



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Marianne Vigdal-Olsen

Masteroppgave i utdanningsledelse
Aktivitetsplikten- en plikt til å handle,
et rom til å forandre

The Activity Obligation- a duty to act, a possibility
for change

Master i Utdanningsledelse

2024

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Norsk sammendrag

Skolens aktivitetsplikt slik den framkommer i opplæringsloven kap 9A (1998) har vært utgangspunktet for denne masteroppgaven. Aktivitetsplikten utfordrer skolene, og opererer i skjæringspunktet mellom juridiske rettigheter og plikter og pedagogiske prinsipper. I tillegg legges det også premisser for ledelse av skolen gjennom rektors systematiske arbeid, kollektiv profesjonslæring og det å utvikle en kollektiv praksis for alle ansatte i skolen.

Masteroppgaven er bygd opp av to artikler og en overbyggende kappe, hvor funnene fra artiklene ses i lys av hverandre og et teoretisk grunnlag knyttet til profesjonelle læringsfellesskap og koherens. I artikkel en, «*Systematisk arbeid med aktivitetsplikten i skolen. Hva kan vi lære av Statsforvalterens tilsyn?*» gjennomføres det dokumentstudier av Statsforvalteren i Innlandet sine tilsynsrapporter fra 2021, med fokus på «følge med»-plikten. Artikkelen søker å gi svar på hva Statsforvalteren i Innlandet legger til grunn som tilfredsstillende praksis gjennom problemstillingen «*Hva kjennetegner praksis ved skoler hvor rektor sikrer at alle som jobber på skolen følger med på om elever har et trygt og godt skolemiljø?*». I artikkel to, «*Rektors ledelse av forbedringsarbeid knyttet til aktivitetsplikten*» rettes blikket mot rektors ledergjerninger i forbedringsarbeidet. Gjennom dybdeintervju med tre informanter søker artikkel to å finne svar på problemstillingen «*Hvordan jobber rektor for å forbedre skolens praksis knyttet til aktivitetsplikten?*».

Funnene i denne masteroppgaven viser at både Statsforvalteren og rektorene ser behovet for å utvikle kollektiv praksis og kunnskap gjennom arbeid i profesjonelle læringsfellesskap. Rektorene oppgir at de har fokus på å etablere en felles forståelse for lovverket og hvordan dette griper inn i skolens praksis. Videre framkommer det at rektorene spiller på flere lederferdigheter i arbeidet med forbedring av skolens praksis, men informantene i denne studien er samstemte på at det er krevende å sikre at alle ansatte har en lik praksis knyttet til aktivitetsplikten i skolehverdagen. Dette viser trolig det komplekse i regelverket slik det framkommer i kapittel 9A,- det kan være «enkelt» juridisk sett, men svært sammensatt i en skolehverdag der barn møter barn, og voksne med ulik fagbakgrunn og roller sammen skal forvalte et lovverk. Samtidig legger rektorene vekt på at det har skjedd en positiv endring i måten de jobber med skolemiljø saker etter at de har fått erfaring med 9A-saker og Statsforvalterens vurderinger.

Aktivitetsplikten gir en plikt til å handle, og et mulighetsrom til å forandre.

Engelsk sammendrag (abstract)

The school's activity obligation, as we find it in chapter 9A of the Norwegian Education Act (1998), has been the starting point for this master's thesis. The activity obligation challenges schools and operates at the intersection of legal rights, obligations and pedagogical principles. It sets premises for school leadership through the systematic work of the headmaster, collective professional learning, and the development of a collective practice for all staff in school.

The master's thesis consists of two articles and a summary as a superstructure. The findings in the articles are examined in relation to each other and a theoretical foundation related to professional learning communities and coherence. In the first article, «*Systematic work with the schools' activity obligation: What can we learn from supervision of the County Governor?*» is a document study of supervision reports made by the County Governor in Innlandet from 2021. The study has focus on the «keep an eye» obligation. The article try to answer what the County Governor in Innlandet considers satisfactory practice through the research question, «*What characterizes practices in schools where the headmaster ensures that everyone working at the school pays attention to whether or not students have a safe and good school environment?*». In the second article, «*The headmaster's leadership improving work related to the activity obligation*», the focus is on the headmaster's leadership actions when making improvement. Through in-depth interviews with three informants, the second article aims to find answers to the research question, «*How does the headmaster work to improve the school's practices related to the activity obligation?*».

The findings in this master's thesis indicate that both the County Governor and the headmasters acknowledge the need to develop collective practices and knowledge through work in professional learning communities. Headmasters emphasize the importance of establishing a common understanding of the legal framework and how it impacts school practices. Furthermore, it is evident that headmasters draw upon various leadership skills in their efforts to improve school practices. However, the informants in this study unanimously agree that ensuring consistent practices related to the activity obligation in everyday school life is challenging. This likely reflects the complexity of the regulations outlined in chapter 9A. While it may appear straightforward from a legal perspective, it becomes intricate in the

context of a school day where children interact with one another, and adults with different professional backgrounds and roles collaborate to administer the legal framework.

At the same time, headmasters highlight a positive shift in their approach to handling school environment issues after gaining experience with chapter 9A cases and the assessments done by the County Governor. The activity obligation imposes an obligation to act and provides an opportunity for change.

Forord

Tenk at denne dagen kom! Dagen da et arbeid jeg har holdt på med i over to år skal leveres, bøker skal ryddes bort, kjøkkenbordet skal renses for gule lapper og tankekart, og studiekontoret skal gjenfinne sitt «jeg» som gjesterom. Noen ganger har det vært lett å tenke «nå gir jeg meg» gjennom disse årene, mens andre dager har gått lekende lett. Det er sagt mye om læring i det å skrive masteroppgaver. Og jeg har lært! Jeg har tilegnet meg ny kunnskap, lært å komme meg videre i prosesser som «står litt fast», og jeg har lært at læring er hardt arbeid, men også spennende prosesser. Men mest av alt har jeg lært hvor viktig laget rundt meg er for meg.

Tusen takk til Gro Helstad Løken, som har vært veilederen min gjennom dette arbeidet. Du har lyttet, støttet og lest, besvart mailer meget raskt, og vært tilgjengelig for meg. Du har gitt meg gode, nyttige innspill, og gitt meg mulighet til å legge opp løpet slik det har vært nødvendig for min del. Tusen takk for din fleksibilitet og grundige veiledning- du har vært gull i dette arbeidet. Videre må jeg takke Statsforvalteren i Innlandet for gode svar på spørsmål vedrørende prosesser med tilsyn i skolene. Tusen takk til mine informanter, som stilte til intervju og satt av tid i en hektisk periode for å gi meg svar på mine spørsmål. Deres innsikt og erfaring har gitt meg mange timer med smil om munnen i transkribering- og analysearbeidet. Og tusen takk til arbeidskollegaer og Innlandet fylkeskommune som har gitt meg tid og muligheten til å fullføre master ved siden av full jobb. Tusen takk til alle venner for tid, latter og tålmodighet. Og takk for reisen, kjære forelesere og medstudenter. Dette er studieår jeg aldri vil glemme!

Men mest av alt- tusen takk til min fantastiske familie. Sønnen min, som med sitt smil og kjappe kommentarer har gitt meg latter og latt meg legge fra meg studier fordi «noe annet brenner». Dattera mi, som med sin empati har lyttet (og trøstet) når jeg har gått meg fast, og ikke minst Knut, min kjære mann og beste venn. Du har oppmuntret, støttet og pushet meg videre, og du har alltid gjort det med et smil. Du har blitt overfalt med dokumenter til gjennomlesing, diskusjon og korrekturlesing, og de siste månedene har vi knapt hatt en biltur sammen uten at jeg har fylt tida med «masterprat» og drøfting. En stor, varm takk til deg.

Rena, 05. mai 2024,
Marianne Vigdal-Olsen.

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	3
FORORD	5
INNHALDSFORTEGNELSE	6
TABELLER OG FIGURER	7
1. INNLEDNING	8
2. TEORETISK GRUNNLAG	9
3. DESIGN OG METODE	12
3.1 VALIDITET OG RELIABILITET	14
3.2 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	15
4. PRESENTASJON AV RESULTATER	16
5. DRØFTING OG KONKLUSJON	18
5.1 Å MÅLRETTE INNSTASEN	18
5.2 UTVIKLE EN SAMARBEIDSKULTUR MED FOKUS PÅ KOMPETANSEHEVING OG LÆRING.....	19
5.3 EN ANSVARSKULTUR MED RUTINER, PLANER OG PROFESJONELT SKJØNN.....	20
5.4 BENYTTREKTORS HANDLINGSROM	22
5.5 KONKLUSJON	23
5.6 IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING	24
6. LITTERATURLISTE	24
7. ARTIKKEL 1	27
8. ARTIKKEL 2	53
VEDLEGG	78
Vedlegg 1: Oversikt over temaer og grupperinger av koder, artikkel 1.....	78
Vedlegg 2: Meldeskjema til Sikt, artikkel 2.....	80
Vedlegg 3: Intervjuguide, artikkel 2.....	81
Vedlegg 4: Informert samtykke, artikkel 2.....	83

Tabeller og figurer

Tabell 1:

Et eksempel, prosessen fra datagrunnlag via kodig til overbyggende tema. Artikkel 1... s. 37

Tabell 2:

Et eksempel på koding og tematisering av datagrunnlag. Artikkel 2.s. 62

1. Innledning

Man kan ofte lese om elevers psykososiale skolemiljø i mediene, og da gjerne om enkeltelevers opplevelser av å ikke ha det trygt og godt på skolen. Et eksempel på dette er et medieoppslag fra VG 14. september 2022, hvor det framkom at statsforvalterne i Norge behandlet 886 henvendelser knyttet til barn som opplevde et utrygt skolemiljø våren 2022, og hvor statsforvalterne fant regelbrudd i 9 av 10 saker (VG nett, 14.09.22). Men hva er det egentlig som legges til grunn for en tilfredsstillende praksis i skolen knyttet til aktivitetsplikten skolene har? Og hvordan jobber rektorer for å sikre denne praksisen i skolene? Gjennom to artikler søker denne masteroppgaven å finne noen svar på dette.

