen: Fagbokforlaget.

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont, Hjemmets bokforlag.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Thaagard T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Weick K. E. (1976) Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, volume 21. s. 1-19.

Artikkel 2

Fra intensjon til praksis i Opplæringsloven kap. 9 A

Denne artikkelen er en kvalitativ studie som gjennom intervju med rådgivere hos fylkesmannen og rektorer i grunnskolen undersøker hvordan praktisering av opplæringsloven kapittel 9 A samsvarer med intensjonen bak regelverksendringene. Analysen resulterte i fire kategorier; barnekonvensjonen, rolleforståelse og ansvarsfordeling, aktivitetsplikten og foreldresamarbeid. I kategorien barnekonvensjonen ser vi at skolene delvis har implementert konvensjonen i arbeidet med skolemiljø saker. I kategorien rolleforståelse og ansvarsfordeling, ser vi at fylkesmannen har gjennomgått en endring i sin utøvelse av rollen fra å fremstå som «politi» til i større grad å oppfattes som en veileder og samarbeidspartner for skolene. Vi finner også at rektorene har blitt tillaget et stort ansvar uten at det er lagt godt nok til rette for faglig støtte utenfra til skolene. I kategorien aktivitetsplikten viser studien behov for økt begrepsforståelse i skolene. Den viser også behov for kompetanseheving knytt til undersøkelsesplikten. I den siste kategorien, foreldresamarbeid, viser studien at foreldrene i stor grad har kjennskap til sine rettigheter, men det er behov for å øke forståelsen av fylkesmannen sin rolle i skolemiljø saker i foreldregruppen.

Innledning

01.08.17 trådte Opplæringsloven kapittel 9 A i kraft. Regelverksendringen var en fullrevisjon av tidligere kapittel 9a (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 5) og bygger på NOU 2015: 2 «Å høre til». Formålet med endringen var å styrke rettighetene til elever som blir mobbet og deres foreldre og å være et effektivt virkemiddel mot mobbing og dårlige skolemiljøer (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 5). De to største endringene var innføringen av aktivitetsplikten, som skal sikre at skolen handler raskt og riktig når en elev ikke har det trygt og godt på skolen, og innføringen av en ny type klageadgang gjennom håndhevingsordningen. Det er fylkesmannen som er ansvarlig for håndhevingsordningen, og den skal sikre at skolene oppfyller aktivitetsplikten (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 5).

Lovendringene har nå virket i to skoleår, og i juni 2019 kom evalueringen av kapittel 9 A fra Utdanningsdirektoratet. Den viser at det er store forskjeller mellom både embetene og mellom skolene i praksisutøvelsen av regelverket. Implementeringen er en pågående prosess og det er viktig at kompetanseheving og informasjon fortsatt blir gitt (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 77).

Denne studien retter søkelyset mot implementeringsprosessen så langt i ett fylke. Studien undersøker praksisutøvelse opp mot regelverket og styringsdokumentene. Det er et ønske at oppgaven kan være et positivt bidrag til videre implementering ved at partene får innsyn i hverandres ståsted. Forskningsspørsmålet oppgaven stiller er: Hvordan samsvarer skolers og fylkesmannens praksisutøvelse av Opplæringsloven kapittel 9 A med intensjonen bak regelverksendringene?

Retten til et trygt og godt skolemiljø og nulltoleranse mot krenkelser

Alle elever har en individuell rett til et trygt og godt skolemiljø, både fysisk og psykososialt (Helgeland, 2018, s. 206). Begrepet trygt innebærer at elevene ikke skal komme til skade, og at elevene skal føle at skolen er et trygt sted å være. Trygghet betyr også forutsigbarhet og vissheten om at skolen gjør noe dersom noe skjer (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 14). Skolemiljøet skal fremme helse, trivsel og læring, det vil si at miljøet skal ha en positiv effekt på eleven. Dette innebærer noe mer enn å ikke komme til skade, eller unngå helseplager. Alle på skolen har ansvar for jobbe slik at skolen fremmer et godt skolemiljø, i tillegg til at krenkende ord og atferd forebygges og stoppes (NOU 2015: 2, s. 144).

Utdanningsdirektoratet (2017, s. 6) understreker at det er elevens subjektive opplevelse som avgjør om skolemiljøet er trygt og godt. Djupedalsutvalget (NOU 2015: 2, s. 211) peker på at det før regelverksendringen var en utfordring at elever ikke ble trodd av skolen når de fortalte om mobbing eller krenkelser. Flere saker ble ikke fulgt opp som de skulle, fordi skolen definerte det til ikke å gjelde mobbing. Eleven fikk dermed ikke sine rettigheter oppfylt (NOU 2015: 2, s. 211).

Uttrykkene «trygt og godt» og «krenkelse» er rettslige standarder. Det vil si at det er skjønsmessig uttrykk, som må fortolkes for å fastsette bestemmelse av innhold (NOU 2015: 2, s. 207). Tolkningen gjøres ved hjelp av standarder utenfor Opplæringsloven, noe som betyr at den rettslige standarden endres i takt med samfunnsendringene (NOU 2015: 2, s. 208).

Skolene har en plikt til å ha nulltoleranse mot krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Dette innebærer at skolene også skal ha nulltoleranse for mindre alvorlige krenkelser enn de som er nevnt spesielt i lovverket, som for eksempel hatytringer, utestenging, isolering og baksnakking. Hva som er krenkelser skal tolkes vidt, men det skal ikke være slik at alle kritiske utsagn eller uenigheter betraktes som krenkelser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6).

Begrepsbruk

Djupedalsutvalget fikk i oppgave: *å vurdere hvilke begrep som er hensiktsmessige og hvordan de skal defineres, slik at ikke forebyggingen og håndteringen av uønskede hendelser hemmes av at det legges ulikt meningsinnhold i begreper og betegnelser* (NOU 2015: 2, s. 30). To av de sentrale begrepene utvalget definerte er krenkelser og mobbing.

Krenkelser er å forstå som et samlebegrep for ord eller handlinger der en persons verdighet eller integritet blir krenket. Krenkelser er enkeltepisodene som finner sted ved både mobbing, diskriminering og trakassering. De trenger hverken være intensjonelle eller systematiske. Når krenkelser systematisk gjentas er det mobbing. Hva som oppleves som krenkende er forskjellig fra person til person, avhengig av alder, forutsetninger, bakgrunn og konteksten krenkelsen opptrer i (NOU 2015: 2, s. 31 og Opplæringsloven § 9 A-3).

Elever som avviker fra normer kan være sårbare, fordi forestillingen om normalitet skaper grenser som kan føre til utestenging for de som ikke passer inn (NOU 2015: 2, s. 159). Ofte er rådende normer knyttet til forestillinger om hvithet, heteroseksualitet og å være gutt eller jente på rett måte (NOU 2015: 2, s. 159). Normkritisk metode handler om å analysere og sette søkelyset på egen skole og finne frem til hvilken normer som er rådende, både blant elevene og personalet for deretter å reflektere kritisk over disse (NOU 2015: 2, s. 163). Dette vil hjelpe skolene til å se de sårbare elevene, og bli bevisst holdninger og utsagn i skolemiljøet som skal man skal gripe inn mot.

Mobbing er et symptom på et dårlig psykososialt skolemiljø. Mobbing består av komplekse sosiale prosesser som må sees i sammenheng med konteksten. For å fange kompleksiteten, må fokuset være på handlingene som utføres, ikke på personene som «mobber» og «mobbeoffer». Siden posisjoner i et skolemiljø vil endre seg over tid, er det mer hensiktsmessig å snakke om «barn som mobber andre» og «barn som blir mobbet». Det kan være ulike individuelle årsaker til at noen blir utsatt for mobbing, men det kan ikke alene forklares ut fra personlighetstrekk. Skolen har derfor et stort ansvar for å forebygge mobbing gjennom å skape et trygt psykososialt miljø (NOU 2015: 2, s. 32-33).

Barnekonvensjonen sin rolle

Barnekonvensjonen (1989) gir barn sivile, politiske, økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (NOU 2015: 2, s. 43). Den inneholder flere grunnleggende prinsipper som er styrende for de øvrige artiklene i konvensjonen. To av disse er barnets beste (artikkel 3), og retten til å bli hørt (artikkel 12) (NOU 2015: 2, s. 43). Disse er sentrale i arbeidet med skolemiljøsaker.

Barnekonvensjonen har forrang foran norsk lovgivning ved motstrid, og norsk lovgivning skal tolkes slik at den er i samsvar med barnekonvensjonen (NOU 2015: 2, s. 43). FNs barnekomite

har uttalt at det er særlig viktig at det nasjonale lovverket reflekterer de generelle prinsippene. Utdanningsdirektoratet presiserer i rundskriv 3-2017 s. 25 følgende:

[...] det er kapittel 9 A som skal være i samsvar med barnekonvensjonen, og ikke omvendt. Det betyr at det ikke er tilstrekkelig å si at barnets beste implisitt er vurdert gjennom en korrekt tolkning av opplæringsloven med dens tilhørende forskrifter. Hva som er best for barnet, må vurderes konkret og individuelt når skolen skal oppfylle sin aktivitetsplikt.

Barnets beste og barns rett til å bli hørt

Barnekonvensjonen (1989) artikkelen 3, barnets beste, har ikke et tydelig innhold eller angir en konkret definert rettighet. Grunnen til dette er at prinsippet skal gjelde for alle barn, i alle aldre, i alle sammenhenger og under alle forhold verden over (NOU 2015: 2, s. 43). Barnets beste er relativt, relatert til kontekst og kan variere over tid. Det vil også variere om barnets beste er knytt til et enkeltbarn eller en gruppe barn, det kommer an på hvem avgjørelsen retter seg mot (NOU 2015: 2, s. 44).

Prinsippet om barnets beste er et tredelt konsept. For det første er det en selvstendig rettighet. Barnets rett til å få sitt beste vurdert er ansett som et grunnleggende hensyn når ulike interesser blir vurdert for å fatte en avgjørelse i en sak (Haugli, 2016 s. 51). For det andre er det et fortolkende juridisk prinsipp. Det innebærer at dersom en bestemmelse er åpen for mer enn en tolkning, skal man velge den den tolkningen som er til barnets beste (Haugli, 2016 s. 53). For det tredje er barnets beste en saksbehandlingsbestemmelse. Det betyr at når det skal fattes avgjørelser som vil påvirke et barn eller flere barn, skal beslutningsprosessen inneholde en vurdering av positive og negative konsekvenser avgjørelsen vil ha (Haugli, 2016 s. 54). I vurderingen skal både barnets stemme, foreldrenes stemme og faglige vurderinger av ulike moment tas med i betraktning (Haugli, 2016 s. 57-60). I anvendelsen av Opplæringsloven kapittel 9 A, vil alle de tre delene i konseptet barnets beste slå inn.

Barnekonvensjonen (1989) artikkelen 12, barns rett til å bli hørt, henger tett sammen med artikkelen om barnets beste. Høringsretten gjelder for alle barn. For å kunne ta en avgjørelse om barnets beste, må barnet bli gitt anledning til å komme med sitt syn. Dette er å betrakte som en menneskerett, men også som en del av å opplyse saken (NOU 2015: 2, s. 44).

Barn har en rett til å bli hørt, men det er ikke en plikt. Det stilles heller ikke noen spesifikke krav til hvordan barnet skal høres, men barnet skal få uttale seg fritt. Det betyr at det skal ikke føle seg presset eller tvunget til å komme med et bestemt syn (NOU 2015: 2, s. 45). Dette krever ferdigheter og bevissthet av alle som skal høre barn.

Den nye aktivitetsplikten

Bestemmelsene i Opplæringsloven § 9 A-4 *Aktivitetsplikten* inneholder en rekke plikter som skal sikre elevene et trygt og godt skolemiljø. Pliktene gjelder det psykososiale miljøet ved skolen (Helgeland, 2018, s. 209). Bestemmelsen inneholder fem delplikter. Disse er følge med og fange opp, gripe inn, varsle, undersøke og avdekke, sette inn tiltak og evaluere. De tre førstnevnte pliktene gjelder for «alle som arbeider ved skolen». Uttrykket «alle som arbeider ved skolen», skal forstås vidt. De to siste delplikten er lagt til «skolen». Det vil si at det er rektor som har ansvaret. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10-21). I tillegg kommer kravet til dokumentasjon av aktivitetsplikten, her er også ansvaret lagt på rektor (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22).

Den nye aktivitetsplikten i kapittel 9 A er et resultat av en samordning av handlingsplikten og vedtaksplikten i tidligere gjeldene lovverk (NOU 2015: 2, s. 193). Erfaringene fra kapittel 9a var at skolene ofte hadde manglende kompetanse til å gjennomføre vedtaksplikten (NOU 2015: 2, s. 193). Dette ble sett på som en utfordring for rettsikkerheten og et effektivt rettsvern (NOU 2015: 2, s. 199). Det ble også satt spørsmåltegn ved om enkeltvedtaksformen var best egnet til å løse saker knyttet til mellommenneskelige relasjoner (NOU 2015: 2, s. 193).

Aktivitetsplikten utløses når en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø og formålet er å sikre at skolen handler raskt og riktig (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Alle som arbeider på skolen tillegges en plikt til å følge med på om eleven har et trygt og godt skolemiljø og det pålegges et ekstra ansvar for å følge med på elever med en særskilt sårbarhet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12). Alle som arbeider på skolen har også en plikt til å gripe inn når de blir vitne til krenkelser, slik som mobbing, vold, diskriminering eller trakassering. De tillegges også en plikt til å varsle rektor ved kjennskap til eller mistanke om at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12).

Når rektor blir varslet, skal skolen snarest undersøke saken. Eleven har rett på et trygt og godt skolemiljø, det vil si at undersøkelsesplikten gjelder i flere tilfeller enn der eleven blir utsatt for mobbing og krenkelser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17). Det er en lav terskel for å sette i verk undersøkelse, og dersom en elev selv sier fra om at vedkommende ikke opplever skolemiljøet som trygt og godt, utløses alltid undersøkelsesplikten. Skolen skal undersøke elevens opplevelse av skolemiljøet, ikke skaffe og vurdere bevis for eller mot at eleven blir mobbet eller krenket (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17). Formålet med undersøkelsen er å få frem fakta om situasjonen, bakgrunnen for elevens opplevelse og hvilke forhold i elevens

omgivelser som påvirker hvordan han eller hun opplever skolemiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17).

Tiltaksplikten kan utløses av to faktorer. Den ene er når eleven sier fra selv, den andre er når undersøkelsen skolen har utført viser at en elev ikke har det trygt og godt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18). Skolen skal aldri avvise eller bagatellisere en elevs opplevelse av utrygghet eller mistriivsel på skolen. Samtidig kan det også være slik at selv om en elev uttrykker å ha det trygt og godt, kan undersøkelsen vise noe annet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18).

Tiltakene skal være egna. Et egna tiltak er sett opp mot hensynet til barnets beste og barnets rett til å bli hørt jf. Barnekonvensjonen (1989) art. 3 og 12. Det vil si at når skolen tar stilling til hvilke tiltak som skal settes inn, må det vurderes opp mot hva som ivaretar elevens interesse best mulig (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Hva som gjør at et tiltak er egna, beror også på faglige og konkrete skjønnsvurderinger som basere seg på kunnskap, verdier og prinsipper som er utarbeidet av kompetente fagmiljøer (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.19).

Når det settes inn tiltak, skal skolen utarbeide en skriftlig aktivitetsplan. I Opplæringsloven § 9 A-4 sjettede ledd bokstav a) til e), står det hva minimumskravet til innholdet i en aktivitetsplan er. Det stilles ikke andre formkrav til aktivitetsplanen enn at den skal være skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 24). Planen er ikke å regne som et enkeltvedtak etter forvaltningsloven, og skolen er dermed fritatt fra formkravene som følger av dette (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 33). Omfanget av opplysninger under hvert punkt vil måtte tilpasses den enkelte sak. I noen saker kan planen være enkel og skjematisk, men i andre saker med mer komplekse saksforhold og mange og sammensatte tiltak kan behovet for opplysninger under hvert punkt være større og annerledes (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 33).

Håndhevingsordningen og skolens informasjonsplikt

Elever og foreldre kan klage på skolens mangelfulle oppfyllelse av aktivitetsplikten og at skolen ikke har satt inn tiltak som er egnede og tilstrekkelige til at eleven skal ha et trygt og godt skolemiljø (NOU 2015: 2, s. 252). Juridisk fatter ikke skolen med aktivitetsplikten enkeltvedtak, så det foreligger heller ikke noe vedtak å klage på. Det elev og foreldre kan klage på er at skoleeier og skolen ikke har oppfylt sin lovpålagte plikt som tjenesteyter (NOU 2015: 2, s. 252). Dette betyr at det blir en annen type klageadgang enn ifølge Forvaltningsloven. I

proposisjon 57 L innføres begrepet «håndhevingsordningen» og «klage» erstattes med begrepet «melde» Fylkesmannen ble gitt oppgaven å ivareta håndhevingsordningen. Fylkesmannen avgjør om skolen har oppfylt aktivitetsplikten (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 35).

Målsettingen med håndhevingsordningen er at den skal være brukerorientert, lett tilgjengelig og enklere, raskere og tryggere enn tidligere rett (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). For å realisere dette, er fylkesmannen gitt myndighet til å sørge for reelle endringer på skolene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). Det foreligger kun tre vilkår før fylkesmannen kan behandle en sak. Saken må være tatt opp med rektor for minst en uke siden, det må være foreldre eller elev selv som melder, og det må gjelde det psykososiale miljøet på skolen eleven nå går (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 28).