I august 2017 ble det innført aktivitetsplikt i norske skoler for å sikre at skolene handler raskt og målrettet ved mistanke om eller kjennskap til at en elev ikke opplever et trygt og godt psykososialt skolemiljø som fremmer elevens helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9A-2). Aktivitetsplikten innebærer 5 delplikter for alle ansatte i skolene. Dette er plikten til å følge med, plikten til å gripe inn, plikten til å varsle rektor, undersøkelsesplikten og plikten til å igangsette tiltak. Dessuten skal skolen dokumentere hva den foretar seg i dette arbeidet (Opplæringsloven, § 9A-4). Høsten 2024 kommer en ny opplæringslov, hvor denne lovteksten er videreført (NOU, 2019:23, s. 450; Utdanningsdirektoratet, 2023b). Aktivitetsplikten og retten til et trygt og godt psykososialt skolemiljø utfordrer skolene. Elevundersøkelsen for skoleåret 2022/23 og 2023/2024 viser at det er en økning av elever som rapporterer at de opplever mobbing og krenkelser (Utdanningsdirektoratet, 2023a; Utdanningsdirektoratet, 2024). Statsforvalterne i Norge rapporterer også om økt pågang fra foresatte som tar kontakt fordi de er bekymret for barnets psykososiale skolemiljø, og Statsforvalteren i Innlandet forteller at de finner brudd på aktivitetsplikten i svært mange av disse sakene (Statsforvalteren i Innlandet, 2023a).

Denne masteroppgava setter lys på rektors ledelse og skolens praksis knyttet til aktivitetsplikten, sett fra et overordnet nivå. I artikkel en er det foretatt en dokumentanalyse av Statsforvalteren i Innlandet sine tilsynsrapporter fra 2021, med fokus på delplikten ”følge med”. Utvalget består av 9 tilsynsrapporter (Statsforvalteren i Innlandet, 2023b). Jamfør Prop. 57 L ((206-2017), s. 21) er delplikten ”følge med” utgangspunktet for all videre arbeid med aktivitetsplikten. Derfor er det essensielt for skolene å ha god praksis av denne delplikten. Fra 2022 endret tilsynsordningen fra Statsforvalteren seg fra å føre tilsyn på alle delplikter til å fortrinnsvis gjennomføre tilsyn på de tre siste delpliktene. Dette fører til at det

skoleeiere har et større ansvar for å kontrollere og vurdere den enkelte skolens praksis av delplikten ”følge med”. I den forbindelse kan det være mye å lære av å analysere hva som er tilfredsstillende praksis knyttet til delplikten, slik Statsforvalteren vurderer det. Med dette som bakteppe er temaet for artikkel en hva skolene kan lære av statsforvalterens tilsynsrapporter. Problemstilling for artikkel en er ”*Hva kjennetegner praksis ved skoler hvor rektor sikrer at alle som jobber på skolen følger med på om elever har et trygt og godt skolemiljø?*”

I artikkel to rettes fokuset til rektors ledelse av forbedringsarbeid knyttet til aktivitetsplikten. Forbedringsarbeidet er hjemlet i opplæringslova § 9A-3, 2. ledd, hvor det står: «*Skolen skal førebyggje brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helsa, trivselen og læringa til elevane*». Funnene i artikkel en ble utforsket videre i artikkel to gjennom å undersøke om hvordan rektorene selv opplever at de leder forbedringsarbeidet knyttet til aktivitetsplikten ved skolen. Det ble valgt å gjennomføre semistrukturerte dybdeintervju med 3 informanter, alle rektorer med mer enn 5 års ledererfaring fra grunnskolen, og med skolelederutdanning. Problemstillingen for artikkel to er «*Hvordan jobber rektor for å forbedre skolens praksis knyttet til aktivitetsplikten?*»

Funnene i de to artiklene viser samsvar. I artikkel en tyder funnene på at skoler som tilfredsstiller lovverket ved at rektor sikrer «*at alle følger med på om elevene har det trygt og godt*» samarbeider og drøfter praksis i profesjonelle læringsfellesskap for å skape en samstemt praksis, det er systematisk kompetanseheving i ansattgruppa og skolen har rutiner og planverk som bidrar til å styrke det profesjonelle skjønnnet. I artikkel to svarer informantene at de er opptatt av å skape en felles sammenheng og forståelse for lovverket og hvordan dette treffer skolen, rektorene er bevisst på å etablere en kultur for samarbeid og felles læring, og det framkommer at rektorene jobber for å skape en felles ansvarskultur blant de ansatte. Videre framkommer det at rektorene i artikkel to bruker mange lederferdigheter som det forventes av lovverket, men til tross for dette føler rektorene i denne studien en uvisshet knyttet til at alle ansatte har lik praksis av håndhevingen av delpliktene i skolehverdagen.

2. Teoretisk grunnlag

I artikkel en, ”*Systematisk arbeid med aktivitetsplikten i skolen. Hva kan vi lære av tilsyn fra Statsforvalteren?*” er den teoretiske tilnærmingen knyttet til profesjonelle læringsfellesskap

hvor de ansatte samarbeider gjennom å dele kunnskap, og erfaring, skaper felles forståelse for praksis og har et felles mål om å forbedre elevers læring (Stoll et al., 2006, s. 9; Dufour et al., 2016, s. 19-20). Kollektiv drøfting og læring kan bidra til at den enkelte lærers praksis avprivatiseres (Roland & Westergård, 2015, s. 93; Paulsen, 2021, s. 18). Distribuert ledelse kan styrke lederfunksjonen i de profesjonelle læringsfellesskapene og gjennom dette bidra til økt involvering og eierskap (Paulsen, 2021, s. 142-144). Samtidig indikerer nyere forskning at det trolig ikke kan trekkes direkte koblinger mellom profesjonelle læringsfellesskap, kollektiv læring og endring av den enkelte lærerens praksis (Jenssen, 2023, s. 99-100).

Utvikling av felles kompetanse kan kobles til det Hargreaves & Fullan (2014, s. 14) kaller profesjonell kapital. Profesjonell kapital rommer tre dimensjoner. Humankapital er den enkelte lærers ferdigheter og kunnskap knyttet til fag, erfaring og pedagogikk. Taus kunnskap inngår i humankapitalen. Ifølge Hargreaves & Fullan (2014, s. 26) får man lite effekt av humankapital hvis man ikke har sosial kapital. Sosial kapital omhandler lærerens evne til å samarbeide, dele praksis, reflektere med andre og videreutvikle sine kunnskaper sammen med andre. Sosial kapital griper om samarbeidsklima og relasjoner i ansattgruppa, og er en forutsetning for å kunne videreutvikle humankapitalen (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 26; Roland & Westergård, 2015, s. 95). Beslutningskapital beskrives av Hargreaves & Fullan (2014, s. 28) som evnen til å kunne fatte beslutninger i komplekse situasjoner. Man fatter beslutninger basert på et beslutningsgrunnlag, som utvikles både gjennom personlige erfaringer og i samspill med kolleger. Beslutningsgrunnlaget kan omtales som ”god dømmekraft” eller ”profesjonelt skjønn”, slik det forstås av Grimen & Molander (2008, s. 179; s. 186). Å utvise skjønn dreier seg om å kunne ta begrunnede avgjørelser gjennom faglig resonnering. Det å kunne utvise godt faglig skjønn er særlig viktig i situasjoner der lovverket legger opp til at skolen har et handlingsrom knyttet til praksisutøvelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 30).

I artikkel to, ”*Rektors ledelse av forbedringsarbeid knyttet til aktivitetsplikten*” presenteres det ledelsesteori knyttet til forbedringsarbeid i skolen. Sentralt i artikkelen er teorien om koherens, slik den presenteres av Fullan & Quinn (2017, s. 19). Koherens er et rammeverk med fire drivere for forbedringsarbeid, og hvor ledelse griper inn i alle delene av prosessen (Fullan & Quinn, 2017, s. 32-35). Paulsen (2021, s. 193) viser til fire kjernekompetanser for effektiv ledelse. Disse er overførbare til rammeverket for koherens. Koherens handler om å skape en sammenheng, en ”rød tråd” i arbeidet, slik at ansatte får en felles forståelse for, og og hensikt med, forbedringsprosessene. Å målrette innsatsen, som er første driver, handler

om å skape en felles retning og mål for arbeidet (Fullan & Quinn, 2017, s. 38). Her vil en kjernekompetanse for ledelse være å etablere en felles visjon, avklare forventninger og skape engasjement (Paulsen, 2021, s. 193). Den andre driveren er å utvikle en kollektiv samarbeidskultur, hvor man drøfter praksis, utvikler kunnskap og lærer av og med kollegaer (Fullan & Quinn, 2017, s. 69-70). Kjernekompetanse for ledelse av denne driveren vil være å utvikle et støttende miljø og bygge relasjoner mellom de ansatte. Det er sentralt å skape tillit og at rektor engasjerer seg i lærerens læring gjennom å delta i forbedringsarbeidet (Paulsen, 2021, s. 193). Driver tre omhandler å utvikle dybdelæring og skape en kunnskapsinformert praksis hos de ansatte (Fullan & Quinn, 2017, s. 101). Her vil kjernekompetanse for ledelse kunne være å utvikle en praksis som stemmer overens med de mål og verdier man har satt for arbeidet. Både å videreutvikle samarbeidskulturen og å distribuere ledelse kan inngå i denne prosessen (Paulsen, 2021, s. 193).

Robinson viser til to ulike tilnærminger i arbeidet med å oppnå forbedring, omgåelse- og engasjementstilnærming (Robinson, 2018, s. 12-13). Ved omgåelsestilnærming søker man i mindre grad etter handlingsteoriene, men klargjør målet og ”justerer” praksis etter dette (Robinson, 2018, s. 47-50). Engasjementstilnærming handler om at man retter fokus mot hvilke tanker som ligger bak handlingene våre, og søker å finne svar på ”hvorfors vi gjør som vi gjør”. Dette avklarer handlingsteorien til den ansatte, og gir viktig informasjon knyttet til veien videre for forbedring av praksisen i skolen. Robinson hevder at dersom de ansatte opplever at skoleledelsen er lyttende, deltakende og mottakelig for tilbakemeldinger knyttet til forbedringsarbeidet vil tilliten til skoleledelsen øke samtidig som de ansatte i større grad vil engasjere seg gjennom personlig forpliktelse i endringsarbeidet (Robinson, 2018, s. 26). Dette kan ses i sammenheng med den fjerde driveren i koherensmodellen, som retter fokuset mot å skape en ansvarskultur hos lærerne og ledelsen (Fullan & Quinn, 2017, s. 130-133). Her vil kjernekompetanse for lederen være knyttet til å etablere en kontinuerlig forbedringsprosess gjennom blant annet å følge opp utviklingsarbeidet i personalet og elevresultater (Paulsen, 2021, s. 193). Hvordan rektor opplever sitt handlingsrom vil ha betydning for rektors ledelse av forbedringsarbeidet (Skandsen et al., 2011, s. 48; Baldersheim et al. 2023, s. 8; s. 28).

Rammeverket for koherens skaper på mange måter en paraply for øvrig teoretisk vinkling i de to artiklene. Gjennom å etablere en felles retning for forbedringsarbeid (driver en) setter man sentrale temaer på agendaen for drøfting og refleksjon i de profesjonelle læringsfellesskapene. Dette kan bidra til å utvikle både human- og sosial kapital hos de

ansatte, og vil igjen kunne bidra til å etablere en kollektiv samarbeidskultur, driver to i koherensmodellen. Gjennom den kollektive kulturen kan man utvikle et felles kompetansegrunnlag, og et felles grunnlag for å fatte beslutninger. Disse prosessene henger tett sammen med prosessene i et profesjonelt læringsfellesskap og med anvendelse av engasjementstilnærming i endringsarbeid, og vil legge til rette for dybdelæring, som er driver tre i koherensmodellen. En datadrevet praksis kan og skape en større kollektiv og individuell ansvarlighet, fordi det gjelder ”våre” elever og ”vår” skole. Å utvikle en ansvarskultur, som er driver fire i koherensmodellen, kan trolig bidra til å skape et handlingsrom for både ledere og ansatte, fordi man etablerer en forståelse for at man har medansvar, og dermed er en aktør som kan handle for å skape forandring (Nygård, 1993, s. 30; Skandsen et al. 2011, s. 46).

3. Design og metode

Masteroppgaven har to artikler som hver for seg har egne metodekapitler. Felles for begge artiklene er at det er valgt en kvalitativ forskningsmetode, som er egnet når man ønsker å utvikle en forståelse av fenomenene man studerer (Thagaard, 2018, s. 16). Det vitenskapsteoretiske grunnlaget i begge artiklene er knyttet til hermeneutikken. Fenomenologi ble vurdert som vitenskapsteoretisk grunnlag i artikkel to, men med bakgrunn i artikkelforfatterens arbeid med å fortolke informasjonen rektorene ga om sitt arbeid med forbedringsarbeid opp mot et gitt teoretisk rammeverk ble hermeneutikken valgt som vitenskapsteoretisk grunnlag (Thagaard, 20218, s. 36-39). Artikkelforfatterens forforståelse av temaene i denne masteroppgaven baserer seg på 21 års erfaring fra skolehverdagen, både som timelærer, kontaktlærer, veileder og koordinator for skolens spesialpedagogiske tilbud, avdelingsleder, assisterende rektor og konstituert rektor.

I artikkel en, «Systematisk arbeid med aktivitetsplikten i skolen. Hva kan vi lære av tilsyn fra Statsforvalteren?», er problemstillingen ”*Hva kjennetegner praksis ved skoler hvor rektor sikrer at alle som jobber på skolen følger med på om elever har et trygt og godt skolemiljø?*” For å besvare dette er det gjennomført en dokumentstudie av Statsforvalteren i Innlandet sine tilsynsrapporter om psykososialt skolemiljø med fokus på delplikten ”følge med”. De nasjonale tilsynene fra Statsforvalteren ble endret fra og med 2022, og gir ikke en vurdering av ”følge med” og ”gripe inn”- plikten. Derfor er dokumentstudien gjennomført på samtlige tilsyn hvor denne delplikten ble vurdert i kalenderåret 2021, og totalt 9

tilsynsrapporter er inkludert i dette arbeidet. Ved å begrense dokumentanalysen til å gjelde en delplikt ble det mulig å studere alle tilsynsrapporter fra Innlandet innenfor denne tidsperioden. Valget om å avgrense analysen til første delplikt, «Følge med», baseres på at dette er utgangspunktet for den videre oppfølging av aktivitetsplikten, jmfør Prop. 57 L, (2016-2017), s. 21.

I artikkel to, "Rektors ledelse av forbedringsarbeid knyttet til aktivitetsplikten" er problemstillingen "*Hvordan jobber rektor for å forbedre skolens praksis knyttet til aktivitetsplikten?*" Dette undersøkes gjennom semistrukturerte dybdeintervju med et utvalg på tre rektorer fra grunnskoler i Innlandet. Informantene ble rekruttert fra eget nettverk etter utvalgsriterier knyttet til erfaring som rektor, direkte involvering i skolemiljøarbeid og lederkompetanse. Det er ikke nåværende kollegarelasjoner mellom informantene og artikkelforfatter. Det ble utformet en intervjuguide med rammeverket for koherens som grunnlag fordi funnene i artikkel en ga indikasjoner som gjorde denne forståelsesramma aktuell. Det ble lagt til et spørsmål om rektors handlingsrom i intervjuguiden. Dette fordi det framkom i analysen av tilsynsrapportene fra Statsforvalteren at rektors handlingsrom og bruk av profesjonelt skjønn knyttes til regeletterlevelse.

Ved å benytte en analysemodell i tolkningsarbeidet av funnene kan man skape en større bevissthet rundt hva man faktisk har funnet og hvordan man tolker detaljene opp mot helheten i datamaterialet og tilfang av teori (Braun & Clark, 2006, s. 80-81). Dette kan igjen bidra til at egen forforståelse får mindre påvirkningskraft i analysearbeidet, og man jobber mer systematisk og transparent (Gilje & Grimen, 1993, s. 162; Braun & Clark, 2006, s. 80; s. 86-93). Tematisk analyse ble brukt i analysearbeidet i de to artikkelene med bakgrunn i at tematisk analyse blir vurdert som en grunnleggende analysemetode som er anvendbar på ulike dokumenter (Kieger & Varpio, 2020, s. 846; Braun & Clarke, 2006, s. 78). I begge artikkelene ble det valgt å bruke den tematiske analysemodellen til Johannessen et al. (2018, s. 279-313), som strukturerer analysearbeidet i 4 trinn.

Før datainnsamlingen til artikkel to startet ble prosjektet meldt til Sikt, tidligere NSD, som er en tjenesteleverandør knyttet til personverntjenester for utdannings- og forskningsinstitusjoner (Sikt, u.å.). Gjennom Sikt ble det opprettet en databehandlingsplan knyttet til lydopptak og personopplysninger. Deretter ble det opprettet en bruker i Nettskjema.no, for å sikre trygg oppbevaring av lydopptakene. Etter intervjuene var gjennomført ble de transkribert og deretter kunne den tematiske analyseprosessen igangsettes

(Johannessen et al., 2018, s. 279-313). For å sikre at analysen i størst mulig grad skal være transparent ble det holdt på de fire driverne i rammeverket for koherens som temaer under analysearbeidet og i drøftingen (Thagaard 2018, s. 181).

3.1 Validitet og reliabilitet

Denne masteroppgava tar utgangspunkt i et datagrunnlag som fortolkes. Som det ligger i ordet *fortolkning* vil det alltid kunne være rom for ulike tolkninger av datagrunnlaget. Derfor kan man ikke hevde at fortolkningen er korrekt, men man kan argumentere for at fortolkningen er mer eller mindre sannsynlig eller troverdig (Gilje og Grimen, 1993, s. 162). I kvalitativ forskning er validitet og reliabilitet sentrale begrep for å vurdere forskningens troverdighet (Thagaard, 2018, s. 181).

I de to forskningsartiklene er validitet og reliabilitet forsøkt sikret gjennom anvendelse av analysemodeller for tematisk analyse (Braun & Clark, 2006, s. 80; Johannessen et al. 2018, s. 282), nærhet til datagrunnlaget gjennom utstrakt bruk av sitater (Tjora, 2021, s. 265) og en induktiv metode knyttet til teoritilfang gjennom å koble teori og tidligere forskning til funnene i de to artiklene (Tjora, 2021, s. 20). Disse prosessene er gjort for å skape systematikk og transparens i arbeidet, og derav styrke troverdigheten i både forskerprosessene og i fortolkningen (Thagaard, 2018, s. 181).