Formålet med skolenes informasjonsplikt er å legge til rette for at eleven skal kunne kreve sine rettigheter oppfylt (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 64). Informasjonen om rettigheter og skolens plikter kan gis på forskjellig vis, for eksempel på foreldremøter, i klassen eller på skolens hjemmeside (Helgeland, 2018, s. 229). Det stilles ikke noen krav til hvor ofte informasjonen skal gis, men den skal gis på en forståelig måte til alle, og den skal gis til både foreldre og elever (Helgeland, 2018, s. 229). Det kan være riktig å gi informasjonen flere ganger i løpet av et skoleår. Dersom det oppstår en konkret situasjon om skolemiljøet bør informasjonen gis, og elev eller foreldre som gir beskjed om at en elev ikke har det trygt og godt, bør få informasjon i den forbindelse (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 64).

Skoleeiers styring og støtte

I NOU 2015:2 er skoleeier foreslått som ansvarlig for flere plikter enn det som ble resultatet i lovendringene, hvor skolen ved rektor har overtatt disse pliktene (Opplæringsloven §§ 9 A-1 - 9 A-16). Dette gjelder pliktene å sikre retten til et trygt psykososialt skolemiljø, å sikre at skolen oppfyller aktivitetsplikten så raskt som mulig og ansvaret for å dokumentere aktivitetsplikten (NOU 2015: 2, s. 379-381). Djupedalsutvalget mener det er behov for en skoleeier som både styrer og støtter sine skoler, og ønsker å tydeliggjøre skoleeier sitt arbeid med kapasitetsbygging på skolene for å kunne jobbe langsiktig med skolemiljø, krenkelser og mobbing (NOU 2015: 2, s. 283).

Skoleeier skal selv ha kompetanse på et nivå over skolene, samtidig som de skal sikre at skolen har den nødvendige kompetanse. Skoleeier bør ha særskilt kompetanse i å skape og

oppretholde gode skolemiljø, og å håndtere krenkelser, mobbing og diskriminering. Skoleeier kan ikke overlate til skolene å ha denne kompetansen selv (NOU 2015: 2, s. 286). En god skoleeier er tett på skolene, har tydelige ambisjoner og langsiktige mål (NOU 2015: 2, s. 288). Skolene bør utarbeide særskilte handlingsplaner for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering, og skoleeier bør ha tilstrekkelig kompetanse til å faglig vurdere handlingsplanen og tiltakene (NOU 2015: 2, s. 289-290).

For at skoleeier skal kunne følge opp sine plikter etter Opplæringsloven § 13-10 er det behov for en viss størrelse på ressursen til skoleeier (NOU 2015: 2, s. 287). I evalueringen av «Bedre læringsmiljø», fant Helgøy og Homme ut at skoleeier har fått utstrakt ansvar. På den andre siden er det ofte rektorene på skolene som blir satt til å følge opp og gjennomføre tiltak (Helgøy og Homme, 2013, s. 99-100).

Djupedalsutvalget foreslår støttefunksjoner som de mener skoleeier både kan og skal opprette (NOU 2015: 2, s. 284). Et av forslagene er å endre PP-tjenesten sitt mandat slik at arbeidet med kompetanse og organisasjonsutvikling knyttes til opplæringen generelt, ikke som i dag da det knyttes til elever med særskilte behov. I tillegg blir PP-tjenesten tillagt et mandat til å arbeide med det psykososiale skolemiljøet til alle elever (NOU 2015: 2, s. 284). Denne endringen er ikke iverksatt.

Utvalget anbefaler også skoleeier å opprette ambulerende team for eksempel etter modell av læringsmiljøteamet i Oslo. Læringsmiljøteamet jobber på kommunalt nivå, og arbeider for å utvikle læringsmiljøet i skolene, og redusere og forebygge problematferd. De bistår skoler og lærer i arbeidet med enkeltelever og grupper (NOU 2015: 2, s. 299). Et slikt team godt kan være organisert som en del av PP-tjenesten i kommunene (NOU 2015: 2, s. 299). En annen modell for ambulerende team er pilotprosjektet KS og FUG har samarbeidet om for å løse vanskelige mobbesaker i skolene. Her er det snakk om et beredskapsteam, sammensatt av kommune sine egne ansatte, som har kompetanse og mandat til å gripe inn og hjelpe skolene i saker som har «låst seg», og der samarbeidet mellom skole og hjem ofte har blitt vanskelig (NOU 2015: 2, s. 324).

Evaluering av kapittel 9 A

I juni 2019 kom sluttrapporten fra evalueringen av nytt kapittel 9 A. Den viser at utviklingen går i retning av at skolene handler raskere og riktigere, og elevens subjektive opplevelse blir vektlagt i større grad enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 83).

Håndhevningsordningen oppleves å være enklere, mer brukervennlig og tryggere, men den har ikke oppfylt intensjonen om å være en raskere ordning (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 83).

Måloppnåelse og implementering av lovendringen

Blant både skoleeiere, skoler og embetene er det til dels ulik forståelse av regelverket og som en følge av det ulik praksis (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. viii). Samtidig blir det utarbeidet langt flere aktivitetsplaner enn det før ble fattet enkeltvedtak. Det kan tyde på at skolene i større grad enn før sørger for en systematisk oppfølging i situasjoner hvor elevene ikke har det trygt og godt (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. viii). Av de fem delpliktene i aktivitetsplikten viser evalueringen at det er plikten til å følge med som oppleves mest krevende, og mange er usikre på hva som må gjøres for å følge godt nok med (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 20). Mange skoler rapporterer at de har opprettet nye varslingsrutiner og meldeskjema, som de ansatte benytter (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 20). De aller fleste skolene svarte at det var utarbeidet maler for aktivitetsplanene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 22) og at de har etablert rutiner som sikrer at elever blir hørt (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 24).

Skoleeier har etter Opplæringsloven § 13-10 ansvar for at krav i Opplæringsloven med forskrifter blir fulgt (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 27). Evalueringen viser at de fleste skoleeiere har satt i gang arbeid for å utarbeide system og rutiner for å sikre at kravene er oppfylt. Eksempler på dette er maler til meldeskjema og aktivitetsplan, retningslinjer, årshjul og planer for arbeid med skolemiljøet. Både skolene og skoleeier presiserer at de får stadig bedre forståelse for hva som ligger i lovkravene, og at å justere maler og rutiner er en pågående jobb. Skoleeier har også pålagt eller oppfordret skolene til å jobbe med implementering og stilt krav om informasjon til foreldre på foreldremøte om høsten. Samtidig er det stor variasjon i hvor tett oppfølging skolene har fått. I kommuner/fylkeskommuner hvor det ikke er utarbeidet felles systemer og rutiner blir det større ulikheter i skolene sin forståelse av regelverket (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 28).

Rollen som førsteinstans har ført til at embetene har hatt behov for å jobbe på en annen måte enn før. Embetene har utarbeidet egne retningslinjer, maler og sjekklister og mange har gjort nyansettelser og organisert egne 9 A-team. Utdanningsdirektoratet har lagt til rette for erfaringsdeling mellom embetene på egne samlinger (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 31). I rapporten «God hjelp til rett tid?» fra Barneombudet pekes det på at det er store forskjeller mellom embetene i saksbehandlingspraksis og til dels lang saksbehandlingstid. Rapporten

bygger på en gjennomgang av sakene embetene behandlet første halvår etter at loven var trådt i kraft, høsten 2017 (Barneombudet, 2018, s. 4).

Foresatte synes i stor grad å ha fått informasjon om rettigheter og plikter, men de opplever i noen mindre grad å ha fått informasjon om muligheten for å melde saken til fylkesmannen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. x). Den vanligste måten å gi informasjon om kapittel 9 A til foreldre er på foreldremøter, etterfulgt av informasjonsskriv via e-post eller andre kanaler (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 73). Skolelederne svarer at skolen har etablert rutiner for å gi informasjon til foreldre om rettigheter i kapittel 9 A og muligheten til å melde saken til fylkesmannen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 72). Den store andelen av saker meldt til fylkesmannen tyder likevel på at det oppleves lett å ta kontakt og melde en sak (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 61).

Konsekvenser og erfaringer

Ved innføringen av aktivitetsplikten synes målet om en raskere og enklere ordning lang på vei å være nådd (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. viii). Samtidig har sakskomplekset blitt utvidet fra før å dreie seg om mobbesaker til nå å gjelde ulike årsaker til at eleven ikke har det trygt og godt. Dette kan føre til at «alt» blir en § 9 A-sak, noe som krever mye tid og ressurser fra skolene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 41). Skolene opplever også at de har fått ansvar for et sakskompleks som de ikke alltid har forutsetninger for å håndtere (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. viii).

Inntrykket i evalueringen er at skolene opplever aktivitetsplanen som et godt verktøy å bruke. Aktivitetsplanen oppfattes også som dynamisk og legger godt til rette for samarbeid og evaluering med hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 41). Mange skoler melder at dette fører til å dempe konflikten mellom skolen og hjemmet og bidrar til at situasjoner ikke eskalerer. Det blir også sett på som positivt og forebyggende for konflikt at skoleledelsen deltar i sakene. Samtidig kan det være utfordrende for skolene hvordan de skal møte og behandle «den andre parten» i skolemiljøsaker (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 44).

Skolene opplever at det kan få uheldige følger å vektlegge elevens subjektive opplevelse i saker hvor det er flere involverte og svært ulike oppfatninger av hva som har skjedd. I slike sammenhenger opplever skolene at eleven som meldte saken i for stor grad får definisjonsmakt (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 45). Det kan også føre til at saker som skolen selv ville definert som mindre saker eller konflikter får mye oppmerksomhet og krever mye ressurser

(Utdanningsdirektoratet, 2019, s. ix). Når elevens subjektive opplevelse skal ligge til grunn, blir også foreldrene sin subjektive opplevelse veldig sterk. Foreldrene kan oppleves å bli veldig styrende og krevende og noen skoler opplever også at foreldre har urealistiske forventninger til hva skolen kan gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 45).

Fra skoleeier og skolene sitt perspektiv oppleves det at sakene ofte blir ensidig belyst av fylkesmannen, at skoles perspektiv i mindre grad kommer frem, og at skolens faglige vurderinger i sakene ikke blir tatt i betraktning (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 50). Fylkesmannen blir av og til opplevd som «foreldrenes advokat» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. ix). Enkelte kommenterer at dette kan være erfaringer relatert til oppstartvansker og at praksisen hos fylkesmannen kan ha endret seg (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 50). Noen skoler har også opplevd at foresatte bruker håndhevingsordningen og fylkesmannen som en trussel for å få gjennom tiltak som de selv ønsker (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 51).

Design og vitenskapsteoretisk forankring

Studien har et kvalitativt design. Kvalitative design er egnet når man ønsker å få innsikt i hvordan noe oppleves og forstås, og ofte bygger kvalitative studier på intervju eller observasjoner. I kvalitative studier leter man etter mønster eller sammenhenger i dybden eller bredden av materialet (Befring, 2015, s. 109).

Studien bygger på fenomenologien og sosialkonstruktivismen (Tjora, 2017, s. 26). Fenomenologien tar utgangspunkt i hvordan fenomener framtrer for hver enkelt fra et førstehåndsperspektiv. Det legges vekt på hvordan samfunnsmedlemmer forstår verden rundt seg i interaksjon med andre. Dybdeintervjuer, hvor målet for forskeren er å få deltakerne til å sette ord på hvordan de forstår verden, er en velegnet og ofte anvendt metode (Tjora, 2017, s. 27). Sosialkonstruktivismen bygger videre på fenomenologien, men tar utgangspunkt i at virkeligheten er samfunnsskapt. Ulike mennesker kan ha svært ulik oppfatning av samme «fenomen», og sosialkonstruktivismen er særlig opptatt av hvordan disse oppfatningene skapes i sosiale sammenhenger (Tjora, 2017, s. 28).

Begge perspektivene legger til grunn et fortolkende vitenskapssyn og bygger også på interaksjonisme (Tjora, 2017, s. 28). Interaksjonisme undersøker hvordan samfunnet skapes ved handling, interaksjon og meningsdanning (Tjora, 2017, s. 28). Denne studien har til hensikt å bedre forstå de sosiale prosessene som regelverksendringene krever.

Utvalg

Et utvalg kan være tilfeldig eller strategisk. I et tilfeldig utvalg er det ikke avgjørende hvem som blir med, mens et strategisk utvalg bygger på kriterier for deltagelse (Thagaard, 2018, s. 54). Hovedregelen for valg av informanter i kvalitative studier er at man ønsker personer som av ulike grunner vil kunne uttale seg reflektert over et gitt tema, det vil si et strategisk utvalg (Tjora, 2017, s. 130). Jeg har valgt et strategisk utvalg, hvor det i tillegg har vært en betingelse for den ene informantgruppen (rektorene) at de har hatt erfaring fra minst en skolemiljøsak hvor fylkesmannen har vært involvert.

Utgangspunktet mitt var at utvalget skulle bestå av seks personer, tre rektorer og tre ansatte hos fylkesmannen som jobbet med skolemiljø saker. Det var ikke et krav at rådgiverne har vært involvert i de samme sakene som rektorene har erfaring fra. Siden studien undersøker rektorene og rådgivernes forståelse opp mot intensjonen med regelverket, og ikke mot hverandre, ble det vurdert til ikke å være nødvendig.

Tjora (2017, s. 179) skriver at forskere har en etisk forpliktelse for ikke å stille informanter i et dårlig lys. Det var grunn til å tro at forholdet mellom skoler og fylkesmann i kapittel 9 A saker kunne være anstrengt. Det var derfor viktig for meg å finne en konstruktiv problemstilling som bidro til at informantgruppene følte seg minst mulig utsatt for utelukkende negativ omtale av egen gruppe ved å delta i studiet. Særlig informanter hos fylkesmannen kunne ha grunn til å kjenne på dette. På forhånd hadde jeg derfor jobbet grundig med å finne en innfallsvinkel som opplevdes mest mulig objektiv. Dette mener jeg at jeg lyktes med ved å knytte begge grupper, rektorer og rådgivere, opp mot proposisjon 57 L, istedenfor å se de to gruppene opp mot hverandre, som var min opprinnelige ide.

Informantene hos fylkesmannen ble rekruttert ved at jeg henvendte meg til utdanningsdirektøren i eget fylke via brev. Jeg fikk raskt positiv respons på brevet, og tre personer som ønsket å stille opp. Intervjuene ble gjennomført ved at jeg satte av en dag hvor jeg møtte opp på Statens hus og intervjuet de tre informantene etter hverandre på deres egne kontor. Jeg opplevde at det var gode omgivelser, med svært få forstyrrelser og at informantene tok seg god tid til å svare på spørsmålene mine. Tjora (2017, s. 143) skriver at det kan være krevende å vite hvor mange intervjuer man trenger å gjennomføre. Som en hovedregel skal man avslutte når man opplever en metning, det vil si at det ikke synes å komme frem nye momenter i hvert nytt intervju. Etter de tre intervjuene med rådgiverne, følte jeg meg trygg på

at jeg hadde nådd en metning, siden alle tre intervjuene i stor grad viste en sammenfallende forståelse av tema.

Rektorene ble rekruttert gjennom eget nettverk. De fleste rektorene kontaktet jeg på e-post. I e-posten stod det hva oppgaven min ville undersøke, at jeg var innstilt på å tilpasse meg det som var enklest for dem med tanke på gjennomføringen av intervjuene, prosessen rundt lydopptak og transkribering og forsikringer om anonymitet. Jeg opplevde i stor grad rask og positiv respons på henvendelsene mine. Tjora (2017, s. 138) skriver at det kan være ulike grunner til at folk blir med i en studie. En begrunnelse kan være at de ser muligheten til å snakke ut om et tema som de er opptatt av, enten personlig, politisk eller faglig. Jeg opplevde at dette kunne være grunnen til at flere av mine informanter villig stilte opp. Noen av informantene var bekjente, andre hadde jeg ikke møtt før intervjuet. For de informantene som var bekjente av meg, kan selvfølgelig en del av motivasjonen også ligge i at det kan oppleves vanskeligere å avslå for noen man kjenner. Uansett motivasjon for å stille opp, vurderer jeg det ikke til å ha innvirkning på datamaterialet.

Etter å ha intervjuet tre rektorer, opplevde jeg datamaterialet som sprikende, og vanskelig å trekke velbegrunnede konklusjoner ut av. Siden materialet var såpass innholdsmessig sprikende, opplevde jeg også en etisk utfordring. Det kunne bli for opplagt hvem som hadde vært informantene mine, for de som kjenner miljøet. Dette var spesielt krevende med tanke på at flere hadde gitt uttrykk for at de var interessert i å få presentert resultatet av studien. Jeg valgte derfor å utvide utvalget med to rektorer til. Siden jeg opplevde en så tydelig metning i informasjonen fra rådgiverne hos fylkesmannen, vurderte jeg det til ikke å ha betydning at de to gruppen ble representert med ulikt antall informanter.