Temaene som framkom gjennom analyseprosessen er forsøkt å gjøres så datanære som mulig, da en kritikk mot tematisk analyse er at man ofte vurderer temaer løsrevet fra konteksten (Thagaard, 2018, s. 171). I artikkel en er alle dokumentene basert på samme tilsynsmal for å hindre tilfeldige utfall. Dette kan styrke påliteligheten i funnene. Videre er tilsynsrapportene utviklet for å kunne bidra til kunnskap og læring. Dette uttrykker Statsforvalteren selv i kapittel 1.2 i tilsynsrapportene på følgende måte: «Gjennom tilsynet ønsker vi å bidra til å gjøre regelverket bedre kjent og at tilsynet vil ha en læringseffekt». Det underbygger at rapportene er utviklet med en tanke om økt læring og dermed egnet til artikkelens formål. Dokumentene vurderes som pålitelige (Tjora, 2021, s. 196; Thagaard 2018, s. 117). I artikkel 2 er temaene fra intervjuguiden, som er sammenfallende med temaer i koherensmodellen, beholdt gjennom analyse- og tolkningsarbeidet for å skape en nærhet til datagrunnlaget. Det er og en utstrakt bruk av sitater for å underbygge analysene og å skape transparens i tolkningsarbeidet.

En styrke i begge artiklene er at funnene kan støttes og underbygges av tidligere forskning. Basert på dette vurderes begge artiklene å kunne bidra til å bekrefte tidligere forskning knyttet til ledelse av endring og forbedring i skolen (Tjora, 2021, s. 271).

En svakhet i artiklene er knyttet til overførbarhet eller generaliserbarhet. Kvalitative undersøkelser, slik som disse artiklene, har ofte et lite utvalg og målet er å utvikle en større forståelse for det som studeres (Thagaard, 2018, s. 194). Dermed er det mer krevende å argumentere for generaliserbarhet i kvalitative studier enn i kvantitative studier der man gjerne har et stort utvalg (Tjora, 2021, s. 267). I artikkel en er dette forsøkt i hensyntatt ved å gjennomføre dokumentanalyse på alle relevante tilsynsrapporter innenfor en avgrenset tidsperiode. I artikkel to er vurderingen gjort i form av å sørge for at utvalget består av erfarne rektorer med lederutdanning, lokalisert i grunnskoler med ulik elevstørrelse og i ulike kommuner i Innlandet fylke.

3.2 Forskningsetiske vurderinger

I artikkel en er det benyttet publiserte tilsynsrapporter utviklet av statlig ansatte tjenestemenn. Tilsynsrapportene har til hensikt å kontrollere skolens praksis, men det framkommer også i kapittel 1.2 i alle tilsynsrapportene et mål med tilsynene er å bidra med kunnskap om regelverket og å styrke skoleeier og skoleleder i arbeidet med skolemiljø og aktivitetsplikten. Dette innebærer med andre ord at Statsforvalteren utformer tilsynsrapportene med mål om at det skal ha en læringseffekt. Dokumentene er allerede publiserte rapporter som ligger tilgjengelig på Statsforvalteren i Innlandet sin nettside, og de er utformet med et formål som er i tråd med dokumentanalysen, nemlig økt kunnskap og læring. Derfor er det få forskningsetiske betenkeligheter med å benytte tilsynsrapportene. Et valg som er tatt i artikkelen er å ikke navngi skolene som rapportene gjelder. Rapportene har i stedet blitt nummeret i analysearbeidet.

I artikkel to, hvor det er foretatt semistrukturerte intervjuer, har de forskningsetiske vurderingene i hovedsak vært knyttet til anonymitet og personvern. Prosjektet ble meldt til Sikt, og det ble utformet en databehandlingsplan for personopplysninger. Da utvalget er lite har det ikke vært behov for å skrive ned personalia på informantene. Informantene ble organisert etter nummer, eksempelvis «informant 1». Informantene fikk tilsendt og signerte et informert samtykke i forkant av intervjuet, og fikk selv bestemme tidspunkt og sted for intervjuet. Dermed vurderes de forskningsetiske perspektivene i artikkel to å være ivarettatt.

4. Presentasjon av resultater

I artikkel en er problemstillingen «*Hva kjennetegner praksis ved skoler hvor rektor sikrer at alle som jobber på skolen følger med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø*».

Funnene er systematisert i tre kategorier, og det framkommer et sentralt funn knyttet til om skolen har systematiske planer som sikrer et profesjonelt samarbeid og kompetanseheving i ansattgruppa gjennom profesjonelle læringsfellesskap.

Det første temaet omhandler de ansattes kompetanse og kompetanseutvikling. Det at skolen kan vise til systematiske planer for jevnlig kompetanseheving for de ansatte er et funn. Videre avdekkes det at planer ikke er nok. De ansatte må også kunne vise en samstemt kompetanse knyttet til forståelse av lovverket og ha lik oppfatning av hvordan de håndhever dette, gjennom for eksempel hvordan man forstår ulike begrep i lovteksten. Funnene indikerer at jevnlig kompetanseheving, felles drøftinger og refleksjoner i ansattgruppa tilfredsstillende lovens intensjoner.

Det neste temaet dreier seg om samarbeid og drøftinger knyttet til skolens praksis. Også her legges skolens plan for å sikre samarbeid og skoleutvikling til grunn som dokumentasjon. Funnene indikerer at jevnlig tid til samarbeid for å skape felles refleksjon og forståelse for hvordan man følger med, og rutiner for deling av informasjon mellom de ansatte er sentralt for å tilfredsstillende lovverket.

Det tredje temaet omhandler skolens rutiner og planer. Under analysearbeidet ble det tydelig at skolens rutiner og planer blir vurdert som svært sentralt i arbeidet med å sikre at de ansatte følger med på om elever har et trygt og godt skolemiljø. Funnene underbygger at det er essensielt at de ansatte har god kjennskap til og felles forståelse av skolens rutiner, samt lik forståelse for dokumentasjonskrav og hvordan dette gjøres på skolen. Disse elementene betraktes som sentralt for å sikre det systematiske arbeid ved skolen. Videre framkommer det som nødvendig at rektor sikrer at de ansatte har en omforent forståelse av praksis og rutiner knyttet til de delene av lovverket som åpner opp for bruk av profesjonelt skjønn. Et eksempel på dette er dokumentasjonskravet, hvor det kan gjøres en skjønnsmessig vurdering til hva som er dokumentasjonsverdig utover det lovverket fastsetter. Et annet eksempel er ord som «tilstrekkelig informasjon». Hva som er «tilstrekkelig informasjon» vil være basert på en skjønnsmessig vurdering i de ulike situasjonene.

I artikkel to er problemstillingen «*Hvordan jobber rektor for å forbedre skolens praksis knyttet til aktivitetsplikten?*» Funnene er systematisert etter intervjuguiden og modellen for koherens (Fullan & Quinn, 2017, s. 19). I tillegg ble rektors opplevde handlingsrom skilt ut som et eget tema i analysen, da dette framkom som egne funn knyttet til rektors ledelse.

Driver en, å målrette innsatsen: Rektorene i denne studien oppgir at de er bevisst på å målrette skolens innsats gjennom forankring av lovverket og å skape en felles forståelse for hvordan dette påvirker skolens praksis og handlingsrom. Denne forankringen er utgangspunktet for å etablere en felles retning for skolens praksis, og å utvikle rutiner og handlingsplaner som gjenspeiles i praksisutøvelsen. Funnene indikerer at rektorene bruker elevdata som grunnlag for kontinuerlig forbedring av aktivitetsplikten

Driver to og tre, utvikle en samarbeidskultur og dybdeløring: Rektorene formidler at de er opptatt av å skape en samarbeidskultur ved skolen, og alle informantene oppgir at de vektlegger kompetanseutvikling gjennom profesjonelle læringsfellesskap i kollegiet. Rektorene distribuerer ledelse til ulike samarbeidsteam. De uttrykker at de ønsker å skape gode prosesser for dybdeløring ved å utvikle en kollektiv kultur for læring, felles refleksjon, praktiske øvelser og samarbeid. Rektorene legger opp til kompetanseheving på ulike måter, både gjennom kompetansepakker, felles drøftinger og casearbeid, og gjennom å trene sammen på praksis. To rektorer bruker rutiner og handlingsplaner som grunnlag for å skape trygghet, utvikle felles forståelse og lik praksis i forskjellige situasjoner. Rektorene oppgir at de også øver på praksisnære situasjoner, og en rektor trekker fram at h*n bruker mye av skolens utviklingstid til felles trening på ulike scenario.

Driver fire, skape en ansvarskultur: De tre informantene er samstemte i deres opplevelse av at det er svært krevende å endre praksis hos den enkelte ansatte, og at man ikke kan garantere at alle ansatte handler likt. Rektorene oppgir at de ikke ønsker å kontrollere de ansatte, men de har fokus på å etablere en felles ramme og forståelse for «hvordan vi gjør det her på vår skole». De søker å utvikle en ansvarskultur gjennom å involvere alle ansatte i forbedringsarbeidet, og å sette fokus på at alle ansatte har et kollektivt ansvar for elevenes psykososiale miljø. Rektorene forteller at deres erfaring er at kollektiv mestring skaper engasjement og ansvarliggjøring, og gjennom å drøfte utfordringer felles kan flere få kompetanse og ta eierskap i arbeidet. Informantene oppgir at de bruker elevdata som

grunnlag for å jobbe felles med skolemiljøet, og at dette skaper en bevissthet til at skolemiljøarbeid er noe alle må jobbe med.