Etter å ha intervjuet fem rektorer, opplevde jeg fremdeles materialet som sprikende, men var tryggere på at dette kan ansees som et funn i seg selv. Fra et etisk perspektiv kjente jeg meg tryggere ved at utvalget var større og spredt over et større geografisk område. Men tanke på anonymitet for informantene, velger jeg å ikke gå ut med mer konkret informasjon om sted, skoleslag, størrelse på skolen o.l. Når det gjelder metning, opplevde jeg å nærme meg det punktet, siden de nye intervjuene heller ga nye oppfatninger av tema, enn bekreftelser av de tre oppfatningen jeg hadde fra tidligere intervjuer. Min konklusjon blir derfor at tema oppleves svært ulikt fra rektor til rektor, og at flere intervju trolig ville bekreftet dette.

I løpet av intervjuprosessen opplevde jeg det kunne vært relevant for studien å stille flere betingelser til informantene. For eksempel var det ulikt hvor mye erfaring rektorene hadde i rektorrollen. Det var også ulikt om de hadde hatt en eller flere skolemiljø saker hos fylkesmannen, og når de hadde hatt saker til behandling, i betydningen like etter regelverksendringene og fram til intervjudtidspunktet. En nærmere avgrensning på disse feltene kunne gitt mer pålitelig informasjon om noen emner innenfor tema. Jeg vurdere likevel datamaterialet fra utvalget som stort nok slik det er til å kunne kommentere tendenser.

Datainnsamling

I denne studien ble det brukt intervju som datainnsamlingsmetode. Det finnes ulike kategoriseringer av typer intervju innenfor kvalitativ forskning. Som med alle kategorier er de konstruksjoner. For eksempel nevner Cohen (2018, s. 508-509) 14 typer intervju. Jeg vil beskrive noen intervjutyper jeg har vært inspirert av i denne studien.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 46) beskriver det de kaller semistrukturert livsverdenintervju. Denne typen intervju ligger tett opp til en dagligdags samtale i formen, men har et profesjonelt intervju som formål. Intervjuformen har en intervjuguide med tema og formulerte spørsmål som utgangspunkt. Intervjueren har mulighet til å stille oppklarende og utdypende spørsmål underveis (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 46).

På mange måter var mine intervju inspirert av semistrukturerte livsverden intervju. Jeg brukte en intervjuguide, men på en noe mer strukturert måte. Jeg brukte samme intervjuguide til begge informantgruppene. Siden målet mitt var å undersøker informantene sin forståelse opp mot intensjonen med regelverket, var det viktig for meg at begreper og formuleringer var korrekte i forhold til denne. Jeg valgte derfor å formulere spørsmålene detaljert på forhånd og jeg gjennomførte alle spørsmålene på alle informantene.

Siden noen spørsmål ble lange og nøyaktig formulering var viktig, valgte jeg å la informantene få en kopi av intervjuguiden foran seg, slik at de kunne følge med når jeg stilte spørsmålet og gå tilbake og lese på nytt selv, dersom det var nødvendig. Dette opplevde jeg at fungerte godt. Med tanke på at det i den ene informantgruppen var sprikende svar, ser jeg i ettertid at dette også fungerte som et tiltak for å redusere sjansen for å misforstå spørsmålene, noe som øker studien sin validitet. Intervjuguiden var også tematisk inndelt for at både intervjuer og informant lettere skulle kunne holde oversikt og orden (Tjora, 2017, s. 157).

Tjora (2017, s. 113) deler inn i to typer intervju, dybdeintervju og fokusert intervju. Dybdeintervjuet ligner mye på det semistrukturerte livsverden intervjuet. Dybdeintervjuet har et fenomenologisk perspektiv og ønsker å forstå informanten sine opplevelser og refleksjoner over dette (Tjora, 2017, s. 114). Dette var også delvis formålet med mine intervju, men i tillegg var jeg ute etter en forståelse opp mot intensjonen i regelverket og andre styringsdokumenter. Tjora (2017, s. 145) skriver at dybdeintervjuet går gjennom tre faser, oppvarming, refleksjon og avrundning. Hoveddelen av intervjuet er refleksjonsdelen, hvor hensikten er at informanten skal snakke så fritt som mulig over tema. Intervjuer kan bidra med oppfølgingsspørsmål, om det skulle være nødvendig (Tjora, 2017, s. 146). Til tross for at min intervjuguide i høy grad var strukturert, bidro jeg likevel i varierende grad med oppfølgingsspørsmål. Det kunne være for å forsøke å lede informanten tilbake på spørsmålet, om jeg opplevde at jeg ikke fikk svar på det jeg ønsket. Det kunne også være for å sjekke ut om informasjon jeg hadde fått fra andre informanter også var gyldig for denne informanten, eller det kunne være for å få bekreftet at jeg hadde forstått svaret korrekt.

Det fokuserte intervjuet kjennetegnes ved å være betydelig kortere enn dybdeintervjuet og å være strammere i strukturen (Tjora, 2017, s. 126). Et dybdeintervju blir gjerne forventet å vare en time eller mer. Et fokusert intervju trenger ikke vare mer enn noen minutter, og går mer rett på sak enn en dybdeintervju (Tjora, 2017, s. 126). Intervjuformen egner seg når tema er avgrenset og tillit mellom intervjuer og informant raskt er etablert (Tjora, 2017, s. 126). Mine intervjuer i studien varte fra i underkant av 30 minutter, til litt over en time. De fleste intervjuene lå rundt 40-45 minutter. Tema var klart avgrenset til å handle om Opplæringsloven kapittel 9 A, og en del av spørsmålene la i større grad vekt på forståelse enn refleksjon.

Jeg gjennomførte og transkriberte alle intervjuene selv. Hver informant ble anonymisert. Jeg har forholdt meg relativt detaljert til datamaterialet (Tjora, 2017, s. 174). Jeg har notert ordrett og inkludert fyllord og setningsfragment. Jeg har i liten grad indikert pauser, latter eller andre uttrykk. Der det har kommet inn forstyrrelser, for eksempel en telefon som ringer, har jeg notert dette i klammer. Kortere replikkutvekslinger mellom intervjuer og informant som ikke gir nytt meningsinnhold, men som fungerer som bekreftelse/tillitsbygging har jeg utelatt.

I denne prosessen ble jeg svært godt kjent med materialet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 217) mener at det er en fordel at forskeren gjennomfører sine egne intervjuer og transkripsjoner. Forskeren vil bli godt kjent med egen intervjustil, og vil huske og gjøre seg tanker om sosiale og emosjonelle aspekter i intervjuene, til nytte i analyseprosessen. Tjora (2017, s. 175) viser

til at når man leser en transkripsjon av et intervju man selv har gjennomført er man straks tilbake i situasjonen. Dette er en styrke for analysen.

Analyse av data

Det er ulike måter å analysere kvalitative data på, men felles for alle er at analysearbeidet skal være systematisk og transparent slik at andre skal kunne følge prosessen fra rådata til funn. Grounded theory (GT) er en tilnærming som ofte blir benyttet i analyser av kvalitative data (Cohen et al., 2018, s. 174). Mange studier hevder å være inspirert av GT, selv om det kan sies å være snakk om en mer generell induktiv metode (Tjora, 2017, s. 20). Tjora (2017, s. 18), beskriver en modell han kaller stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI-modellen) som har mye til felles med GT, men som forsøker å utvikle en induktiv tilnærming som er klarere (Tjora, 2017, s. 21). Tjora (2017, s. 24) sier at kvalitativ forskning preges av på den ene siden innlevelse og kreativitet og på den andre siden struktur og systematikk. Den kan være drevet frem både av teori og empiri, og ofte et samspill mellom disse (Tjora, 2017, s. 24). Dette samspillet kommer til uttrykk i SDI-modellen. Modellen jobber i etapper fra rådata til konsepter eller teorier. Dette er den induktive delen av modellen. Samtidig kopler man prosessen tilbake ved hele tiden å sjekke data mot teori underveis i arbeidet. Dette er den deduktive delen av modellen. Min studie er inspirert av SDI-modellen.

Koding i SDI-modellen har et tredelt mål. For det første skal kodeprosessen ekstrahere essensen i det empiriske materialet, for det andre skal den redusere omfanget på datamaterialet og for det tredje skal den legge til rette for generering av ideer på bakgrunn av detaljer i empirien (Tjora, 2017, s. 197). Kodingen i SDI-modellen kalles innenfor GT «åpen koding» (Tjora, 2017, s. 197).

I SDI-modellen skal kodene helst hentes fra datamaterialet, eller ligge så tett opp til datamaterialet som mulig. I praksis vil det si at man genererer koder fra fraser/uttrykk i datamaterialet, heller enn ut i fra teorien eller intervjuguiden (Tjora, 2017, s. 197). Dette står i motsetning til en sorteringsbasert koding, hvor man benytter overordna begrep/uttrykk som man sorterer etter (Tjora, 2017, s. 198).

I mitt kodearbeid benyttet jeg både empirinær koding og sorteringsbasert koding. Jeg bearbeida hvert analysedatadokument tre ganger. Først sorterte jeg analysedatadokumentene i to grupper, hvor den ene gruppen inneholdt transkripsjoner av intervjuene med rådgiverne hos fylkesmannen, og den andre gruppen var rektorene. Jeg tok for meg ett og ett dokument. I

første runde plukket jeg meningsbærende utsagn fra teksten, som jeg i svært liten grad bearbeida, og grupperte utsagn med sammenfallende meningsinnhold. I andre runde startet jeg med utsagnene fra første runde, slettet/slo sammen utsagn dersom to utsagn gav samme meningsinnhold, og der det var behov for det, bearbeida utsagna til å gi rett mening uavhengig av kontekst. Jeg gjorde også ved behov språket mer nøytralt (dialektord, endinger), og tok bort det meste av fyllord. Dette med tanke på anonymisering av informanter og med tanke på mer presis tale ved bruk av sitater senere i prosessen. Jeg var hele tiden svært bevisst på å ikke endre meningsbærende ord og fragmenter for ikke å tillegge informantene noe de ikke har sagt. I tredje runde gikk jeg over til sorteringsbasert koding og grupperte utsagnene.

Tabell 1. Eksempel på oversikt over kategorier og koder.

Forskningsspørsmål	Kategori	Kode	Eksempel på meningsbærende enheter
Hvordan samsvarer skolers og fylkesmannens praksisutøvelse av opplæringsloven kapittel 9 A med intensjonen bak regelverksendringene?	Barnekonvensjonen	Høring av barn	Medvirkning Elevstemmen Barn subjektive opplevelse
		Barnets beste	Barns beste vurdering Varierer fra barn til barn Barnets synspunkter

Pålitelighet og gyldighet

Pålitelighet og gyldighet er indikatorer på kvalitet i forskningen (Tjora, 2017, s. 231). Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) skriver at pålitelighet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Tjora (2017, s. 231) bruker begrepene intern logikk eller sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet for å beskrive pålitelighet. Innenfor en positivistisk tradisjon er idealet den nøytrale eller objektive observatøren (Tjora, 2017, s. 235). Innenfor den fortolkende tradisjonen, som kvalitativ forskning er en del av, er ikke dette et realistisk utgangspunkt (Tjora, 2017, s. 235). Forskerens engasjement vil på en eller annen måte virke inn på prosjektet. Ofte er det et engasjement for et tema som er utgangspunktet for forskningen. Påliteligheten ligger i åpenhet fra forskerens side om sitt engasjement inn i studien (Tjora, 2017, s. 235).

Jeg jobber selv i en posisjon innenfor utdanningsledelse som gjør at tema for denne studien også er den del av min arbeidshverdag. På den positive siden gir dette meg en innsikt i et komplisert tema, som det ville vært krevende å sette seg inn i uten fagbakgrunn. Jeg har også

selv jobbet som rektor før regelverksendringene. Det betyr at jeg har en forståelse for rektorrollen og jeg har kjennskap til hvordan situasjonen var før regelverksendringene. På den negative siden kan min erfaringsbakgrunn føre til at jeg blir for rask til å trekke konklusjoner og at jeg har lettere for å se det jeg selv kjenner meg igjen i. Det vil derfor være særlig viktig at jeg er transparent om vurderinger jeg gjør gjennom hele prosessen. Jeg jobber i samme fylke som jeg gjennomfører studien i, og dette vil prege min forforståelse. Det har derfor vært viktig å utarbeide et forskningsspørsmål og en prosess som åpner opp for ulike svar. Jeg var på forhånd kjent med en misnøye fra skoler om fylkesmannens fremgangsmåte i skolemiljø saker.

Tjora (2017, s. 232) beskriver gyldighet som hvorvidt svarene vi finner er svar på spørsmålene vi forsøkte å stille. Videre skriver Tjora (2017, s. 232) at innenfor en fortolkende tradisjon kan dette være krevende å finne ut av. Til syvende og sist mener Tjora at gyldighet i stor grad handler om sammenhengen mellom forskningsspørsmål, valg av metode for datagenerering og teoretisk grunnlag. Særlig er sammenhengen mellom de to første som en indikator på gyldighet viktig (Tjora, 2017, s. 234).

Etiske betraktninger

Befring (2015, s. 30) beskriver fire forskningsetiske normer som er spesielt viktige for utdanningsforskning. Disse er informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltakelse, særlige hensyn til barn og utsatte grupper og aktsomhet for deltakerrisiko.

Alle som deltok ble før intervjuene bedt om å gi samtykke ved å signere på et samtykkeskjema. De ble informert om hva studien handlet om, retten til å trekke seg fra studien også etter intervjuet er gjennomført, hvor lenge data vil bli oppbevart før sletting og anonymisering. Studien vil ikke be om personopplysninger. Denne studien har bevisst valgt et perspektiv som ikke vil involvere barn eller utsatte grupper direkte.

Presentasjon av resultater

Datamaterialet gav mange funn. I denne oppgaven, vil jeg presentere funn i hver kategori, som kan være nyttig med tanke på videre implementering av kapittel 9 A.

Barnekonvensjonen

Kategorien inneholder to koder; høring av barn og barnets beste. Materialet viser at dybdeforståelsen av prinsippet barnets beste er ulik mellom fylkesmannen og rektorene. Fylkesmannen har en mer faglig korrekt forståelse av prinsippet, mens rektorenes forståelse

fremstår noe mer ufullstendig. Rektorene knytter heller ikke prinsippet barnets beste til barnekonvensjonen. Eksempel på utsagn fra fylkesmannen er «Barnets beste er knyttet opp til barnekonvensjonen og barnets beste vurdering» og «Barnets beste er en rett, en prosedyre og en tolkning». Eksempel på utsagn fra rektorene om det samme er «Barns beste er ikke nødvendigvis å ta de bort fra en situasjon, men at de lærer fra det de er oppe i» og «Noe som er til det beste for en elev, kan virke annerledes på en annen elev».

Begge informantgruppene er samstemte om at barn skal høres i skolemiljøsaker. Rektorene ser først og fremst ut til å være opptatt av plikten til å gjennomføre samtaler med eleven. Fylkesmannen er i tillegg fokusert på metodikk og kvalitet i selve høringen. Utsagn som bygger opp under dette er for eksempel: «Det handler om å stille helt åpne spørsmål», «Man må huske hva det er barn skal bli hørt om» og «Skolen bruker vanlige elevsamtaler, det er veldig mye å gå på, på å la barn få medvirke».

Rolleforståelse og ansvarsfordeling

Kategorien rolleforståelse og ansvarsfordeling består av tre koder; samarbeidet mellom fylkesmannen og skolene, skoleeier sin rolle og yrkesmessig belastning. Materialet viser at det ser ut til å ha vært en utvikling i hvordan fylkesmannen håndterer sin rolle. Utviklingen har gått fra å fremstå som «politi» til i større grad å fremstå som veileder og samarbeidspartner. Fylkesmannen påpeker også dette selv: «Vi sliter litt med hvordan vi skal gjøre den nye rollen i håndhevingsordningen, vi er blitt flinkere til å gå inn med veiledning». Dette understøttes av utsagn fra rektorer som: «Jeg opplevde at fylkesmannen var bøse og krasse i starten og ikke noen samarbeidspartner, og det var vanskelig, for jeg trengte jo hjelp» og «Jeg opplever nå at fylkesmannen veileder kanskje mer».

Både fylkesmannen og noen av rektorene peker på behovet for en instans som kan gi faglig hjelp til skolene. Fylkesmannen sier at: «Det mangler en instans som kan hjelpe skolene når de strever med å få til lovverket og undersøkelsen». Dette bekreftes blant annet i sitatet fra rektoren i forrige avsnitt. Skoleeier har ikke etablert en slik faglig instans, men rektorene som nevner skoleeier, opplever skoleeier som støttende til det skolene gjør. Fylkesmannen kan også oppfattes som noe usikker på skoleeier sin rolle i det nye regelverket. Dette kommer frem i utsagn som «Hvis man har et flinkt lederkollegium på en skole, er det ikke så viktig om skoleeier er på» og «I en del saker vil jeg si at skoleeier er avgjørende, men det spørs hva slags kompetanse skoleeier har også».

Et bekymringsverdig funn med tanke på videre implementering av kapittel 9 A er belastningen rektorene opplever at skolemiljøsaker er. Belastningen kan sies å være todelt. På den ene siden finner man belastning som viser seg ved tidspress, dokumentasjonsbyrde og økt mengde kveldsarbeid. Dette viser seg i sitater som «Det er jo tida, da, det er jo altoppslukende» og «Da er det kveldsarbeid, enda mer enn før [...] andre oppgaver ligger der, og de blir bare skjøvet på». På den andre siden har man den psykososiale belastningen som kommer til uttrykk i sitater som «Jeg opplever at jeg distanserer meg fra det sosiale livet, det blir for komplisert», «Det tar noe av gnisten vekk» og «Jeg har medarbeidere rundt meg som jeg kan snakke med, men til syvende og sist er det jeg som står i det. [...] Det er sånn at noen ganger lurere du på om det er dette du skal gjøre, ønsker du å fortsette?».

Fylkesmannen rapportere også at de kjenner på ekstra belastning i sin rolle, men i mindre grad enn rektorene. «Jeg tenker mye på skolene, på hvordan jeg skal klare å nærme meg de», «Du saksbehandler ungene dag og natt, for vi møter de jo» og «Vi opplever at det sliter mer i relasjonen til rektor og skoleledelsen enn i andre saker».

Aktivitetsplikten

I kategorien aktivitetsplikten er det tre koder; forståelsen av trygt og godt skolemiljø, skolen sin plikt til å undersøke og sette inn tiltak og aktivitetsplanen. Begge informantgruppene er enige om at et trygt og godt skolemiljø handler om fravær av krenkelser og at skolen skal gripe inn med en gang det skjer krenkelser. Samtidig understreker fylkesmannen at det handler om noe mer. Eksempel på dette finner vi i sitatet: «Vi opplever at skolen henger litt igjen i at det handler om mobbing og plaging, men trygt og godt er noe mer enn det».

Begge gruppene er også innforstått med at det er elevens subjektive opplevelse som ligger til grunn for å gripe inn. Men en informant hos fylkesmannen uttrykker seg slik: «Jeg tror skolen er veldig klar over dette med elevens subjektive opplevelse, men så gjør de det ikke helt». Flere rektorer uttrykker at å legge elevens subjektive opplevelse til grunn kan være krevende. «Barn har en subjektiv opplevelse av det som skjer, så kan vi voksne ved observasjon se at det ikke stemmer» og «Det er kun den subjektive opplevelsen, det synes jeg har vært litt utfordrende».

I rektorgruppen ser det ut til å være noe usikkerhet knytt til innholdet i begrepet «krenkelser». Rektorene sier det slik: «Man burde ta en runde på hva er krenkelser nå, for det kan være noe

helt annet enn for 20 eller bare 10 år siden» og «Jeg tenker det er litt rotete med begrepene, vi trenger en begrepsforståelse av hva som er krenkelsler».

Alle rektorene opplever at aktivitetsplanen er et godt verktøy. Det blir pekt på at arbeidet blir mer systematisk og at bruken av aktivitetsplaner bidrar til at sakene blir holdt varme gjennom kravet til evaluering. Fylkesmannen er enig i at aktivitetsplanen er et godt verktøy, men at skolene i noen tilfeller ser ut til å være for opptatt av formen. «Man har lagt aktivitetsplanene på et helt annet nivå enn enkeltvedtaket, men likevel ser vi at skolene blir veldig opptatt av å gjøre det formelt riktig». Fylkesmannen presiserer at det er ingen formkrav til aktivitetsplanen, slik som det var til enkeltvedtaket, men at skolene er opptatt av å utvikle maler for aktivitetsplanen. Dette kan komme i veien for kvaliteten på innholdet.

Undersøkelsesplikten oppleves krevende. Fylkesmannen sier det blant annet på denne måten: «Det er en vei å gå med undersøkelsesplikten [...] vi ser ofte at hvilke problem tiltakene skal løse ikke er så godt formulert». Rektorene bekrefter dette i stor grad i sine utsagn: «Å undersøke og kartlegge er kanskje det som er vanskeligst for skolen, spesielt hvis det er lenge siden det har skjedd». En svak undersøkelse kan føre til at det er vanskelig å sette inn tiltak som er egna og tilstrekkelige og oppfyller kravet i regelverket. Dette kommer frem i fylkesmannen sine utsagn som: «Undersøkelsen er skolen dårlig på, og da blir tiltaka ikke egna, og du får følgefeil gjennom hele pakka». Noen rektorer peker også på at det kan være vanskelig å finne egna tiltak.

Rektorene er opptatt av å involvere foreldrene og eleven sin stemme, både når det kommer til å sette inn tiltak og særlig når det kommer til å evaluere tiltak. Eksempel på dette er: «Vi har evalueringsmøte med foreldre» og «Eleven er med og setter inn tiltak selv». Noen rektorer peker også på at skolen evaluerer tiltakene internt, i tillegg til at de evalueres sammen med foreldre. Noen skoler setter også inn tiltak uavhengig av foreldrene.

Foreldresamarbeid

Denne kategorien inneholder koden foreldre sin kjennskap til håndhevingsordningen. Rektorene oppgir i stor grad at informasjon om kapittel 9 A er gitt til foreldrene. Den vanligste arenaen å gi informasjonen er på foreldremøter. Noen skoler har gitt informasjonen en gang, andre har systemer for å gi informasjonen regelmessig. Ingen av rektorene oppgir at de gir informasjonen i forbindelse med arbeidet med konkrete skolemiljøsaker.

Begge informantgruppene er enige om at vilkårene for når en sak er aktuell for fylkesmannen er relativt enkle å forholde seg til for alle parter. Men studien viser at det er manglende informasjon til foreldregruppen om hva håndhevingsordningen innebærer. Sitater som understøtter dette er «Jeg tenker at det ble en forståelse hos foreldrene at det bare er å melde til fylkesmannen så ordner alt seg, og det er jo ikke sånn. [...]», «Det er nok noen foreldre som tenker at nå har vi fylkesmannen i bakhånd, som en type trussel» og «Foreldrene tenker at fylkesmannen kommer inn med mange gode hjelpere [...] som setter i gang store tiltak for å hjelpe skolen, det er jo ikke sånn det er». Fylkesmannen ser ut til å være enig i dette «Vi har en avgrensa rolle i skolemiljøsaker, som kanskje er vanskelig å forstå for foreldre og vanskelig å kommunisere til foreldre».

Oppsummering av resultater

Tabell 2. Oppsummering av resultater.

Hvordan samsvarer skolers og fylkesmannens praksisutøvelse av opplæringsloven kapittel 9 A med intensjonen bak regelverksendringene?			
<i>Kategorier</i>	<i>Koder</i>	<i>Fylkesmannen</i>	<i>Rektorer</i>
Barnekonvensjonen	Høring av barn	-Barn skal høres -Kvaliteten på høringen i fokus	-Barn skal høres -Gjennomføringen av høringen i fokus
	Barnets beste	Dyp forståelse av innholdet i begrepet	Delvis forståelse av innholdet i begrepet
Rolleforståelse og ansvarfordeling	Samarbeidet mellom fylkesmannen og skolene	Gjennomgått utvikling fra å være kontrollinstans til å bli veileder	Fylkesmannen oppleves å ha endret seg fra å være kontrollinstans til å bli veileder
	Skoleeier sin rolle	-Oppeles noe tilbaketrukket og uavklart -Ser behov for en faglig instans som kan hjelpe skolene	-Oppeles noe tilbaketrukket og uavklart -Oppeles støttende -Har behov for en faglig instans som kan hjelpe skolene
	Yrkesmessig belastning	Oppeles i noen grad yrkesmessig belastning både i arbeidsmengde og psykososiale belastninger	Oppeles stor grad av yrkesmessig belastning, både arbeidsmengde og psykososiale belastninger
Aktivitetsplikten	Forståelsen av et trygt og godt skolemiljø	-Fravær av krenkelser	-Fravær av krenkelser

		-Tryggere på innhold i sentrale begreper	-Noe usikker på innhold i sentrale begreper
	Skolen sin plikt til å undersøke og sette inn tiltak	-Skolene opplyser sakene mangelfullt og dette får konsekvenser for valg av tiltak	-Krevende å undersøke -Fokus på evaluering og involvering av foreldre
	Aktivitetsplanen	-Aktivitetsplanen er et godt verktøy -Ingen formkrav til aktivitetsplanene	-Aktivitetsplanen er et godt verktøy -Opptatt av formen på aktivitetsplanene
Foreldresamarbeid	Foreldre sin kjennskap til håndhevingsordningen	-Opplever vilkårene for når en sak er aktuell for fylkesmannen stort sett greit å forholde seg til	-Opplever vilkårene for når en sak er aktuell for fylkesmannen stort sett greit å forholde seg til -Sørger for at foreldre er informert -Gir informasjon på foreldremøter -Opplever at foreldrene sin kunnskap om innholdet i ordningen er mangelfull

Drøfting

Analysen i denne studien tyder på at det på noen områder er forskjeller mellom fylkesmannen og skolene sin forståelse og praktisering av regelverket. Sett opp mot styringsdokumentene, er det imidlertid ingen direkte feiloppfatninger hos noen av partene, men det er ulik grad av dybdeforståelse og vektlegging på flere punkter. Sett opp mot evalueringen av kapittel 9 A er det sammenfallende funn på flere punkter.

En svakhet ved studien er at det er lite tidligere forskning på området. Samtidig er evalueringen fra utdanningsdirektoratet tilgjengelig, og funn i denne studien blir stilt opp mot den. Siden dette er en kvalitativ studie er ikke funnene generaliserbare. Likevel kan studien sett i sammenheng med evalueringen peke på områder som er aktuelle for videre forskning.

Barnekonvensjonen

I NOU 2015: 2 «Å høre til» er forslagene til endringer i lovverket forankret i barnekonvensjonen. Barn sin rett til et trygt og godt skolemiljø er en menneskerettighet (NOU 2015: 2, s. 142). Artikler i barnekonvensjonen, slik som barnets beste og barnets rett til å bli

hørt, er selvstendige prinsipper som skal ivaretas (NOU 2015: 2, s. 43). Dette synet blir gjentatt i rundskrivet fra utdanningsdirektorat (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 25).

Denne studien viser at forståelsen og praktiseringen av barnekonvensjonen sin plass i arbeidet med skolemiljøsaker ser ut til å være mer fremtredende hos fylkesmannen enn hos skolene. Dette kommer til syne når det gjelder å høre barn. Barnekonvensjonen slår fast at barn skal høres fritt. Det betyr at det ikke skal legges føringer for barn når de skal uttale seg. Dette krever mye av personene som skal høre barn.

Skolene oppgir at de har samtaler med barn. Men det ser ikke ut til at skolene problematiserer at barnekonvensjonen også legger kvalitative føringer for hvordan høringen skal gjennomføres. De kvalitative føringene, at barn skal få uttale seg fritt, er ikke spesifisert i Opplæringsloven kapittel 9 A, men med bakgrunn i barnekonvensjonen sin overordnede plass i norsk lovgivning, trenger de heller ikke være det (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 25). Manglende bevissthet av kompetansen man trenger for å høre barn kan føre til at skolene får feil eller mangelfulle opplysninger i sakene. Dette kan få følgefeil gjennom resten av aktivitetsplikten, og tiltakene som blir satt inn kan i verste fall være uegna.

Barnets beste i barnekonvensjonen artikkel 3 er et krevende prinsipp å forholde seg til med tanke på at det ikke definerer en konkret rettighet. Samtidig legger det sterke føringer for saksbehandling (NOU 2015: 2, s. 44). Barnets beste skal inngå i saksbehandlers vurdering i hver konkret sak og er en sammenstilling av barnets ønsker, faglige vurderinger og foresattes ønsker. Det vil si at barnets beste ikke er allmenngyldige utsagn, men et resultat av konkrete vurderinger knyttet til hver enkelt sak (Haugli, 2016, s. 57-60). Denne forståelsen ser fylkesmannen ut til å ha, men skolene ser ut til å mangle dette perspektivet inn i arbeidet med skolemiljøsaker. Konsekvenser av manglende forståelse av hva en barnets beste vurdering innebærer, kan føre til at skolene mangler trygghet i egne beslutninger. Dette fordi beslutningene ikke er forankret i systematiske vurderinger hvor alle aspekter er tatt i betraktning. Dette kan gjøre skolene lettere påvirkelig for ikke-faglige innspill fra foreldre eller eleven selv og kan påvirke hjem-skole samarbeid og arbeidet med å gjenopprette et trygt og godt skolemiljø for eleven negativt.

Skolene kan i noen sammenhenger se ut til å ha for stort tyngdepunkt på foreldrestemmen. Dette kom også frem i utdanningsdirektoratet evaluering og skoler kan oppleve foreldre som svært krevende (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 45). En bedre forståelse av barnets beste

prinsippet og håndverket i barnets beste vurderinger, kan trolig bidra til at skolene blir tryggere i møte med foreldre og i større grad vektlegger egen faglighet og kompetanse.

Rolleforståelse og ansvarsfordeling

Håndhevingsordningen er en ny type klageadgang (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 35), som skal gi elever og foreldre et bedre rettsvern (NOU 2015: 2, 248). Ordningen har som mål å være brukerorientert og lett tilgjengelig for elever og foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). Det er ikke en del av målsettingen at ordningen skal bistå eller veilede skolene i deres arbeid med aktivitetsplikten. Tvert om skal fylkesmannen kontrollere om skolene har oppfylt aktivitetsplikten (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 44). I Utdanningsdirektoratet sin evaluering pekes det på at fylkesmannen kan oppleves som «foreldrenes advokat». Dette sammenfaller med funn i denne studien, hvor flere skoleledere peker på at de ikke opplevde at fylkesmannen var til hjelp for skolene. Både i Utdanningsdirektoratet sin evaluering og i denne studien peker skolelederne på at denne praksisen fra fylkesmannen trolig kan relateres til oppstartvansker (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 50). Til tross for at formålet med ordningen er økt press på at foreldre og elever skal få sine rettigheter oppfylt, trenger ikke rollen utøves på en slik måte at det står i motsetningsforhold til å bistå og veilede skolene til å oppfylle denne retten. Det er også i eleven og foreldrenes interesse at fylkesmannen finner en måte å utøve sin rolle på som ivaretar begge partene, både foreldre/elev og skolene.

I evalueringen fra Utdanningsdirektoratet kommer det frem at skolene opplever at de har fått ansvar for et sakskompleks de ikke alltid opplever å ha forutsetning for å håndtere (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. viii). I denne studien etterlyses også faglig støtte til skolene. I NOU 2015: 2 ble det foreslått to støttefunksjoner for skolene som burde opprettes. Den ene var endring og utvidelse av PP-tjenesten sitt mandat til å omfatte arbeid med skolemiljøsaker. Den andre var å opprette ambulerende faglige team til å bistå skolene i arbeidet med skolemiljøsaker (NOU 2015: 2, s. 284-299). Ingen av disse tiltakene er gjennomført. Funn i denne studien peker på at ved ikke å innføre noen av disse endringene, kan det ha oppstått en mangel på kompetanseheving, som fører til at skolene i unødvendig grad famler og blir stående alene i alvorlige og komplekse saker. Dette blir særlig påtagelig når fylkesmannen heller ikke ser det som en del av sin rolle å veilede og bistå skolene.

Av Djupedalsutvalget ble det foreslått at skoleeier skulle være ansvarlig på flere punkter enn det som ble resultatet i lovendringen, hvor skoleeier i flere tilfeller ble byttet ut med rektor

som ansvarlig (NOU 2015: 2, s. 284). Dette ser ut til å ha bidratt til at skoleeier blir satt noe på sidelinjen og at sakene i større grad foregår direkte mellom fylkesmannen og skolene. Skoleeiers behov for utstrakt kompetanse i kapittel 9 A ser heller ikke ut til å oppleves like nødvendig. Av Djupedalsutvalget ble det presisert at både skoleeier sitt ansvar måtte komme tydeligere frem i regelverket, og at skoleeier skulle ha kompetanse på nivå over skolene. Skoleeier kunne ikke overlate til skolene å ha nok kompetanse selv (NOU 2015: 2, s. 286). Men når ansvaret i lovendringene i større grad er overført direkte til skolene og rektor, ser dette ut å gjøre skoleeier sin rolle uklar.

Utdanningsdirektoratet sin evalueringen viser at skoleeier har satt i gang arbeid for å ivareta sine plikter etter opplæringsloven § 13-10. Dette innebærer systemer og rutiner, meldeskjema og maler som skolene skal ta i bruk. De har også sørget for å informere skolene om lovendringene og skolen sine plikter (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 27-28). Dette er internkontrollsystemer som ofte er til støtte og hjelp for skolene. Det gir likevel skoleeier en mindre framtrædende rolle og mindre direkte ansvar enn Djupedalsutvalget skisserte et behov for. Dette er sammenfallende med funn i denne studien, som viser at rektorene har fått en økt arbeidsbelastning.

Denne studiene viser at konsekvensene av at skolene i stor grad mangler et faglig støtteapparat og at skoleeier har fått en mindre fremtrædende rolle enn tiltenkt i NOU 2015: 2, fører til at rektorene opplever økt arbeidsbelastning og mer stress. De kjenner på å stå alene med et stort ansvar som oppleves å slite på relasjoner og til en viss grad gå utover privatlivet. Helgøy og Homme sin evaluering av «Bedre læringsmiljø» viser også at tendensen på sektoren er en kommunal sentralisering, samtidig som skoleeier er opptatt av ansvarliggjøring av rektor (Helgøy og Homme, 2013, s. 99-100). Dette er bekymringsverdig med tanke på å beholde dyktige rektorer i yrket og å rekruttere til ledige rektorstillinger.