Rektors opplevelse av handlingsrom i arbeid med aktivitetsplikten: Det opplevde handlingsrommet er ikke en del av modellen for koherens, men viste seg relevant å undersøke fordi nyere forskning setter det opplevde handlingsrommet tett sammen med handleevne, mestring og forbedringsarbeid (Baldersheim et al. 2023, s. 8; s. 28). Rektorene i denne studien oppgir at det er mange sterke føringer og en klar plikt til å handle, og de opplever at handlingsrommet ligger i forebyggende aktivitet. Videre opplever informantene at det er stor mulighet til å utvikle egen praksis knyttet til utarbeidelse av rutiner og forebygging på egen skole.

5. Drøfting og konklusjon

I artikkel en utviklet det seg tre temaer under analysearbeidet. Disse temaene er 1: profesjonelle læringsfellesskap, 2: Systematisk kompetanseheving og 3: Felles rutiner, planer og utvikling av profesjonelt skjønn. Bakgrunnen for temaene er redegjort for i artikkel en og i vedlegg 1. I artikkel to er modellen for koherens beholdt som temaer for analysearbeidet, i tillegg til temaet «Rektors handlingsrom». Dette er det redegjort for i artikkel to, i kapittelet om analysemodell. Temaene som framkom i artikkel to er dermed 1: Skape en sammenheng mellom lovverk og praksis,- å målrette innsatsen, 2: Lede en kultur for samarbeid og læring, 3: Etablere en ansvarskultur, 4: Benytte rektors handlingsrom. I arbeidet med artikkel to utviklet det seg en sammenheng mellom de ulike temaene i artiklene i lys av koherensmodellen (Fullan & Quinn, 2017, s. 19). Derfor vil drøftingen deles opp i fire temaer, basert på temaene fra artikkel to og rammeverket for koherens.

5.1 Å målrette innstasen

I artikkel en er et gjennomgående funn i analysen knyttet til om rektor skaper samarbeidsarenaer hvor de ansatte kommer sammen for å lære, drøfte praksis og å bygge en felles forståelse for hvordan praksis skal være ved skolen. Statsforvalteren vurderer om rektors systematiske arbeid i ansattgruppa bidrar til en samstemt praksis som gir de ansatte forståelse av lovverket. Dette henger tett sammen med funn i artikkel to, hvor rektorene

oppgir at de er bevisst på å etablere et profesjonsfelleskap hvor man sammen skaper en forståelse for lovverket, drøfter sammenheng mellom lovverk og praksis, og hvordan lovverket påvirker skolens arbeid. Disse funnene kan kobles til intensjonene med profesjonelle læringsfelleskap slik det forstås i definisjonen til Stoll et al. (2006, s. 9) og Dufour et al. (2016, s. 19-20). Det å sette skolens retning sammenfaller med det Paulsen trekker fram som kjernekompetanse en i effektiv skoleledelse (Paulsen, 2021, s. 193). I dette ligger det at de ansatte har felles visjoner, mål, forventinger og et kollektivt engasjement. Sett opp mot forståelsen for rammeverket til koherens vil disse funnene inngå i det Fullan & Quinn (2017, s. 38) kaller å målrette innsatsen, driver en i rammeverket. Dette innebærer at de ansatte har et felles mål og en samstemt mening, en felles strategi, for hvordan man skal nå målet (Fullan & Quinn, 2017, s. 38-39; s. 66). Funnene i artiklene tyder på at Statsforvalteren vurderer dette som sentralt for tilfredsstillende praksis, og at rektorene er bevisst på å arbeide målrettet og å se sammenhenger mellom praksis og målsetningen i lovverket knyttet til et trygt og godt skolemiljø i skolens forbedringsarbeid.

5.2 Utvikle en samarbeidskultur med fokus på kompetanseheving og læring

Å utvikle en felles kompetanse hos de ansatte er et annet sentralt funn i artikkel en. Her framkommer det at rektor stilles til ansvar for de ansattes kompetanseutvikling, både knyttet til faglige drøftinger, kompetanseheving og kollektiv forståelse. Funnene indikerer at rektor må ha systematiske planer som sikrer en jevnlig kompetanseheving innenfor relevante temaer knyttet til delpliktene, og det å sikre faglige drøftinger og kollektiv forståelse kan synes å være vektlagt i rektors arbeid med å elevens psykososiale miljø. I artikkel to framkommer det fra funnene at rektorene utvikler møteagendaer og har klare forventninger til de ansattes arbeid i de profesjonelle læringsfelleskapene. Rektorene har en klar forventning om at de ansatte skal lære sammen. Dette kan ses opp mot Hargreaves & Fullan (2014, s. 14) sin teori om profesjonell kapital. De framhever at det er viktig å utvikle både human- og sosial kapital hos de ansatte. Sosial kapital griper inn i samarbeidsrelasjoner, som igjen er viktig for å kunne videreutvikle humankapitalen, som dreier seg om den enkelte lærers ferdigheter og kunnskaper (Hargreaves & Fullan 2014, s. 26). Funn i artikkel to indikerer at rektorene er bevisst på behovet for å etablere et trygt samarbeidsklima i ansattgruppa gjennom organisering av de profesjonelle læringsfelleskapene og forventningsavklaringer knyttet til både distribuert ledelse og det å utvikle tillitsfulle

relasjoner. Dette funnet støttes av Paulsen (2021, s. 193; 124-125; s. 127-128), som viser til at det å bygge relasjoner, skape psykologisk trygghet og å etablere verdier for samarbeid som en av kjernekompetansene innenfor ledelse. I modellen for koherens vil disse elementene favne innunder driver nummer to, å etablere en kollektiv samarbeidskultur (Fullan & Quinn, 2017, s. 69-70). Funnene i artikkel to underbygges og av tredje kjernekompetanse i effektiv skoleledelse slik det forstås av Paulsen (2021, s. 193), som omhandler å utvikle skolens praksis i tråd med mål og verdier gjennom distribuert ledelse og samarbeid.

I artikkel en tyder funnene på at Statsforvalteren vurderer både kunnskap og kompetanse, og at en tilfredsstillende praksis for kompetanseutvikling fordrer jevnlige økter med kollektive læringsprosesser. I artikkel to viser funn at rektorene engasjerer seg i lærerens læring gjennom å selv delta i forbedringsarbeidet. Dette støttes av Paulsen (2021, s. 193) som viser til at en av kjernekompetansene ved skoleledelse omhandler nettopp denne deltakelsen i de profesjonelle læringsfellesskapene. Funn i artikkel to impliserer at rektorene er opptatt av de ansattes dybdelæring gjennom kollektive prosesser og praksisnær læring i profesjonsfellesskapet, hvor de ansatte drøfter, øver og tester ut ulike handlingsalternativer gjennom casearbeid og lignende. Dette kan ses i lys av Robinson (2018, s. 12-13) sin teori om omgåelse- og engasjementstilnærming, hvor engasjementstilnærmingen kan basere seg på slike praktiske utprøvinger. Disse funnene kan ses i lys av driver tre i koherensmodellen (Fullan & Quinn, 2017, s. 15; s. 101). Denne driveren omhandler dybdelæring, og innebærer kapasiteten til å kunne anvende ny kunnskap for å løse reelle situasjoner.

5.3 En ansvarskultur med rutiner, planer og profesjonelt skjønn

I artikkel en viser funnene at Statsforvalteren legger vekt på de skriftlige rutinene, men også at skolen jobber aktivt med å skape en felles forståelse for praksisen som rutinene bygger på. Rutiner og handlingsplaner kan skape forutsigbarhet og likhet i hvordan man løser gitte situasjoner, men det kreves at ledelsen gir de ansatte forståelse for den foretrukne praksisen. Dette er sammenfallende med funn i artikkel to, hvor det framkommer at informantene legger vekt på at de ansatte har et kollektivt ansvar for elevenes psykososiale miljø gjennom å etablere felles forventinger til praksis, og å gi støtte til hverandre. Disse funnene understøttes av driver fire i koherensmodellen, å utvikle en ansvarskultur (Fullan & Quinn,

2017, s. 130-133). I artikkel to viser informantene til at de benytter elevdata som grunnlag for drøftinger om skolens praksis for å etablere intern ansvarlighet. Dette kan ses i lys av Paulsens fjerde kjernekompetanse for effektiv skoleledelse, det å skape en kontinuerlig forbedringsprosess i skolen gjennom å følge opp elevenes utvikling (Paulsen, 2021, s. 193).

I artikkel en indikerer funnene at der lovverket åpner for skjønnsutøvelse skal rektor sikre mest mulig grad av likebehandling for saker som framstår som like. Funn fra artikkel en kan tyde på at Statsforvalteren vurderer rutinebeskrivelse- og avklaringer som en måte å skape denne likebehandlingen på der loven legger opp til skjønnsutøvelse. Dette funnet kan ses i lys av prinsipper for å utvikle et profesjonelt skjønn gjennom felles drøftinger og faglig bevissthet, slik det forstås av Grimen & Molander (2008, s. 195). Funnet støttes og av Dufour et al. (2016, s. 32) som hevder at hvis ansatte i et profesjonsfelleskap har tilgang til samme informasjon øker også sannsynligheten for at gruppen vil nå fram til samme konklusjoner. I artikkel to viser funnene en dualitet i synet på skolens rutiner fra rektorenes side. Alle rektorene opplever rutiner som viktige, men de er og opptatt av å jobbe grundig med rutinene og drøfte ulike handlingsalternativer i ulike situasjoner. Rektorene gir uttrykk for at rutiner har sine begrensninger ved at man ikke klarer å utvikle rutiner på «alt som skjer». De er derfor opptatt av å utvikle et godt kollektivt grunnlag for profesjonelt skjønn gjennom å trene på ulike situasjoner og alternative løsninger i kollegiet. Dette kan støttes av Hargreaves & Fullan (2014, s. 28) sin teori om beslutningskapital. De hevder at profesjonelle læringsfelleskap kan bidra til å utvikle et felles kompetansegrunnlag, som igjen danner et felles grunnlag for å fatte beslutninger, noe som og å videreutvikle den enkelte ansattes beslutningskapital.

Et interessant funn i artikkel to er rektorenes opplevelse av at de, til tross for at det settes av mye tid til det, ikke opplever at de kan sikre at alle ansatte har lik praksis. Rektorene vektlegger at de utøver ledelse gjennom å tydeliggjøre forventinger til de ansattes praksis, og ved å sikre at de ansatte har et felles kunnskapsgrunnlag for å utvise profesjonelt skjønn. Rektorene opplever likevel at de ansattes handlinger kan avvike fra det som er drøftet i fellesskapet. Dette sammenfaller med nyere forskning knyttet til endring av undervisningspraksis for lærere, som kan bidra til å svekke betydningen av profesjonelle læringsfelleskap og kollektiv læring opp mot den enkelte lærers handlinger i klasserommet (Jenssen, 2023, s. 99). Jenssen viser i sin forskning til at sammenhengen mellom kollektiv

læring, arbeid i profesjonelle fellesskap og endring av individuell praksis ikke nødvendigvis er like sterk som tidligere forskning har argumentert for (Jenssen, 2023, s. 99-100).

5.4 Benytte rektors handlingsrom

I artikkel to framkommer det at rektorene opplever at de har et handlingsrom innenfor aktivitetsplikten. Funnene indikerer at til tross for at mye av arbeidet med elevens psykososiale miljø er styrt, ser rektorene et handlingsrom i det forebyggende arbeidet, og i utarbeidelse av rutiner og handlingsplaner. Dette funnet kan ses i sammenheng med funnene om profesjonelt skjønn i artikkel en, og peker på behovet for at rutiner og handlingsplaner «eies» av alle. Ved å etablere en forståelse for at man som ansatt har medansvar, kan man og ta rollen som en aktør som kan bidra med handlinger for å skape forandring (Nygård, 1993, s. 30; Skandsen et al. 2011, s. 46, s. 48). Basert på dette kan det argumenteres med at det å utvikle en ansvarskultur og et felles utgangspunkt for profesjonsutøvelse trolig kan bidra til å skape et handlingsrom for både ledere og ansatte. Samtidig er man som rektor avhengig av at de ansatte har et godt beslutningsgrunnlag for å fatte faglig beslutninger som er i henhold til lovverket. Dette framheves også av Paulsen (2021, s. 143-144), som argumenterer for rektors ansvar for å involvere de ansatte i beslutningsprosesser slik at de ansatte utvikler kapasitet og kompetanse i å ta ansvar i praktisk ledelse. Paulsen peker på at slike prosesser kan gi rektor et handlingsrom for å distribuere oppgaver og ansvar til andre ansatte, fordi de ansatte har forutsetninger for å mestre oppgavene. Samtidig krever det at rektor veileder og følger opp de ansattes ledergjerninger (Paulsen, 2021, s. 144).

Funnene i artikkel to viser videre at de tre rektorene setter forebyggende arbeid og praksis knyttet til aktivitetsplikten høyt på dagsorden, og det settes av tid regelmessig til dette i skolens forbedringsarbeid. Informantene uttrykker at de opplever et handlingsrom fra både skoleeier og regelverket innenfor aktivitetsplikten til tross for at mye er styrt. De oppgir at de benytter dette handlingsrommet til å forme praksis ved skolen gjennom faglige drøftinger og praktiske øvelser i ansattgruppa. Dette funnet kan støttes av nyere forskning som viser at rektors opplevelse av eget handlingsrom vil ha betydning for rektors ledelse av forbedringsarbeid (Baldersheim et al., 2023, s. 8; s. 17; s. 28). De viser til at skolelederne opplever at de har størst handlefrihet knyttet til faglig-pedagogisk utviklingsarbeid, samtidig som skolelederne oppgir at de har svært begrenset tid til dette arbeidet (Baldersheim et al., 2023, s. 23).

5.5 Konklusjon

Gjennom de to artiklene framkommer det at det å lede en organisasjon som skolen krever en sammensatt lederkompetanse. Funnene i artikkel en gir et bilde av forventningene til at rektor, som skolens leder, har kontroll og orden i eget hus, knyttet til både de ansattes kompetanse, profesjonelt samarbeid, utvikling av rutiner og planer, og å utvikle et felles grunnlag for å utvise et godt profesjonelt skjønn. Funnene i artikkel 2 indikerer at rektorene baserer sin ledelse på flere lederkompetanser for å lykkes med forbedringsarbeidet i skolen. Dette kan ses i sammenheng med presiseringer i NOU 2015:2, ”Å høre til”, s. 19., hvor det framkommer at: *”Skoleomfattende arbeid krever aktivt lederinitiativ gjennom hele prosessen for å bli vellykket. Ledelse er avgjørende for å skape og opprettholde trygge psykososiale skolemiljøer uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering”*.

Rektorene er samstemte i deres opplevelse av at de legger ned en stor innsats i arbeidet med å etablere et felles kompetansegrunnlag i personalet gjennom både bevisstgjøring, kunnskap, drøftinger og trening på ulike handlingsrekker i de profesjonelle læringsfelleskapene, med mål om at de ansattes praksis blir mest mulig samstemt.

Til tross for at rektorene utviser ferdigheter innenfor mange sentrale lederkompetanser oppgir informantene at de ikke kan sikre at alle ansatte gjør like vurderinger, og dermed også har lik praksis, i gitte situasjoner. Funnene i artikkel en og to indikerer at aktivitetsplikten fordrer både systematikk, helhetlige planer og kollektiv kompetanse. Det å se lovverk og praksis i sammenheng med hverandre og å skape en rød tråd, en sammenheng, for både elever og ansatte i skolemiljøarbeid er noe både lovverket og rektorene i denne studien legger vekt på. Informantene er samstemte i at selv om aktivitetsplikten har mange sterke føringer og lovkrav har det også bidratt til positive endringer i skolens praksis og fokus knyttet til det psykososiale arbeidet. Slik uttrykker en av informantene denne endringsprosessen ved skolen sin: *«Handlingsplikten gir oss en klar og tydelig plikt til å handle. (...) Men den gir også et handlingsrom, et voldsomt handlingsrom. Vi leste forarbeidene, skjønnte intensjonene og har jobbet forebyggende. Og det er jeg helt sikker på at er hele meningen med loven»* (Informant 1).

Basert på funnene i de to artiklene i denne studien kan aktivitetsplikten ses på som en plikt til å handle, men også et rom for muligheten til å forandre både skolens praksis og elevenes opplevde skolemiljø.

5.6 Implikasjoner for videre forskning

Artiklene i denne masteroppgava kan bidra til å styrke tidligere funn knyttet til skoleledelse og etterlevelse av opplæringsloven. Et område som kan være relevant å se videre på innenfor forskningen er knyttet til rektorenes opplevelse av at de ikke kan sikre at de ansatte har lik praksis. Dette underbygges av nyere forskning (Jenssen, 2023, s. 99). Et relevant tema for videre forskning kan være hvordan rektor kan bygge et profesjonelt læringsfellesskap som bidrar til å sikre mer lik praksis hos de ansatte, og hvordan ledere i større grad komme i posisjon til å etablere en felles praksis for alle ansatte. Dette kan være relevant da endringene i kommuneloven fra 1. januar 2021 krever at kommunen har stor grad av kontroll av den kommunale forvaltningen knyttet til lovverk og forskrifter, slik det er hjemlet i kommuneloven § 25-1, «Internkontroll i kommunen og fylkeskommunen» (Kommuneloven, 2018).

6. Litteraturliste

- Baldersheim, H., Hye, L. & Øgård, M. (2023). *Rektors handlingsrom: Er vi styrt eller støttet?* Senter for anvendt kommunalforskning ved Universitet i Agder (SAKOM) på oppdrag av Skolelederforbundet. https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2023/08/skolelederen_rapport_2023-web.pdf
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfellesskaber*. Dafolo.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskulturer for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.

- Jenssen, M.M.F. (2023). *Profesjonelle læringsfellesskap i skolen. En mulighet for kollektiv læring og bedre undervisning?* Ph.D- avhandling i profesjonsrettet lærerutdanningsfag. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/3040228/Mette%20Marit%20Forsmo%20Jenssen_phd.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Johannessen L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kieger, M. E. & Varpio, L. (2020): *Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131*. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>
- Kommuneloven. (2018). *Lov om kommuner og fylkeskommuner*. (LOV-2018-06-22-83). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-22-83/KAPITTEL_5-1#%C2%A714-13
- Nettskjema.no. (2023). Hentet 01.september 2023 fra <https://nettskjema.no/user>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0147d443bffd49f9971f54bfc26b5972/nou-2019.pdf>
- Nygård, R. (1993). *Aktør eller brikke? – Om menneskers selvforståelse*. Ad Notam Gyldendal AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Prop. 57 L (2016-2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova. Skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/>
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer, mer forandringer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P. & Westergård, E. (red.), (2015). *Implementering: Omsetting av teorier, ideer, aktiviteter og strukturer til praksis*. Universitetsforlaget.