Aktivitetsplikten

Utgangspunktet for aktivitetsplikten inneholder flere krevende begreper og uttrykk. Eksempel på dette er trygt og godt, skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, krenkelser og mobbing. Noen av begrepene er definert i styringsdokumentene og denne forståelsen bør legges til grunn av alle parter. En av oppgavene til Djupedalsutvalget var nettopp å definere hensiktsmessige begreper, slik at fagmiljøene ikke ble hemmet av å legge ulikt meningsinnhold i begrepene (NOU 2015: 2, s. 30). Men kjennskap til definisjonene hjelper for noen av begrepene bare til en viss grad. Uttrykkene trygt og godt og krenkelser er også

rettslige standarder, noe som innebærer at de er skjønnsmessige uttrykk som må fortolkes i takt med samfunnsutviklingen (NOU 2015: 2, s. 208). Det betyr at innholdet i uttrykkene blir til gjennom sosiale forhandlinger. Det bør derfor avsettes tid til å reflektere og drøfte innholdet i begrepene på skolene og i andre fagmiljøer som skal forholde seg til opplæringsloven kapittel 9 A. Skolene bør også ha mulighet til å drøfte med hverandre og andre instanser, slik at det sikres en mer lik forståelse regionalt og nasjonalt. Det kan se ut til at fylkesmannen i større grad enn skolene har tatt disse diskusjonene, og disse informantene framstår som tryggere og mer samlet i den helhetlige forståelsen av regelverket.

Djupedalsutvalget mener at normkritisk metode er et egnet verktøy til å finne frem til hva som er krenkelser på de ulike skolene og hvilke elevgrupper som er spesielt sårbare og utsatte. Det betyr at skolene må sette seg inn i hva som er normene for å være «innafor» og hva som defineres som «utenfor» på sin skole og bruke kunnskapen inn i arbeidet med skolemiljøet (NOU 2015: 2, s. 163). Det er en utfordring for dette arbeidet at det er lite tid i skolehverdagen til å ta diskusjonen som er nødvendige, siden de fleste rektorene i denne studien forteller om økt arbeidspress og stress som et resultat av lovendringene.

Rektorene opplever at å forholde seg til elevens subjektive opplevelse av skolemiljøet er krevende. Dette samsvarer med evalueringen hvor skoleledere rapporterer at eleven som melder saken kan få for stor definisjonsmakt (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. ix). Dersom man som ansatt eller skoleleder er usikker på hva som er krenkende på egen skole, kan det skape en faglig utrygghet som kan være uheldig i hele saksgangen i skolemiljø saker. Det kan føre til at foreldre eller eleven selv blir gitt for stor definisjonsmakt i undersøkelsesfasen og det kan føre til at foreldre og elever blir gitt for stort ansvar og handlingsrom når det kommer til å sette inn tiltak. Det vil også kunne gjøre det svært krevende for skolene å oppfylle plikten å følge med, jamfør funn i evalueringen som viser at skolene opplever denne plikten vanskelig (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 21). Det er derfor viktig at skolene tar seg tid til å legge innhold i begreper og uttrykk og normkritikk kan være en metode for dette arbeidet.

Skolene skal undersøke elevens opplevelse av skolemiljøet, ikke skaffe og vurdere bevis for eller mot at eleven blir mobbet eller krenket (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 17). Handlinger eller utsagn trenger ikke ha en intensjon om å være krenkende for å oppleves som krenkende (NOU 2015: 2, s. 31). Det betyr at selv om en elev opplever seg krenket, trenger det ikke alltid være noen som har en intensjon om å såre andre. Til tross for at handlinger eller utsagn ikke er intensjonelle, kan det likevel hende at en type handlinger eller utsagn bør stoppes. Det er

også i denne sammenheng viktig at skolene kjenner til konteksten og normene på sin egen skole, for å kunne undersøke på en hensiktsmessig måte og sette inn egnede tiltak.

Skolene skal ikke lenger fatte enkeltvedtak i skolemiljø saker, men skolene har en plikt til å utarbeide en aktivitetsplan når det settes inn tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 24). Evaluering viser at skolene opplever aktivitetsplanen som et bedre verktøy enn enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 41). Planene oppleves å være mer dynamiske enn enkeltvedtaket, arbeidet blir mer systematisk og planen legger bedre til rette for et samarbeid med hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 41). Dette sammenfaller med funn i denne studien.

Fylkesmannen er enig i at aktivitetsplanen i utgangspunktet er en forbedring, men at skolene kan være for opptatt av formen på aktivitetsplanen. Det stilles ingen andre formkrav til aktivitetsplanen enn at den skal være skriftlig, kun et minimumskrav til innhold (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 24). Men både i evalueringen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 22) og i denne studien oppgir rektorene i stor grad å ha utarbeidet maler for aktivitetsplanen. Kunnskapsdepartementet (2016-2017, s.33) skriver at opplysningene under hvert punkt i aktivitetsplanen må kunne tilpasses den enkelte sak og at det vil variere fra sak til sak hvordan hvert punkt bør behandles. Dette sammenfaller i mindre grad med bruk av en standardisert mal, og skolene bør vurdere å gå bort fra standardiserte maler for aktivitetsplanene.

Foreldresamarbeid

Vilkårene for å kunne melde en sak til fylkesmannen oppleves av både fylkesmannen og rektorene som relativt uproblematisk og enkle å forholde seg til for alle parter. Evalueringen støtter dette ved at mange foreldre og elever benytter seg av håndhevingsordningen. Dette tyder på at den er enklere og mer brukervennlig (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. ix).

Formålet med informasjonsplikten er at elever og foreldre skal kjenne til rettighetene sine og kunne kreve å få de oppfylt (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 64). I følge evalueringen er den vanligste måte å gi informasjon om kapittel 9 A på foreldremøter (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 73). Dette stemmer med hva rektorene i denne studien rapporterer. I forarbeidene til loven, proposisjon 57 L, står det at det kan være riktig å gi informasjonen flere ganger i løpet av et skoleår, og at når det oppstår konkrete skolemiljø saker så bør foreldre og elever informeres spesielt (Kunnskapsdepartementet, 2017-2017, s. 64). I følge denne studien, ser dette ikke ut til å være praksis på skolene. Det kan virke som om

informasjonen blir gitt rutinemessig, og at skolene i mindre grad legger vurderinger til grunn for når informasjonen bør gis. Samtidig viser både denne studien og evalueringen at skolene i noen tilfeller opplever at foreldrene bruker fylkesmannen som en type trussel (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 51). Dersom skolene i større grad benytter informasjonsplikten til å ta eierskap til aktivitetsplikten og håndhevingsordningen ved blant annet å informere hyppigere og på flere arenaer, kan det bidra til at skolene setter seg selv i en mer gunstig posisjon henimot foreldrene. I tillegg ser det ut til at skolene i større grad og på et tidlig tidspunkt bør forklarer fylkesmannen sin rolle i skolemiljøsaker.

Konklusjon

Studien tyder på at implementering av kapittel 9 A er en pågående prosess, hvor både fylkesmannen og skolene er i stadig utvikling. Flere sider ved lovendringen fungerer ifølge informantene godt, slik som aktivitetsplanen, som de formidler har ført til et mer systematisk arbeid i skolemiljøsaker. Samtidig synes det å være forskjell i kompetansen mellom fylkesmannen og skolene på flere områder. Informantene fra fylkesmannen formidler en dypere forståelse og, sett opp mot styringsdokumenter, mer riktig praktisering når det gjelder barnets beste vurdering, barnet rett til å bli hørt og forståelse av lovverket. Dette indikerer at det fremover blir særlig viktig å fortsette å løfte skolene sin kompetanse. For å lykkes med dette, bør skoleeier sørge for støtte til skolene f.eks. i form av ambulerende skolemiljøteam. Dette er også viktig med tanke på å avlaste rektorene, som etter lovendringene synes å kjenne sterkt på økt arbeids- og ansvarsbyrde.

Litteraturliste

Barnekonvensjonen. (1989). Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_bk#KAPITTEL_bk

Barneombudet. (2018). *God hjelp til rett tid?* Hentet fra <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2018/06/God-hjelp-til-rett-tid.pdf>

Befring E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2018). *Research Methods in Education*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Haugli T. (2016). Hensynet til barnets beste. I Sandberg K. (Red.), *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge* (3. utg., s. 51-73). Oslo: Universitetsforlaget.

Helgeland G. (2018). *Opplæringslova. Lovkommentar. 3. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

Helgøy I. og Homme A. (2013). *Ansvar, innsats og praksis i arbeidet for bedre læringsmiljø*. Delrapport 3. Oslo: Uni Rokkansenteret.

Kvale S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)* (Prop. 57 L). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/>

NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=Opplæringslova>

Thaagard T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø* (Rundskriv Udir-3-2017). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Evaluering av nytt kapittel 9 A i opplæringsloven*. Bergen: Deloitte AS. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/evaluering-av-nytt-kapittel-9a-i-opplæringsloven/>

Artikkel 3

Ledelsesprinsipper og strategier som kan fremme en vellykket implementering av læreplanverket K20

Denne oppgaven er en teoretisk drøfting av hvilke ledelsesprinsipper og strategier for implementering som kan fremme en vellykket innføring av læreplanverket Kunnskapsløftet 2020. Oppgaven beskriver endringene fra K06 til K20. Deretter presenteres et teoretisk grunnlag innenfor områdene organisasjonslære, ledelse av endring, læreplanforståelse og implementeringsteori. Teorigrunnlaget drøftes deretter opp mot praktisk anvendelse ved innføringen av K20. Oppgaven argumenterer for at en vellykket innføring av K20 krever kunnskap om skolen som organisasjon, implementeringsteori og læreplanforståelse. Et gruppeorientert syn på ledelse og et profesjonsfelleskap i ledergruppen preget av psykologisk trygghet vil også kunne bidra positivt.

Innledning

Det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (K20) er planlagt å bli tatt i bruk fra høsten 2020 (Regjeringen, 2019). Prosessen med å revidere læreplanverket er kjent som fagfornyelsen og er den største endringen i skolen siden Kunnskapsløftet ble innført i 2006 (Regjeringen, 2019). Fagene i skolen vil være de samme, men innholdet i fagene fornyes (Regjeringen, 2019). Endringene omhandler blant annet et verdiløft med ny overordnet del i læreplanverket og tilrettelegging for dybdelæring, kreativitet og utforskning (Regjeringen, 2019). Det stilles også tydeligere krav til profesjonsfelleskap og ledelse i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19-20).

Fagfornyelsen begrunnes med at samfunnet er i stadig endring, og som en konsekvens må skolen tilpasse seg og utdanne elever for fremtiden (Regjeringen, 2019). Endringene i læreplanverket er omfattende, og det kreves mye av skolene for å lykkes med innføringen av K20 i tråd med intensjonene. Innføringen av K06 ble fulgt av et omfattende evalueringsprogram fra 2006 - 2012 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 10) som fant at skolene i varierende grad lyktes med innføringen. Blant annet viste studier at skolene i varierende grad lykkes med å konkretisere kompetansemålene til konkrete opplegg for undervisning og vurdering. Klasseromstudiene fant heller ikke vesentlige endringer i undervisningspraksis i perioden 2007 - 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 10). Det er derfor av interesse å drøfte hva som vil kunne fremme en bedre implementering av K20.

Innføringen av et læreplanverk er en stor og kompleks oppgave som kommer i tillegg til daglig drift i skolen. Skoleeier, skoleledere og lærere må samarbeide om denne oppgaven. På mange skoler vil en ledergruppe eller plangruppe ha det lokale ansvaret for implementeringen. Teorien i denne oppgaven er valgt med bakgrunn i at den favner flere områder, som i stor grad

ikke er direkte knyttet til læreplanimplementering spesielt. Oppgaven vil se på eventuelle sammenhenger mellom de ulike teoriene og læreplanimplementering.

Andre områder enn de som er nevnt kan også tenkes å ha innflytelse på implementeringsprosessen. Eksempler på dette kan være ulike markeds- og samfunnsaktører, slik som forlagsbransjen, ed-techbransjen, ulike interesseorganisasjoner og universitet- og høgskolesektoren. Sentrale føringer, slik som støttemateriell fra utdanningsdirektoratet, vil også ha påvirkningskraft. Med tanke på oppgavens omfang, er dette eksempel på områder som ikke vil bli diskutert, men som også vil kunne spille en rolle i implementeringen av K20.

Denne artikkelen vil først gjøre rede for innholdet i fagfornyelsen og intensjonene bak Kunnskapsløftet 2020. Deretter presenteres ulike teorier innenfor organisasjonslære, ledelse av endring, læreplanforståelse og implementeringsarbeid. Til slutt drøftes de ulike teoriene opp mot implementeringen av K20. Forskningsspørsmålet i denne oppgaven er: Hvilke ledelsesprinsipper og strategier vil kunne fremme innføringen av Kunnskapsløftet 2020 i grunnskolen?

Kunnskapsløftet 2006 (K06)

Læreplanverket har status som forskrift og er det mest sentrale virkemiddel for nasjonal styring av innholdet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 9). Det er den viktigste beskrivelsen av hvilken kompetanse elevene skal utvikle (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 9). Da læreplanen Kunnskapsløftet kom i 2006, var den både en innholdsreform og en styringsreform som baserte seg på fem prinsipper: Klare nasjonale mål, kunnskap om elevens læringsresultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et solid støtte- og veiledningsapparat. Skoleeiers ansvar for kvalitet ble tydeliggjort i reformen (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 9). K06 hadde følgende elementer: Generell del av læreplanverket, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og fag- og timefordeling (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 9). Med kunnskapsløftet ble det også innført kompetansebaserte læreplaner, det vil si at det blir gitt mål for kompetansen elevene skal nå, med ulik grad av måloppnåelse, etter angitte årstrinn (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 10). Etter prinsipper om tilpasset opplæring, skal skolene stimulerer til høyest mulig grad av måloppnåelse for hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 10). Dette var en stor overgang fra tidligere læreplaner som for eksempel L97, som i større grad beskrev innholdet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 10).

Bakgrunnen for fagfornyelsen

Innføringen av Kunnskapsløftet ble evaluert i perioden 2006 - 2012 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 10). I evalueringen kom det frem flere moment som fagfornyelsen har som intensjon å endre. Klasseromstudier i evalueringen viste at lærerne hadde god relasjon til elevene og gav variert undervisning, men at de i liten grad gav støtte til utvikling av dybdeløring (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 11). Analyse av læreplanene for fag viste at kompetansemålene var mange og omfangsrike og til dels utydelige. De grunnleggende ferdighetene var heller ikke godt nok integrert i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 10). Sammenhengen mellom læreplanens generelle del og læreplaner for fag var ikke god nok når det gjaldt synet på kunnskap og kompetanse. Læreplanverket manglet også mål for det som blir beskrevet som sentrale kompetanser for det 21. århundret; kritisk tenkning, problemløsning og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 11).

«Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen»

Ved innføringen av K06 ble generell del av læreplanverket fra L97 videreført uten endringer. Det samme skjedde ved fastsetting av ny formålsparagraf i 2008 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 19). Dette førte til manglende samsvar mellom generell del og resten av læreplanverket og formålsparagrafen. I tillegg var det utviklingstrekk i samfunnet de siste 20 årene som generell del ikke tok opp i seg (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 19). Det nye dokumentet er en sammenslåing av generell del og prinsipper for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 17). Det utdyper verdigrunnlaget i formålsparagrafen, og bidrar samtidig til bedre sammenheng i læreplanverket og legger vekt på det profesjonelle lagarbeidet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 17). Den nye delen tydeliggjør også skolens helhetlige ansvar for utvikling av sosial kompetanse hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 25). Selv om opplæringen i fag har elevenes kompetanse som siktemål, skal opplæringen som helhet ivareta det brede formål; å gjøre elevene i stand til å møte livet både sosialt, praktisk og personlig. Verdier og kompetanse skal sees i sammenheng, ikke adskilt (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 21).

1. Opplæringens verdigrunnlag	2. Prinsipper for læring, utvikling og danning	3. Prinsipper for skolens praksis
1.1. Menneskeverdet 1.2. Identitet og kulturelt mangfold 1.3. Kritisk tenkning og etisk bevissthet 1.4. Skaperglede, engasjement og utforskertrang 1.5. Respekt for naturen og miljøbevissthet 1.6. Demokrati og medvirkning	2.1. Sosial læring og utvikling 2.2. Kompetanse i fagene 2.3. Grunnleggende ferdigheter 2.4. Å lære å lære 2.5. Tverrfaglige temaer 2.5.1 <i>Folkehelse og livsmestring</i> 2.5.2 <i>Demokrati og medborgerskap</i> 2.5.3 <i>Bærekraftig utvikling</i>	3.1. Et inkluderende læringsmiljø 3.2. Undervisning og tilpasset opplæring 3.3. Samarbeid mellom hjem og skole 3.4. Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv 3.5. Profesjonsfelleskap og skoleutvikling

Figur 1, Overordnet del - verdier og prinsipper for opplæringen, innholdsfortegnelse hentet fra K20.