- Sikt. (u.å). *Personverntjenester og meldeskjema*. Hentet 20. mars 2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skandsen, T., Wærness, J.I. & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere*. Gyldendal Akademisk.
- Statsforvalteren i Innlandet. (2023a, 10. februar). *Antall elever som ikke har det trygt og godt øker*. <https://www.statsforvalteren.no/innlandet/barnehage-og-opplaring/grunnskole-og-videregaende-opplaring/antall-elever-som-ikke-har-et-trygt-og-godt-skolemiljo-oker/>
- Statsforvalteren i Innlandet (2023b, 01. desember). *Statsforvalteren i Innlandet. Tilsynsrapporter skolemiljø*. <https://www.statsforvalteren.no/nb/innlandet/barnehage-og-opplaring/en-trygg-skoledag-uten-mobbing/tilsynsrapporter-skolemiljo/>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. & Hawkey, K. (2006). *Creating and sustaining an effective professional learning community*. <https://dera.ioe.ac.uk/16498/1/professional-learning-communities-05-booklet2.pdf>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave, Vigmostad & Bjerke.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 4. utgave. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 29. juni). *Metodehåndbok for tilsyn*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/metode-for-tilsyn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023a, 20. januar) *Elevundersøkelsen 2022, Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/trivsel-og-mobbing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023b, 23. september). *Hva er nytt i ny opplæringslov?*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/#a199961>
- Utdanningsdirktoratet. (2024, 28. februar). *Mobbetallene fortsetter å øke*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2024/mobbetallene-fortsetter-a-oke/>
- VG nettartikkel (2022, 14. september). *Flere elever melder inn mobbesaker- svært mange vinner fram*. <https://www.vg.no/nyheter/i/eJ8lel/flere-elever-melder-inn-mobbesaker-svaert-mange-vinner-fram>

7. Artikkel 1: Systematisk arbeid med aktivitetsplikten i skolen. Hva kan vi lære av tilsyn fra Statsforvalteren?

Ingress

Artikkelen søker å finne fellestrekk ved praksis i skoler som tilfredsstillende lovkravene knyttet til delplikten «følge med», slik statsforvalteren i Innlandet vurderer det. For å finne svar på dette er det gjennomført en dokumentanalyse av Statsforvalteren i Innlandet sine tilsynsrapporter knyttet til skolens systematiske arbeid med å skape et trygt og godt skolemiljø, hvor tilsynsrapportene for skoler som oppfyller lovkravet ses opp mot tilsynsrapporter for skoler som ikke oppfyller lovkravet. Deretter er det analysert hva som skiller skoler med tilfredsstillende praksis ut fra de skolene som ikke tilfredsstillende lovens krav. Rapportene er offentlige dokumenter, tilgjengelige på statsforvalterens nettside (Statsforvalteren i Innlandet, 2023).

Dokumentanalysen avgrenses til den første delplikten, «følg med», da dette danner utgangspunkt for skolens videre arbeid med aktivitetsplikten, jamfør Prop. 57 L (2016-2017, s. 21). Som følge av endringer i kommunelovens kap. 25 om internkontroll, jamfør Prop. 81L (2019-2020, s. 48), inngår ikke delplikten automatisk i felles nasjonalt tilsyn fra og med 2022 fordi dette kobles til skolens systematiske arbeid. Derfor baserer analysen seg på tilsynsrapporter fra 2021.

Funnene indikerer at skoler som har en praksis i tråd med lovens intensjoner har klare og omforente rutiner for håndheving av delplikten og et profesjonelt læringsfellesskap blant de ansatte hvor rektor jevnlig sørger for relevant kompetanseheving og legger til rette for faglige og praksisnære drøftinger i kollegiet. Skolens systematiske arbeid knyttet til delplikten framstår som sentralt.

Innledning

Skoleverket har siden august 2017 hatt et lovverk som pålegger ansatte i skolen en aktivitetsplikt når ansatte får mistanke om eller kjennskap til at en elev ikke har det trygt eller godt på skolen. Dette er hjemlet i opplæringsloven, 1998, §9A-4. Aktivitetsplikten omhandler 5 plikter; plikten til å følge med, plikten til å gripe inn, plikten til å varsle rektor,

skolens plikt til å undersøke elevens opplevelse og plikten til å sette inn tiltak basert på funn fra undersøkelsene. Videre skal skolen dokumentere hva skolen gjør, samt jevnlig evaluering av tiltakene. § 9A-3 i opplæringsloven, i det videre referert til som oppl., pålegger skolen et krav om å jobbe kontinuerlig for å forebygge at retten til et trygt og godt skolemiljø ikke blir brutt. I denne artikkelen vil «skolemiljø» begrenses til å omhandle det psykososiale miljøet ved skolen. Det er hjemlet i oppl §14-1, 1. ledd at statsforvalteren fører tilsyn med kommunene knyttet til aktivitetsplikten. 1.januar 2021 trådte de nye reglene i kommunelovens kapittel 25, om internkontroll, i kraft (Prop. 81L, (2019-2020), s. 5-6). Det førte til endringer i tilsynsrutinene fra Utdanningsdirektoratet. Fra 2022 har ikke felles nasjonale tilsyn knyttet til skolemiljø nødvendigvis omhandlet delpliktene «følge med» og «gripe inn», da dette nå er tydelig koblet til kommunens internkontroll. Dette er i tråd med forslagene som ligger i ny opplæringslov (Høringsnotat, Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 264).

Gjennom tilsyn gjennomført av Statsforvalteren i Innlandet i 2021 kommer det fram at Statsforvalteren finner brudd i delplikten «følge med» i 5 av 9 tilsyn. Dette avtegnes også i de andre statsforvalterembetene sine funn i samme periode. Det ble totalt gjennomført 54 nasjonale tilsyn knyttet til elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø i 2021. På Utdanningsdirektoratets nettside kan man lese følgende om resultatene fra disse tilsynene: «...Tilsynene viste også at rektorene ikke er gode nok til å sikre at alle som jobber på skolene, følger med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø og at de følger spesielt godt med på elever som kan være særskilt sårbare...» (Utdanningsdirektoratet, 2022, 23. mai.). Disse tallene kan indikere at det kan være utfordrende for skoler å ha tilfredsstillende praksis knyttet til å følge med, som igjen er utgangspunkt for videre arbeid knyttet til skolemiljø på skolen. Dette underbygges også av data som framkommer i Elevundersøkelsen. I 2021 oppga 35% av elevene som svarte at de ble mobbet på skolen at skolen ikke kjente til det (Mejlbo, 2022, 25.september). I 2023 oppga 36,3 % av elevene at skolens ansatte ikke visste om mobbingen (Utdanningsdirektoratet, 2024, 28. februar). Endringen ved tilsynsordningen kan bidra til at det hviler et større ansvar for skoleledere- og eiere til selv å vurdere skolens praksis knyttet til denne delplikten. Dette er bakteppet for denne artikkelen. Gjennom dokumentanalyse av Statsforvalteren i Innlandet sine 9 tilsynsrapporter fra 2021 knyttet til et trygt og godt skolemiljø vil denne artikkelen prøve å svare på følgende problemstilling:

Hva kjennetegner praksis ved skoler hvor rektor sikrer at alle som jobber på skolen følger med på om elever har et trygt og godt skolemiljø?

I analyseprosessen er tilsynsrapportene for skoler som oppfyller lovkravet sett opp mot tilsynsrapporter for skoler som ikke oppfyller lovkravet. Deretter er det analysert hva som skiller skoler med praksis i henhold til lovverket ut fra de skolene som ikke tilfredsstillers lovens krav, basert på Statsforvalterens vurderinger.

Tidligere forskning og empiri

I kjølvannet av endringene i kapittel 9A, som trådte i kraft 1. august 2017, kan man finne mye forskning og empiri knyttet til elevers rett til å ha et trygt og godt skolemiljø. Mange har satt fokus på elevenes rettigheter, skolens arbeid, skoleledere og skoleeieres ansvar og statsforvalters rolle. Dette er forskning som i hovedsak ser på håndhevingen av aktivitetsplikten på ulike nivå, og elevenes individuelle rett til å ha et trygt og godt skolemiljø. En del forskning knytter seg og til samhandling mellom statsforvaltere og kommuner/fylkeskommuner, hvordan statsforvaltere og skolens ansatte kan tolke hendelser og praksis ulikt og vekting av individ- eller systemtiltak som settes inn. Et eksempel på dette er FoU-rapporten «Håndhevingsordningen i skolemiljø saker (oppl.l. kap 9A)» fra NORCE (Hellang et al., 2019, s. 5-7), som blant annet avdekket at det er ulik praksis mellom statsforvalterembete knyttet til håndhevingsordningen.