Kompetansebegrepet og dybdelæring

Med K06 ble kompetansemål innført i læreplaner for fag. Det betyr at målene i fagene beskriver læringsutbyttet elevene er forventet å få av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 26). Fagfornyelsen bygger videre på dette, men utvider kompetansebegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 27). I retningslinjene for utforming av læreplaner i fag i K06 ble kompetanse forstått som *evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver.* (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 27). I Overordnet del defineres kompetanse på følgende måte:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Etter innføringen av K06, har det gjennom forskning og utredningsarbeid kommet til nye måter å forstå begrepene kompetanse, kunnskap og ferdigheter i skolen på (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 27). Et av momentene er dybdelæring, som blant annet OECD-prosjektet Education 2030 peker på (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 27). Dybdelæring bidrar til utvikling av kompetanse ved at elevene forstår og kan anvende sentrale begreper, prinsipper og sammenhenger i fag. Men også ved å se sammenhenger mellom fag og kunne overføre kunnskap og ferdigheter til ukjente sammenhenger og situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 27-28).

Det nye kompetansebegrepet tar også opp i seg ferdigheten kritisk tenkning. Kritisk tenkning i fag er viktig for å forstå teoretiske resonnementer og for å utføre noe praktisk og blir sett i

sammenheng med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 7).

Tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter

I NOU 2015:8 anbefaler Ludvigsenutvalget flerfaglighet som en inngangsport til dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 38). Utvalget foreslår tre flerfaglige tema som bør ha mål i flere fag og som blir vurdert til å være særlig viktige for fremtidens skole (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 38). Vi finner temaene folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap igjen i Overordnet del med betegnelsen tverrfaglige tema. Gjennom å arbeide med temaene, skal elevene få innsikt i utfordringer og dilemmaer og forstå hvordan man kan finne løsninger gjennom kunnskap og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14).

Med innføringen av K06 kom fem grunnleggende ferdigheter, som skulle integreres i alle fag. Disse var å kunne lese, å kunne regne, å kunne skrive, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 30). Ferdighetene videreføres i K20, men skal i større grad innarbeides i fagene hvor det er faglig relevant, og noen fag får et større ansvar for enkelte av ferdighetene enn andre fag (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 31). De fem grunnleggende ferdighetene har betydning gjennom hele opplæringsløpet og lærere i alle fag skal støtte utviklingen av ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13).

Profesjonsfellesskap og skoleutvikling

I Overordnet del 3.5 beskrives skolens profesjonsfaglige fellesskap. Skoleeier, skoleledere og lærere har et felles ansvar for utviklingen av skolen. Sammen skal de reflektere over felles verdier og vurdere og videreutvikle praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19-20). Det skal legges til rette for et systematisk samarbeid med barnehagen, ved andre overganger i utdanningsløpet og med hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.19-20). Overordnet del slår fast at lærere som i fellesskap reflekterer, planlegger og vurdere praksis utvikler en større forståelse av hva som er god pedagogisk praksis. Dette samarbeidet skal ta utgangspunkt både i profesjonens kunnskapsgrunnlag, som støtter seg på forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap, og verdigrunnlaget (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Overordnet del beskriver god skoleledelse som utvikling av samarbeid og relasjoner i personalet, god faglig forståelse for lærerens hverdag og en tydelig retning for lærerens og

elevenes læring og utvikling. Skoleledelsen skal legge til rette på en slik måte at alle får brukt sine sterke sider og opplever mestring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19-20).

Læreplaner for fag

Ludvigsenutvalget pekte på i NOU 2015:8 at fagene er preget av stofftrenghet, noe som blant annet hindrer dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 42). I K20 er antall kompetansemål redusert, samtidig som kjerneelementene i fag viser hva som skal være fagets prioriteringer (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 42). Kompetansemålene er tydeligere formulert og mer spisset. De sier hva eleven skal mestre, og setter ikke sammen faglig innhold, grunnleggende ferdigheter og arbeidsmåter i ett og samme mål, slik enkelte kompetansemål i K06 gjorde (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 43). Læreplanene har en tydeligere progresjon og det legges stor vekt på sammenheng både innad og på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 43).

Skolen som organisasjon

Karl E. Weick argumenterer i artikkelen *Educational Organizations as loosely Coupled Systems* (1976, s. 1) for at skolen er en type organisasjon hvor nivåene og elementene er løst koplet sammen og forbindelsene er svake og usystematiske. Dette betyr at det er vanskelig å forutsi noe særlig av det som måtte skje i organisasjonen. Begrepet løs kobling innebærer mangel på samsvar mellom formelle strukturer, slik som mål, vedtak, planer og myndighetslinjen på den ene siden og arbeidsprosessene og resultatene på den andre siden (Paulsen, 2019, s. 66).

Paulsen (2019, s. 67) beskriver i *Strategisk skoleledelse* tre former for løse koblinger. For det første påvirker ikke det operative klasseromsnivået og ledelsesnivået hverandre kontinuerlig. Den andre løse koblingen er inkonsistente relasjoner mellom virkemiddel og effekt. Det er ikke gitt at endringstiltak fra ledelsesnivået i skolen leder til forbedret resultater i klasserommet. Den tredje løse koblingen beskriver en indirekte heller en direkte påvirkning mellom nivåene i skolen. Påvirkning fra et organisasjonsnivå til et annet foregår gjennom mange samspillseffekter. Det er sjelden en direkte påvirkning fra ledelsesnivået på klasseromspraksisen.

Paulsen (2019, s. 66) trekker frem flere årsaker til løse koblinger i skolen. En av årsakene er asymmetrisk fordeling av kritisk kunnskap. De fleste avgjørelser som blir tatt om elevens læring blir fattet av profesjonsutøverne på bunnen av myndighetshierarkiet (Paulsen, 2019, s.

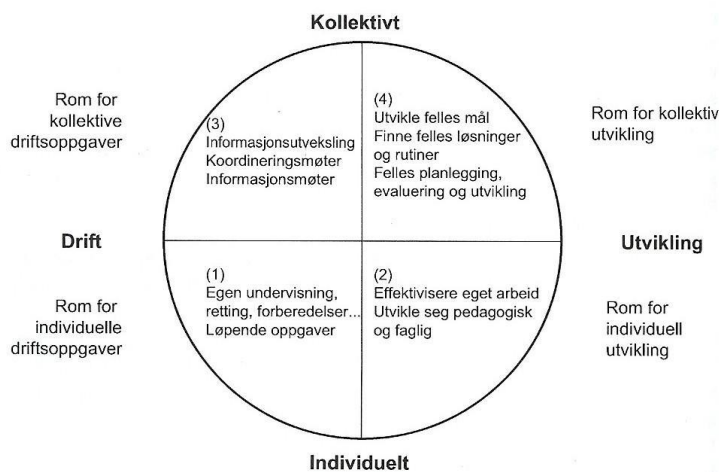
68). Læreren utfører sin oppgave i en kompleks hverdag blant annet preget av en stor mengde relasjoner og må tilpasse undervisningen til situasjonen (Paulsen, 2019, s. 68). Dette fører til at læreren i stor grad utvikler sin egen, private praksis og egne handlingsteorier for sine valg (Paulsen, 2019, s. 68 og Robinson, 2018 s. 43).

Løst koblede systemer er problematiske med tanke på kunnskapsdeling (Paulsen, 2019, s. 70). Det er krevende å spre god praksis mellom klasserommene, når hver lærer i varierende grad jobber med bakgrunn i egne handlingsteorier (Paulsen, 2019, s. 70 og Robinson, 2018, s. 43). Innovasjon blir ofte drevet frem av enkeltlærere og blir som oftest i varierende grad en felles organisasjonspraksis (Paulsen, 2019, s. 70). Dersom man kategoriserer skolen som en kunnskapsorganisasjon er dette et paradoks, fordi et av kjennetegnene på en kunnskapsorganisasjon er nettopp evnen til å spre innovativ kunnskap internt (Paulsen, 2019, s. 70). Dufour og Marzano (2016, s. 51-52) peker på det samme paradokset, og beskriver skolen som preget av en isolasjonskultur hvor det er krevende for skoleledelsen å påvirke den pedagogiske praksisen. For å løse denne utfordringen peker Dufour og Marzano på utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap og en samarbeidende teamstruktur basert på prinsipper for distribuert ledelse (Spillane, 2006, s. 84).

Dufour et al. (2016, s.18) beskriver et profesjonelt læringsfellesskap som en gruppe mennesker som sammen kontinuerlig har fokus på å undersøke og utvikle egen praksis for å oppnå stadig bedre læring for elevene. For å bygge den type samarbeidskultur som et profesjonelt læringsfellesskap er, peker Dufour et al. på flere faktorer. En av faktorene er at lærerne og skolelederne må ha en lærende innstilling til sin egen yrkesutøvelse (Dufour et al., 2018, s. 19). Skolen må etablere en felles forståelse av hva som er berettigelsen for skolens eksistens (mission) og deretter en visjon som er retningsgivende og gir grunnlag for å vurdere både nå-situasjonen ved skolen og ønsket situasjon i fremtiden (Dufour et al., 2018, s. 41). Dufour et al. (2018, s. 145) er tydelige på at samarbeid i seg selv ikke er en garanti for forbedring. Hva det samarbeides om, og på hvilken måte det samarbeides må styres. I et profesjonelt læringsfellesskap er lærerne kontinuerlig fokusert på elevenes læringsutbytte i sitt samarbeid (Dufour et al., 2018, s. 145). Holdningene og praksisen som et profesjonelt læringsfellesskap krever, må gjennomsyre alle nivåer i skolen, det må ikke bare være en endring som gjelder lærerne. Skoleledelsen og skoleeier-nivået må også operere som et profesjonelt læringsfellesskap og selv være en modell for hva man ønsker å oppnå på andre nivå i organisasjonen (Dufour et al., 2018, s. 253).

Knut Roald (2012, s. 171) hevder at den tradisjonelle møteformen med saksforberedelse, diskusjon og vedtak passer dårlig dersom hensikten er å forbedre kvalitet. Kunnskap utvikles i sirkulær veksling mellom refleksjon og praksis (Roald, 2012, s. 162). Derfor ser Roald et behov for å utvikle en møteform som er mer deltagende, lærende og forpliktene i formen (Roald, 2012, s. 171). Dette stiller først og fremst store krav til skoleeier og skoleledelsen når det gjelder organisering og gjennomføring av møter. Roald kaller møter med fokus på kvalitetsutvikling for kunnskapsutviklende møter og argumenterer for at de bygger på en kvalitetslogikk fremfor en forvaltningslogikk (Roald, 2012, s. 223). Noen av kjennetegnene på kunnskapsutviklende møter er at de legger vekt på medskapelse fremfor medbestemmelse, spørsmål fremfor forslag, prioriteringer fremfor avstemming og sammenhenger fremfor årsaker (Roald, 2012, s. 224-226).

Eirik Irgens (2010, s. 136) (se figur 2) har utviklet en modell for å beskrive spenningsforholdet i skolen mellom det kollektive og individuelle på den ene siden og mellom drift og utvikling på den andre. Irgens modell beskriver fire områder som alle er like viktige i hverdagen, og som fokus må balanseres mellom for å skape bevegelse og utvikling i skolen. Både kollektive og individuelle driftsoppgaver og kollektive og individuelle utviklingsoppgaver må utføres av både lærere og skoleledere (Irgens, 2010, s. 136).



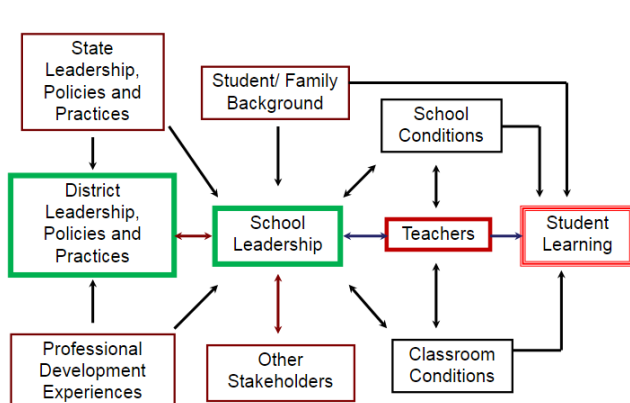
Figur 2, Utviklingshjul for en skole i bevegelse, E. Irgens 2010 s.136.

Den pedagogiske verdikjeden

Reeves (2009, s. 50) tar et oppgjør med myten om at hierarki i seg selv skaper forandring. Han sammenligner kommunikasjonen nedover i kjeden med «hviskeleken», hvor det opprinnelige budskapet gradvis blir endret og tilpasset for hvert ledd. Paulsen (2019, s. 18) bruker uttrykket den pedagogiske verdikjeden om relasjonen mellom skoleeiernivået, rektorer, andre formelle

skoleledere, lærere og elever. Det er den samlede innsatsen i denne kjeden som fører til resultater for elevens læring og Karen Seashore Louis (2012, s. 234) konkluderer med at ledelse, også på skoleeiernivå, har en effekt på elevenes læring når den har fokus på relasjonsbygging og samarbeid, oppleves støttende og instruerende, bygger kapasitet i organisasjonen, er positiv til innspill fra samfunnet rundt skolen og distribuerer ledelse også utover formelle roller (Louis, 2012, s. 234-235 og Paulsen, 2019, s. 16), se figur 3.

I den pedagogiske verdikjeden er partene gjensidig avhengig av hverandre for å optimalisere resultatene av innsatsen. Gjensidig avhengighet baserer seg på tillit og produktive relasjoner mellom aktørene for å skape synergi og utvikling. I motsatt fall, gjensidig avhengighet og uproduktive relasjoner, vil det føre til konflikter og manglende resultater (Paulsen, 2019, s. 18). Det er derfor avgjørende å skape velfungerende ledergrupper, både på skoleeiernivå, og på skolenivå.



Figur 3, Source of Ideas about Integrative Leadership in Education. K. S. Louis (2012).

Å bygge en velfungerende ledergruppe

Bandura beskriver mestringsstro som vår tro på å mobilisere motivasjon og kognitive ressurser som er tilstrekkelige til å beherske en gitt situasjon (Paulsen, 2019, s. 18). Når vi snakker om kollektiv mestringsstro handler det om f. eks en ledergruppes tro på at de samlet er i stand til å takle utfordringene. Mestringsstro, både kollektiv og individuell, er sterkt relatert til læring og prestasjoner (Paulsen, 2019, s. 19).

Gambetta definerer tillit som viljen til å ta risiko og akseptere usikkerhet ovenfor en referanseperson (Paulsen, 2019, s. 19). Det betyr at den som blir gitt tillit, referansepersonen, også må leve opp til forventningene (Paulsen, 2019, s. 19). Dette er en forutsetning for godt samarbeid og god kommunikasjon i hele den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019, s. 19).

Tillitsbasert ledelse krever gode relasjonsferdigheter, og må være forankret i felles verdier (Paulsen, 2019, s. 19). Tillitsbasert ledelse krever også et autentisk lederskap, hvor lederne deltar aktivt med de ansatte og har samsvar mellom ord og handling i sitt lederskap (Paulsen, 2019, s. 19).

Teorier om ledelse har som oftest utgangspunkt i den individuelle lederen sin personlige kapasitet, handlingsrom og utviklingsmuligheter (Paulsen, 2019, s. 20). I *Strategisk skoleledelse* tar Paulsen (2019, s. 20) til ordet for et gruppeorientert syn på ledelse i skolen. Reeves (2009, s. 54) støtter dette og sier at endringsarbeid i skolen er så komplekst at det krever mer enn hva en person kan inneha av ferdigheter, kapasitet og egenskaper. Et gruppeorientert syn på ledelse innebærer ledelsesutvikling og profesjonsutvikling gjennom gruppen, ledelse i grupper og ekstern ledelse av grupper og betyr også et noe annet syn på skoleeierskapet. Paulsen argumentere for at i en tid med økt rettsliggjøring i skolen, vil mindre kunne løses av en enkeltperson alene, fordi det krever brei og sammensatt kunnskap, kompetanse og ferdigheter (Paulsen, 2019, s. 20). Et gruppeorientert syn på ledelse samsvarer også med innholdet i Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. I 3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling står det: *Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.*

Psykologisk trygghet defineres som en felles overbevisning i en gruppe om at deltagelse i gruppene er en risikofri sone (Paulsen, 2019, s. 49). Det vil si at det er tillatt i gruppen å ta opp sårbare, kritiske eller kontroversielle temaer uten fare for sanksjoner (Paulsen, 2019, s. 49). Psykologisk trygghet bygger på relasjonell tillit mellom medlemmene, men utvikles som en erfart fremvoksende egenskap (Paulsen, 2019, s. 50).

Å lede endring

Før et endringsarbeid settes i gang, må forholdene legges til rette. En vesentlig faktor er tid. Reeves (2009, s. 7) hevder at skoleledelsen først må identifisere hva man skal slutte med, før det iverksettes noe nytt. Paulsen (2019, s. 61) sier at spesielt skoleeiernivået har en viktig rolle som gatekeeper. Det vil si å gjøre strategiske valg med hensyn til hva skolene skal satse på av utviklingsarbeid, og deretter sørge for at nye prosjekter ikke legges til slik at skolens prosesskapasitet sprenes. I rammeverk for koherens beskriver Fullan og Quinn (2017, s. 33) fire komponenter; å målrette innsatsen, å utvikle samarbeidskulturer, å skape en ansvarskultur og å tilrettelegge for dybdelæring. Å målrette innsatsen handler blant annet om å utvikle en

klar strategi ved å redusere, fjerne og omstrukturere igangsatte endringstiltak (Fullan og Quinn, 2017, s. 43). En betingelse for å lykkes med å endre praksis handler om å knytte ny praksis så tett som mulig opp til eksisterende praksis. Dess større avviket er mellom etablert og ny praksis, dess vanskeligere er det å implementere den nye (Ogden, 2018, s. 63). Det er også avgjørende å ta hensyn til at å etablere ny praksis tar tid, ofte seks til tolv måneder og å innarbeide den nye praksis trolig lenger (Ogden, 2018, s. 33).

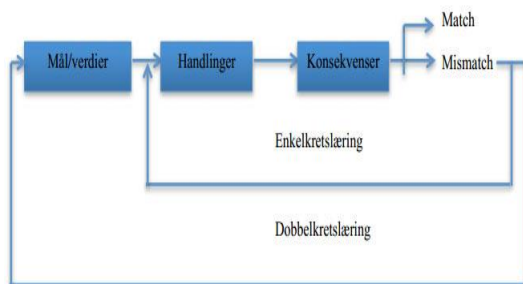
Reeves (2009, s. 45) hevder at all endring er en tapsopplevelse for den som må gjennomgå endringen. Endring fører derfor til ulike følelsesmessige stadier som ofte oppleves som motstand for den som er igangsetter av endringen. Reeves (2009, s. 46) hevder videre at i de tilfeller mennesker er positive til endringsforslag, er når det innebærer endring for noen andre enn dem selv.

Lui og Perrewe (2005) beskriver det emosjonelle aspektet ved endringsarbeid gjennom fire faser. Modellen tar utgangspunkt i at alle som skal gjennom en endring befinner seg på en skala mellom spenning og frykt. Underveis i endringsprosessen flytter man seg på skalaen, avhengig av om endringen blir knytt til mestring og positive opplevelser eller det motsatte. De ulike fasene krever ulik tilnærming fra ledelsen, blant annet rett type og rett mengde informasjon til rett tid, samt støtte. Ansatte beveger seg også ulikt gjennom fasene og ender opp i sluttstadiet enten som proaktive og har opplevd mestring, eller som resignerte og med manglende mestringsopplevelse. Naturlig nok vil den første gruppen ved neste korsvei være mer positivt innstilt til endringstiltak enn den sistnevnte.

Å lede forbedring gjennom engasjement

V. Robinson (2018) poengterer at ikke all endring i sin natur leder til forbedring, og at det av den grunn er viktig å skille mellom endring og forbedring. I følge Robinson har troen på at endring alltid fører til forbedring røtter i diskursen om utdanningsreformer. Skoler som ikke deltok i utdanningsreformer ble sett på som bakstreverske og stillestående, mens skoler som aktivt gikk inn for endring ble sett på som bedre, moderne og fremgangsrike (Robinson, 2018, s. 23). Dette er et bilde som vi også kan kjenne igjen i nyere norsk skolehistorie. Ved å skille mellom endring og forbedring mener Robinson at skolelederne i større grad blir sitt ansvar for å kommuniserer logikken i endringen man skal i gang med til personalet bevisst (Robinson, 2018, s. 25).

Robinson bygger på Argyris og Schön sitt arbeid om handlingsteorier. Argyris og Schön skiller mellom to typer handlingsteorier (Robinson, 2018, s. 41) se figur 4. Den ene er de uttrykte handlingsteoriene, det man sier at man gjør. Det andre er bruksteoriene, som er de handlingen man i praksis gjennomfører (Robinson, 2018, s. 41). Videre sier Robinson at siden atferden er knyttet opp til bruksteoriene, blir det feilslått å ta sikte på å endre handlingen, man må heller ta sikte på å endre bruksteorien som ligger bak og opprettholder handlingene (Robinson, 2018, s. 42).



Figur 4. Enkelkrets- og dobbelkretslæring. Robinson 2018 tilpasset fra Argyris.

Robinson beskriver to tilnærminger til forbedring. Den første er omgåelsestilnærming (enkelkretslæring). Dette kan lede til forbedring, dersom holdningen og verdiene allerede samsvarer med forbedringen som skal gjennomføres. Den andre er engasjementstilnærming (dobbelkretslæring). Med en engasjementstilnærming konfronteres holdningene og verdiene som ligger bak handlingen (Robinson, 2018, s. 42). Robinson beskriver fire faser i en engasjementstilnærming. I første fase er målet å skape tilstrekkelig enighet mellom ledelsen og ansattgruppen om problemet som skal løses. I fase to handler det om å stille utforskende spørsmål for å forstå handlingsteoriene som ligger bak dagens praksis. I fase tre er oppgaven å ærlig vurdere de alternative handlingsteorien opp mot hverandre. Her må også ledelsen være villig til å endre sitt syn, dersom det har kommet frem vektige argument for dette i fase to. I fase fire lander man en ny felles handlingsteori som skal være gjeldene fremover og implementere denne (Robinson, 2018, s. 61).

Læreplanforståelse

John Goodlad et al. (1979, s. 22) har utviklet en konseptuell modell for å forstå en læreplan på flere nivå. Modellen forutsetter at hensikten bak enhver læreplan er å forbedre kunnskapene, ferdighetene og holdningene i befolkningen (Goodlad et al., 1979, s. 20). I mottakerenden vil det være elever som oppfatter og responderer på læreplanen. Elevene sin opplevelse av

læreplanen vil være annerledes enn utviklerne sine intensjoner og forståelse (Goodlad et al., 1979, s. 20). Videre sier Goodlad et al. (1979, s.19) at hensikten med en konseptuell modell er å forene teoretikeren (læreplanutvikleren) og utøveren (læreren) sine perspektiver. Goodlad et al. (1979, s. 25-26) operer med tre områder, samfunnet (societal), det institusjonelle (institutional) og det utøvende (instructional) og understreker at påvirkningen mellom nivåene går begge veier i modellen.

Goodlad et al. (1979, s. 60-64) beskriver fem læreplannivåer. Det første er ideenes læreplan (Ideological Curricula). På dette nivået ligger verdier, interesser og holdninger i samfunnet som formidles gjennom læreplanen, og kommer til syne bl.a. i lærebøker. Nivå to er det formelt vedtatte, skriftlige læreplanverket (Formal Curricula). På dette nivået er det på godt og vondt foretatt noen valg som gjenspeiler samfunnets interesser og ønsker. Nivå tre omhandler hvordan den formelt vedtatte læreplanen oppfattes av de som leser og utøver den (Perceived Curricula). Her vil oppfatningene sprike, både mellom ulike brukergrupper, f.eks. foreldre og lærere, men også innad i en brukergruppe. Hvordan lærere forstår en læreplan og hvordan den faktisk blir undervist kan være to forskjellige ting. Nivå fire omhandler læreplanens «hvordan», det metodiske og didaktiske nivået og kalles den iverksatte læreplanen (Operational Curricula). I andre enden av kjeden finner vi den erfarte læreplanen (Experiential Curricula) som omhandler hvordan elevene oppfatter og responderer på læreplanen, hva de lærer.

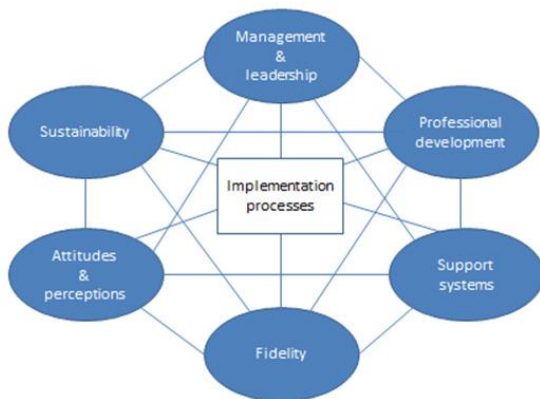
Hva er implementering?

Terje Ogden (2018, s. 25-26) skiller mellom formidling og implementering. Formidling handler om enveisoverføring av kunnskap, ofte fra forskningsmiljøer til praksisfeltet. Dette har vist seg å ha begrenset effekt på endring av praksis. Implementering kan beskrives som overføring av kunnskap til praksis. For å lykkes med dette, er en toveiskommunikasjon mellom forskningsmiljøet og praksisfeltet nødvendig.

Det finnes mange eksempler på prosjekter som ikke har innfridd som forventet. Det kan være fordi det ikke er satt av nok tid til gjennomføringen, eller man ikke har lykkes med å skape engasjement hos mottakerne (Ogden, 2018, s. 27). For å lykkes med å overføre kunnskap til praksis, er det nødvendig å satse på de riktige driverne som fremmer implementeringen. Implementering er endringsarbeid som krever langsiktig innsats og evne til å håndtere motstand (Ogden, 2018, s. 27).

Seks faktorer for vellykket implementering

Det finnes tre ulike konseptuelle modeller av implementeringsarbeid som beskriver kunnskapsoverføringsprosessen (Dyssegaard et al., 2017, s. 30). Prosessen kan fremstilles som lineær, syklisk eller dynamisk og multidireksjonell. Det er den tredje modellen Dyssegaard beskriver. Dyssegaard har identifisert seks faktorer som er avgjørende for å lykkes med implementeringsarbeid, se figur 5. Disse er ledelse (management and leadership), profesjonell utvikling (professional development), støttesystemer (support systems), gjennomføring (fidelity), holdninger (attitudes and perceptions) og vedlikehold (sustainability) (Dyssegaard et al., 2017, s. 38).



Figur 5, Implementeringsmodell, Dyssegaard et al. 2017.

For å lykkes med et implementeringsarbeid trenger skoleledelsen å ha innsikt i og forståelse for hva ny praksis vil innebære. Det er nødvendig med en strategi for evaluering av endringene og eventuelt justere underveis. Ledelsen må opptre støttende og vurdere behovet for kompetanseheving i personalet. Ledelsen må også skape lojalitet til gjennomføringen ved å inkludere, prioritere og etterspørre. Til dette kreves det også gode relasjonsferdigheter. Ledelsen bør selv delta i implementeringsarbeidet og være rollemodeller for endringen (Dyssegaard et al., 2017, s. 46-47).

Den profesjonelle utviklingen bør være målrettet og intensiv. Den bør være skolebasert, fremfor individuell og den bør ligge tett opp til den daglige praksisen i klasserommet. Fokuset bør være på observasjon, veiledning og støtte balansert med krav. Skolen må utvikle en datadrevet kultur, og implementeringen må tilpasses lokale forhold (Dyssegaard et al., 2017, s. 66).

Hensikten med støttesystemene er å sikre gjennomføringen. Personene som utgjør støttesystemene må kunne samarbeide med skoleledelsen, samtidig som de må ha tillit i personalet. Støttesystemene må være tilgjengelige gjennom hele implementeringsprosessen. Støttesystemene bør fungere som team og bruke en metodikk for problemløsning (Dyssegaard et al., 2017, s. 82). Et eksempel på et egnet verktøy for problemløsning er pedagogisk analyse.

Videoobservasjon, gruppetilbakemeldinger og tydelige forventinger kombinert med støtte er alle faktorer som støtter en vellykket gjennomføring. I tillegg er forankring av implementeringsprosessen ved å ta hensyn til lokale forhold og høre de ansatte sin stemme viktig for å lykkes med gjennomføringen (Dyssegaard et al., 2017, s. 108-109).

En positiv holdning i personalet til endringen som skal gjennomføres er viktig for suksess. En vellykket implementering vil ha sammenheng med lærernes og skoleledernes holdninger og troen på det som skal implementeres. Det er viktig at ledelsen legger til rette for endringene, ved å allokere ressurser deretter. Ledelsen må også sørge for å etablere tilstrekkelig felles forståelse for endringen, strategiene som er valgt for å nå frem og sikre tiltaksintegritet (Dyssegaard et al., 2017, s. 122).

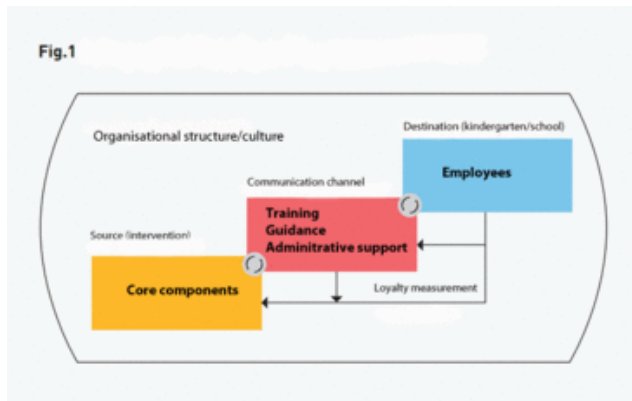
For å vedlikeholde en endring og sikre at ikke ansatte faller tilbake til gammel praksis, kreves en ledelse som er dedikert over tid. Det kreves utvikling av et felles fagspråk, god kommunikasjon med de ansatte, evalueringer og revitalisering av forpliktelsen til endringen (Dyssegaard et al., 2017, s. 128).

Fixsens modell for implementering

D. Fixsen et al. (2005) gjennomførte en metastudie som resulterte i en konseptuell modell av implementering. Utgangspunktet til Fixsen et al. er at selve implementering og det man ønsker å implementere eksisterer uavhengig av hverandre. Det finnes eksempler på dårlig praksis/program som er godt implementert, og god praksis/program som er dårlig implementert (Fixsen et al., 2005, s. 12).

Modellen tar utgangspunkt i en praksis eller et program som er evidensbasert og har vist resultater. Dette kaller Fixsen et al. (2005, s. 12) kilden (source). For å implementere en praksis eller et program, må man identifisere kjernekomponentene i kilden. Kjernekomponentene er de elementene som er suksessfaktorene og dermed de mest essensielle (Fixsen et al., 2005, s. 24). Deretter defineres mottakerne (destination). Dette er i praksis de ansatte som skal endre

praksis eller ta i bruk programmet (Fixsen et al., 2005, s. 13). Mellom disse to komponentene må det være et type støttesystem som har god kjennskap til praksisen eller programmet som skal implementeres, og som kan støtte, veilede og overvåke mottakerne (Fixsen et al., 2005, s. 13). Mellom disse tre komponentene er det tilbakemeldinger (feedback) gjennom hele implementeringsløpet. Alle de fire komponentene eksisterer innenfor påvirkningen av en kultur. Det kan for eksempel være økonomiske, politiske eller psykososiale faktorer som påvirker komponentene (Fixsen et al., 2005, s. 12).



Figur 6. Implementation Framework Applied to Developing Evidencebased Intervention Practices within Organizations, Fixsen et al. 2005 s. 28.

Innenfor dette rammeverket identifiserer Fixsen et al. (2005, s. 15) seks stadier i et implementeringsløp. Det første stadiet er *exploration and adoption*. På et eller annet nivå må noen bestemme seg for å ta i bruk noe nytt. I denne fasen handler det om å finne den praksisen/programmet som passer inn i den organisasjonen og kulturen som skal endres (Fixsen et al., 2005, s. 15). I andre faset er beslutning om hvilken praksis/program man skal innføre tatt. I dette stadiet, som Fixsen kaller *program installation*, handler det om å forberede implementeringen. Dette kan for eksempel handle om å skaffe økonomiske ressurser eller endringer i organisasjonen (Fixsen et al., 2005, s. 16). I tredje fase, *initial implementation*, begynner endringen i organisasjonen i praksis, både på individnivå og på organisatorisk nivå. Dette er en kritisk fase, hvor mange implementeringsprosjekt har lett for å strande (Fixsen et al., 2005, s. 16). I det fjerde stadiet, *full operation*, har den nye praksisen eller programmet blitt en integrert del av organisasjonen. På dette stadiet er organisasjonen selvgående, og den nye praksisen/programmet blir etter hvert sett på som den aksepterte praksisen (Fixsen et al., 2005, s. 17). Stadium fem, *innovation*, innebærer å forbedre praksisen eller programmet som er implementert. Fixsen et al. advarer mot å tilpasse eller endre en praksis/program man forsøker å implementere før man er på dette stadiet. Gjør man det tidligere, er det vanskelig å

skille mellom innovasjon av praksisen/programmet og svak implementeringsevne (Fixsen et al., 2005, s. 17). Det sjette og siste stadiet er *sustainability*. Dette handler om å etablere rutiner som sørger for at nyansatte kommer inn i den nye praksisen/programmet og å holde vedlike det nye man har etablert (Fixsen et al., 2005, s. 17).

Drøfting av ulike teoretiske tilnærminger

Teorigrunnlaget beskriver skolen som et løst koplå system, hvor skoleledelsen må balansere prioriteringene mellom utviklingsoppgaver og driftsoppgaver. Nye styringsdokumenter, slik som *Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen*, forventer at skolene etablerer profesjonelle læringsfellesskap. Skolene blir i økende grad forventet å løse komplekse oppgaver som krever et bredt spekter av kunnskap og ferdigheter, noe som peker i retning av et gruppeorientert syn på ledelse i skolen. For at ledergrupper skal være velfungerende, er psykologisk trygghet i gruppen en avgjørende faktor. Ledergruppen må være bevisst organisasjonen sin kapasitet for endring og ta hensyn til dette. Implementering blir forstått som å gjøre teori om til praksis, og for å oppnå varig endring, kan en engasjementstilnærming som tar utgangspunkt i holdningene bak handlingene være en fornuftig fremgangsmåte. Når det gjelder implementering av læreplaner, har læreplanen mange uttrykk avhengig av hvilket perspektiv man inntar. Det kan være en lang vei fra intensjonen bak læreplanen til ny etablert praksis i klasserommet. En vellykket implementeringsprosess utvikler seg gjennom flere faser og inneholder mange faktorer som gjensidig påvirker hverandre.

Weick (1976, s. 1) beskriver skolen som en organisasjon hvor nivåene er løst koplet sammen. Forbindelsen mellom klasserommet og endringsinitiativer fra ledelsen er diskontinuerlige og usikre med tanke på resultat, og påvirkningen fra ledelsesnivået er heller indirekte enn direkte (Paulsen, 2019, s. 67). En av årsakene til skolen som et løst koplet system er asymmetrisk fordeling av kritisk kunnskap (Paulsen, 2019, s. 66). Læreren må i stor grad håndtere sin egen hverdag, og som en konsekvens av dette utvikler læreren sin egen praksis (Paulsen, 2019, s. 68). Dersom skoleledelsen ikke har kunnskap om og tar hensyn til dette, risikerer skoleledelsen å tro at en praksisendring har lyktes, uten at dette samsvarer med hverdagen i klasserommene. Det kan innebære at nødvendige endringer fra K06 til K20 ikke når frem til elevene og det kan føre til ulik praksis både innad på skoler og mellom skoler.

På den ene siden kan man hevde at ulik praksis er uproblematisk. Læreplanen K20 bygger på kompetansemål, i motsetning til kunnskapsmål, og læreplanen skal gi rom for lokal tilpasning. Det er læreren som på læreplanens utøvende nivå (Goodlad et al., 1979, s. 25-26) styrer valg

av metodikk. På den andre siden kan man hevde at om det blir for stor variasjon i praksis, kan det være uheldig for elevenes læring, og det kan legge begrensninger på etableringen av profesjonelle læringsfelleskap. Paulsen (2019, s. 70) og Dufour og Marzano (2016, s. 51) peker på at kunnskapsdeling er krevende i et løst koplet system, og for at K20 vellykket skal oversettes fra teori til handling, bør det utøvende nivået (Goodlad et al., 1979, s. 25-26), som lærerne tilhører, utforske og utvikle ny praksis sammen. I motsatt tilfelle kan man risikere å utvikle en kultur hvor elevene opplever å være «heldige» eller «uheldige» med læreren.

Skoleledere som vil lykkes med innføringen av K20, må være villige til å utfordre lærernes gjeldende praksis. I følge Argyris og Schøns teori om enkelkretslæring og dobbelkretslæring som Robinson (2018, s. 41) bygger på, holder det ikke å endre handlinger når man ønsker å endre praksis. Man må endre holdningene som ligger bak handlingene. En måte å gjøre dette på er ved hjelp av en engasjementstilnærming (Robinson, 2018, s. 42). I en engasjementstilnærming konfronteres holdninger og verdier som ligger bak lærernes praksis, samtidig som skoleledelsen stiller seg åpen til å utforske hva som er den beste praksisen framover sammen med lærerne (Robinson, 2018, s. 61). En vellykket engasjementstilnærming har fellestrekk med Dyssegaards (2017, s. 66) seks faktorer for en vellykket implementering. For å legge best til rette, bør den profesjonelle utviklingen være skolebasert og ligge tett opp til daglig praksis i klasserommet. Fokuset bør være på observasjon, veiledning og støtte balansert med krav og kjennskap til lokale forhold (Dyssegaard et al., 2017, s. 66). Dette vil også redusere den negative effekten av løse koplinger i skolen, ved at skoleledelsen legger til rette for dialog med lærerne og kommer tettere på praksisen i klasserommene. Mange av områdene i fagfornyelsen, for eksempel dybdelæring og tverrfaglige tema, egner seg for en engasjementstilnærming som knytter endring til eksisterende praksis.

Metodikken i en engasjementstilnærming legger vekt på å lytte og i noen grad å diskutere seg frem til et form for kompromiss. Det kan tenkes situasjoner hvor skoleledelsen ser nødvendigheten av endring uten å lykkes med en engasjementstilnærming og en holdningsendring hos lærerne. Dersom en etablert praksis er i strid med kravene i K20, vil det være skoleleders ansvar å sørge for en endring, selv om en engasjementstilnærming ikke når fram og endringen ikke er samsvar med lærernes ønsker.

I Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19) står det at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap. Dufour et al. (2018, s. 18) sier at et profesjonelt læringsfelleskap kjennetegnes ved et kontinuerlig felles fokus på utvikling av praksis til det beste for eleven

(Dufour et al. 2018, s. 18). Et verktøy for skoleledelsen til å skape det profesjonelle læringsfellesskapet som kreves for å innføre K20, er kunnskapsutviklende møter (Roald, 2012, s. 223). Når for eksempel verdigrunnlaget i K20 skal drøftes i skolen, er det viktig at skoleledelsen legger til rette for at alles stemmer blir hørt, og bruker møtemetodikk som fremmer utvikling av kvalitet.

Samtidig med et tydelig fokus på fagfornyelsen og utvikling, må skolelederne balansere med behovet for drift. Når man jobber med fagfornyelsen og innføringen av K20, vil man i stor grad befinne seg i feltet for kollektiv utvikling i Erik Irgens (2010, s. 136) sitt utviklingshjul for en skole i bevegelse. I Irgens sin modell er det avgjørende at det er balanse mellom de fire feltene. Lærerne vil ha behov for både kollektiv og individuell tid til driftsoppgaver. Et lærerkollegium er heller ikke en ensartet gruppe, og det vil være ulike holdninger, kunnskap, ferdigheter, interesse, kapasitet m.m. Det kan være utfordrende for skoleledelsen å finne balansen mellom krav og forventninger på den ene siden og lærerkollegiet sin samla kapasitet på den andre siden. Irgens sitt utviklingshjul kan også brukes som et kommunikasjonsverktøy for å drøfte forventninger til fremdrift og tidsbruk i personalet rundt innføringen av K20. Dette kan være en god start på implementeringsarbeidet.

Både Reeves (2009, s. 7) og Paulsen (2019, s. 61) fremhever tid og kapasitet som avgjørende faktorer for å lykkes med endring. En av komponentene i rammeverk for koherens (Fullan og Quinn, 2017, s. 43) er å målrette innsatsen. Å målrette innsatsen handler om å redusere og fjerne tallet på endringstiltak, men det handler også om å omstrukturere de tiltakene som er satt i gang. Hverdagen i norsk skole preges av stadige krav til endring og forbedring. For både skoleeier og skoleledelse vil det være en suksessfaktor å klare å omstrukturere og skape en sammenheng mellom de ulike tiltakene. Et eksempel er læringsmiljø og K20. Høsten 2017 kom det skjerpede krav til skolens arbeid med inkludering og læringsmiljø som følge av lovendringer i Opplæringsloven § 9A. Mange skoler har iverksatt endringsarbeid i den forbindelse. Med innføringen av K20, handler det om å fortsette arbeidet med inkludering og læringsmiljø i sammenheng med elementer fra den nye læreplanen. En måte å gjøre dette på er å ha fokus på en fellesskapende undervisning. Dette er også i tråd med både verdiene og prinsippene i Overordnet del. Likevel er det ikke alltid det er fornuftig eller mulig å finne en tilfredsstillende sammenheng mellom ulike tiltak eller initiativ og den totale kapasiteten ved skolen. Da bør skoleeier og skoleledelsen avvise eller avslutte prosjekter.

Implementering krever endring, og mennesker reagerer ulikt på endring. Reeves (2009, s. 45) hevder at all endring er tap og at tapsfølelsen ofte kan gi seg utslag som motstand. Liu og Perrewe (2005) beskriver det emosjonelle aspektet ved endring gjennom fire faser, som krever ulike tilnærminger fra skoleledelsen. Etter endringen er gjennomført, vil noen ha opplevd mestring, mens andre i større grad vil mangle mestringsfølelsen, hevder Liu og Perrewe (2005). Læreplanverket er grunnmuren i skolesystemet og gjelder alle grupper; ledelsen, lærere og elever. Det er derfor viktig at skoleledelsen legger til rette for at alle kommer gjennom prosessen med en mestringsopplevelse. Liu og Perrewe (2005) peker på to faktorer som er viktige i endringsprosessen; rett mengde informasjon til rett tid, og støtte fra ledelsen. Det vil være nyttig for skoleledelsen å lage en plan for implementeringsprosessen, som gir informasjon om hva som skal skje til hvilket tidspunkt. Planen i seg selv vil være en støtte for lærerne i implementeringsarbeidet. Sammen med en felles forståelse av oppgaver og tidsbruk i skolen, jf. Irgens sitt utviklingshjul, vil også en plan for arbeidet kunne forebygge motstand. En støttende og instruerende ledergruppe vil trolig også være en suksessfaktor. Det vil si en ledergruppe som møter lærerne sine utfordringer med både forståelse og krav og som selv modellerer god praksis.

Dyssegaard et al. (2017) beskriver seks faktorer for en vellykket implementering. Flere av faktorene er nyttige for å forebygge og håndtere motstand. Et eksempel på dette er bruken av støttesystemer. Dyssegaard et al. (2017, s. 82) sier at støttesystemet må ha tillit både i personalgruppen og ledelsen og må være tilgjengelig gjennom hele implementeringsprosessen. Et eksempel på støttesystem kan være ressurslærere som har som oppgave å være et bindeledd mellom lærerne og skoleledelsen og pådrivere for innføringen. Skoleledelsen har mange oppgaver å ivareta i hverdagen. Selv med tydelig prioriteringer, kan det være krevende å bruke like mye tid på å sette seg inn og gjennomføre faglig utviklingsarbeid som ønsket. Et ressurslærer som har fått et særskilt mandat kan være fornuftig. Det betyr ikke at skoleledelsen kan la være å delta selv. Dyssegaard et al. (2017, s. 122) understreker at skoleledelsens holdninger, deltagelse og forståelse for endringene er viktig for å lykkes.

Et støttesystem bør ifølge Dyssegaard et al. (2017, s. 108-109) jobbe praksisnært. Observasjoner, gruppetilbakemeldinger samt klare forventninger er eksempel på suksesskriterier. Fagfornyelsen inneholder flere nye begreper som skolene må gi innhold. Eksempel på dette er dybdelæring, verdigrunnlaget, tverrfaglige tema og kompetansebegrepet. Ansvar for å definere innholdet i begrepene bør ligge hos skoleledelsen, men et støttesystem

med f.eks. ressurslærere kan bidra med å følge endringen fra drøfting i det profesjonelle felleskapet til praksis i klasserommet.

Målet med implementeringen er å utvikle en varig praksisendring. Dette krever dedikasjon over tid (Ogden, 2018, s. 27). Både Dyssegaard et al. (2017) og Fixsen et al. (2005) peker på evalueringer, rutinebeskrivelser og utvikling av felles fagspråk som verktøy får å holde fast i implementeringen. Det kan være nyttig at endringene som settes i verk ved innføringen av K20 settes ord på og nedfelles i skolen sitt planverk. Det er også en styrke om den nye praksisen er skriftlig og synlig i klasserommene. Dette vil blant annet bidra til at vikarer og nyansatte lettere får tilgang til ønsket praksis og at ansatte lettere holder fast i praksisendringen som er gjennomført og unngår å falle tilbake til gammel praksis.

Å lede endring kan være krevende for en ledergruppe. Ledergruppen bør blant annet være forberedt på å møte motstand, ha god faglig innsikt i området som skal implementeres, være dedikerte over tid, og ha god kjennskap til situasjonen på egen skole. Dette krever at ledergruppen fungerer godt sammen, og skoleeier har ansvar for å sørge for dette. Den pedagogiske verdikjeden (Paulsen, 2019, s. 18), viser sammenhengen og betydningen av alle leddene sin samlede innsats, fra skoleeier til lærere, for å lykkes. Lederskapet i alle ledd profiterer derfor av å fokusere på gode relasjonsferdigheter kunnskap om fagfornyelsen og K20, og å utøve et instruerende lederskap (Dyssegaard et al., 2017, s. 46-47 og Paulsen, 2019, s. 19).

Paulsen (2019, s. 20) og Reeves (2009, s. 54) argumentere for et gruppeorientert syn på ledelse i skolen. Dette samsvarer med forventinger i Overordnet del (2018, s. 19-20). På større skoler vil også distribuert ledelse via ulike modeller for teamstrukturer være nyttig (Spillane, 2006, s. 64). En fare ved å dele ledelsesansvaret på flere, kan være at rektor som øverste leder fremstår som mindre markant og mindre tydelig. Når informasjon går gjennom flere ledd og avgjørelser blir tatt på ulike nivåer, kan personalet oppleve ledelsen som fragmentert. Virkemiddel for rektor til å motvirke dette kan være å bygge relasjoner med personalet og utøve et støttende og instruerende lederskap.

I en ledergruppe er psykologisk trygghet (Paulsen, 2019, s. 49) og kollektiv mestringstro (Paulsen, 2019, s. 18) viktig for å lykkes med oppgavene. For at en ledergruppe skal lykkes med det store endringsarbeidet som innføringen av en ny læreplan er, må gruppemedlemmene oppleve at det kan dele både suksesshistorier og nederlag med gruppen, uten at det vil føre til

sanksjoner. Det er også viktig å oppleve å ha tro på at gruppen i fellesskap vil kunne lykkes med arbeidet. I motsatt fall kan manglende kollektiv mestringstro splitte ledergruppen og skape usikkerhet i personalet.

Fixsen et al. (2005) presenterer en helhetlig modell for implementering som beskrives gjennom seks stadier. Utgangspunktet handler om å finne et eksempel på utførelse av den praksisen man ønsker å innføre i organisasjonen. utfordringene med dette tankesettet er flere. For det første er K20 nytt for alle skoler samtidig. Selv om noen skoler allerede før oppstarten høsten 2020 har begynt å endre praksis, er alle fortsatt i en utforskende fase. For det andre har ikke K20 ett svar på hva som er beste praksis. Implementeringen av K20 vil om 5 til 10 år ha mange ulike løsninger på beste praksis. For det tredje tar modellen i mindre grad hensyn til lokal tilpasning og lokale forhold. Det forutsettes at god praksis på en skole kan mer eller mindre uendret overføres til en annen skole. For det fjerde tar modellen lite hensyn til hva som kjennetegner skolen som organisasjon.

På den annen side, er det flere sider ved Fixsen et al. (2005) sin modell som kan fremme en god implementering av K20. Dersom man bryter ned komponentene i fagfornyelsen og velger en komponent av gangen, kan modellen være fruktbar. Det kan være en støtte i arbeidet med innhold i de ulike begrepene i fagfornyelsen å identifisere kjernekomponentene i for eksempel dybdelæring. Modellen sitt fokus på øvelse, veiledning og støtte er også viktig ved implementeringen av K20. De seks fasene modellen deler implementeringsarbeidet inn i gir et godt veikart for drøfting av hvor langt man har kommet i prosessen. Kanskje oppdager man at på noen områder er man lengre på vei enn på andre. Dette kan være avgjørende for å ta gode strategiske valg videre.

Konklusjon

For å lykkes med endringene i læreplanverket fra K06 til K20 bør skoleeier og skoleledelsen sette seg godt inn i hva endringene har å si for undervisningspraksisen på den enkelte skole. I tillegg bør skoleledelsen ha god læreplanforståelse og generell kunnskap om skolen som organisasjon for å kunne ta gode strategiske valg med tanke på implementeringen. En ledergruppe preget av psykologisk trygghet og kollektiv mestringstro vil ha et godt utgangspunkt for å lykkes. Lederne bør legge vekt på et støttende og instruerende lederskap. Ulike teorier og konseptuelle modeller for implementering kan være nyttige som kommunikasjonsverktøy og veikart i prosessen. Felles for valg av strategier er å etablere en sammenheng mellom eksisterende praksis og den nye praksisen, gode støttesystemer og

utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. En avstemt forståelse mellom ledelsen og lærerne med tanke på tidsbruk og perspektiv for endringene, samt god informasjon til rett tid vil kunne forebygge motstand og fremme opplevelsen av mestring i personalet.

Litteraturliste

Dufour, R., Dufour, R., Eaker R. & Many T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfellesskaber*. Fredrikshavn, Danmark: Dafolo A/S.

DuFour R. og Marzano R. J. (2016). *Ledere af læring*. Fredrikshavn: Dafolo.

Dyssegaard, C. B., Egelund, N., & Sommersel, H. B. (2017). *What Enables or Hinders the Use of Research-based Knowledge in Primary and Lower Secondary School - a Systematic Review and State of the Field Analysis*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.

Fixsen D.L., Naoom S. F., Blase K. A., Friedman R. M., Wallace F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa: University of South Florida.

Fullan M. og Quinn J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Oslo: Kommuneforlaget.

Goodlad J. I. and associates. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid. Lederen som konstruktør av den gode skole. I Skaalvik E.M. (red.), *Kompetent skoleledelse* (1. utg., s. 125-147). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Irgens, E. J. (2017). Den norske veien til en enda bedre skole. I M. Aas og J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse I fremtidens skole* (1. utg., s. 275-289). Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28 (2015-2016)). Oslo: Departementet.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>

Leithwood K. og Louis K.S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Liu og Perrewe (2005). *Another look at the role of emotion in the organizational change: A process model*. Hentet fra: www.sciencedirect.com.

Ogden T. (2018). *Dette vet vi om. Anvendelse av forskningskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Orton J. D. og Weick K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, vol. 2 nr. 15 s. 203-223.

Paulsen J.M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Reeves D. (2009). *Leading Change in your School. How to Conquer Myths, Build Commitment, and Get Results*. Hentet fra <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?d>

Regjeringen. (2020, 26. januar) Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Robinson V. (2018). *Færre endringer – mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