Det er mindre forskning knyttet til praksis ved skoler som tilfredsstillers lovverket for et trygt og godt skolemiljø. Det som man derimot kan finne en del forskning og empiri rundt, er hva som er effektiv skoleledelse i arbeid med å skape skoler med et godt læringsmiljø. Blant annet viser forskning fra Nordahl et al. (2009, s. 102) at det er klare forbindelser mellom forhold knyttet til undervisning, organisering og ledelse av skolen og forekomst av atferdsproblemer i elevgruppene. Her framkommer det at skoler med lav forekomst av atferdsproblemer i elevgruppene er karakterisert med tydelig skoleledelse, tillit mellom ledelsen og de ansatte, en felles kontekstuell forståelse for elevenes atferd, inkluderende undervisningspraksis og få, men klare regler i elevgruppa. Dette underbygges også av forskning fra Ertesvåg & Roland (2015), som undersøkte ulike sider av skolens profesjonelle kultur og forekomsten av mobbing. De fant en sammenheng mellom skoler med høye mobbetall og svak skoleledelse, lite samarbeid og svakere relasjoner mellom de ansatte, og lærerne som opplevde mindre autoritet i klasserommene. Ertesvåg og Roland hevder, basert på sine funn, at det er en direkte kobling mellom skolens profesjonelle kultur, definert med de tre faktorene ledelse, tilknytning mellom lærere og kollegasamarbeid, og forekomsten av mobbing (Ertesvåg & Roland, 2015, s. 205-207). Jarl et al. (2021) undersøkte

organisatoriske egenskaper ved skoler som i større eller mindre grad lykkes med å heve elevenes læring. De studerte lederfunksjoner, organisering av lærernes arbeid og undervisningen til elevene. Deres funn viser at skoler med stabilitet i form av skoleledere med klare og tydelige mål, distribuert ledelse og høyt fokus på kollektive prosesser samt samarbeid knyttet til elevenes læring i lærergruppa virker positivt inn på elevens læring (Jarl et al., 2021, s. 461). Sammenhengen mellom rektorers lederskap, involvering i læreres praksis og elevers læring har og blitt presisert gjennom andre forskere, blant annet metaanalyser gjort av Hattie (2013). I sammenfatningen av metaanalysene i «Synlig læring», trekker Hattie blant annet fram at ledere som sørger for at lærere deltar i profesjonell utvikling har høy effekt ($d = 0,91$) på elevers læring (Hattie, 2013, s. 137).

Forskning knyttet til skoleledelse og elevers skolefaglige prestasjoner framhever, som vist over, tydelig ledelse, felles forståelse av mål og oppgaver samt et godt samarbeid i personalgruppa som sentrale faktorer for skolens suksess. Det er rimelig å anta at disse faktorene også er overførbare til god praksis i arbeide med skolens aktivitetsplikt.

LEX-EL, Legal standards and professional judgement in educational leadership, er et norsk forskningsprosjekt fra perioden 2011-2016 (Universitetet i Oslo, 2017, 1. avsnitt). Formålet med prosjektet var å undersøke hvordan skoleledere fortolker og håndhever lovverket i praksis i lys av sitt profesjonelle skjønn. I forskningsartikkelen «Rettslig regulering og profesjonelle normer i skolen», basert på dette prosjektet, viser Møller & Ottesen (2016, s. 128) at skolens rutiner ofte kobler rettslig krav og skolens praksis sammen. Videre peker de på spenningsfeltet mellom den juridiske individuelle retten elevene har og skolens hverdag, hvor man fokuserer på både enkelteleven og fellesskapet. De hevder at det profesjonelle skjønnet reguleres i noe grad gjennom lovverket, men at skoler som etablerer samarbeidsarenaer der personalet gis mulighet til å drøfte arbeidet med det psykososiale miljøet og rutiner, sikrer en bredere forståelse for rutiner, skjønnsutøvelse og håndheving av regelverket. (Møller & Ottesen, 2016, s. 129). Videre tyder data fra forskningsprosjektet på at skoleleder og lærere lener seg mer på egne etiske og pragmatiske vurderinger enn skolens formelle rutiner, lovverket og forskrifter når de blant annet skal vurdere barnets beste (Møller & Ottesen, 2016, s. 130). Barnets beste er en sentral faktor i arbeidet med å sikre et trygt og godt skolemiljø for alle elevene. LEX-EL-prosjektet oppsummerer sine viktigste funn på følgende måte: «Som helhet viser prosjektet at like viktig som endringer i lovverket er det å styrke både det rettslige og pedagogiske skjønnet hos skoleledere og lærere som skal håndheve loven i praksis» (Universitetet i Oslo, 2017, 7. avsnitt).

Teorier om skoleledelse

I overordnet del av Kunnskapsløftet, «Prinsipper for skolens praksis», trekkes profesjonelle læringsfellesskap fram som et prinsipp for skolens praksis. Her står det at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med utgangspunkt i artikkelens problemstilling vil dette kapittelet ta opp noen teoretiske prinsipper for ledelse i skolen.

Rektors ledelse av de ansattes læring gjennom profesjonelle læringsfellesskap

Et gjennomgående trekk for de fleste lederteoriene knyttet til ledelse i skole peker på at skoleledelse ikke påvirker elevenes læring direkte, men gjennom lærernes praksis (Hattie, 2013; Robinson 2014; Fullan & Quinn, 2017). Det å lede de ansattes læring, og å se dette som en kollektiv prosess, blir trukket fram som en særlig viktig faktor hos flere skoleforskere, som blant annet Robinson (2014, s. 20; s. 102) og Hattie (2013, s. 138).

Stoll et al. (2006, s. 9) betegner et profesjonelt læringsfellesskap som «*An inclusive group of people motivated by a shared learning vision, who support and work with each other (...) to inquire on their practice and together learn new and better approaches to enhance student learning*».

Denne definisjonen presiserer at profesjonelle læringsfellesskap er en kontinuerlig prosess i kollegiet, hvor de ansatte samarbeider gjennom å dele erfaringer og kunnskap, for sammen å videreutvikle skolens praksis med tanke på å forbedre elevenes faglige og sosiale læring. Samarbeid er ikke dermed målet i seg selv, men et middel for at kollegiet skal kunne dele erfaringer, drøfte faglige utfordringer, lære sammen og å bygge en felles pedagogisk kunnskapsramme for skolens praksis (Dufour et al., 2016, s. 19-20). Felles utvikling av kunnskap og praksis kan skape både individuell og kollektiv læring, som igjen kan bidra til at enkeltlæreres praksis avprivatiseres (Roland & Westergård, 2015, s. 93; Paulsen, 2021, s. 18).

Skoler med et godt profesjonelt læringsfellesskap kjennetegnes ved at de ansatte har felles og omforente verdier og visjoner for skolen, og det er en samarbeidsorientert kultur hvor man drøfter skolens praksis opp mot elevens faglige og sosiale læring og utvikling (Stoll et al., 2006, s. 9). Drøftinger som synliggjør skolens felles mål, og hvor personalet utvikler felles visjoner og verdier bidrar til å skape et kollektivt verdigrunnlag. Gjennom

verdigrunnet kan man utvikle en felles forståelse for, og praktisering av, skolens regler og rutiner (NOU 2015:2, s. 118). Forskning viser at ved skoler hvor lærere jobber i profesjonelle læringsfellesskap og tar et kollektivt ansvar for elevenes faglige og sosiale læringsutbytte, har elevene en bedre læringsprogresjon, og lærernes praksis ser ut til å videreutvikles (Nordahl et al. 2021, s. 40; Jarl et al, 2021. s. 461).

Distribuert ledelse av profesjonelle læringsfellesskap

Ledelse kan forstås som en prosess hvor man utøver innflytelse over andre og angir en retning for organisasjonen (Abrahamsen, 2017, s. 197). Paulsen (2021, s. 142-144) framhever distribuert ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen som et godt ledergrep for å styrke lederfunksjonen, skape tillit i organisasjonen og bidra til et felles eierskap til læringsprosessene i kollegiet. Paulsen viser til at ledelse, særlig i store skoler, kan bli fragmentert i mange lederoppgaver. Derfor kan det være et klokt ledergrep å distribuere ledelse, og på den måten involvere mellomledere, ledergruppa og lærere i skoleutviklingen, hevder Paulsen (2021, s. 143). Videre peker Paulsen på at skolen som organisasjon er kompleks, og derfor det vil være behov for at lærere og øvrige ansatte tar avgjørelser uten å alltid måtte gå veien via de formelle ledere. Dette fører til at rektor må sikre at de ansatte har nok kunnskap, informasjon og grunnlag til å kunne fatte gode beslutninger i praksisfeltet, samt erfaring med å delta i beslutningsprosesser (Paulsen, 2021, s. 143).

Ifølge opplæringsloven og forarbeider har rektor mulighet til å delegerer lederoppgaver, og derav også distribuere ledelse, til andre i skolen under forutsetning av at myndigheten blir behandlet på en forsvarlig måte. I dette ligger forventningen til at rektor må sikre at de som får delegerte oppgaver har nok kunnskap til å kunne forvalte denne myndigheten forsvarlig. Det presiseres i lovverket at delegering av oppgaver ikke fratår rektor ansvar for oppgavene, og at rektor har en instruksjonsmyndighet overfor de som blir tildelt lederoppgaver (Helgeland, 2018, s. 196). Et annet lovkrav er at rektor skal holde seg fortrolig med skolens daglige virksomhet, og videreutvikle skolens praksis (Ot.prp. nr 67, (2002-2003), s. 23-24; oppl. § 9-1, 2. ledd, 2. setning). Distribuering av ledelse kan dermed ikke gå på bekostning av dette.

Utvikle felles kompetanse gjennom profesjonell kapital ved skolen

Filstad (2017, s. 124) peker på skoleledelse som en kompleks lederutøvelse fordi «*effektiv skoleledelse handler om at skolens ledelse på ulike nivåer sikrer at lærere og andre medarbeidere utvikler nødvendig kompetanse, en kompetanse som må være forankret i praktisk arbeid og dermed i undervisning og veiledning av elever i samspill med støttende miljøer rundt den enkelte elev*». I denne beskrivelsen ligger en forståelse av at kompetanse er sammensatt av *hva* de ansatte gjør og *hvordan* de ansatte utfører arbeidsoppgavene sine. Disse to elementene påvirkes av den enkeltes kunnskap, ferdigheter, evner, holdninger og erfaringer (Filstad, 2017, s. 124).

Taus kunnskap kan beskrives som kunnskap og kompetanse man ikke så lett kan uttrykke gjennom språk, men som gjerne vises gjennom handlinger og praksis (Filstad, 2017, s. 127-128). Motsatsen til taus kunnskap er eksplisitt kunnskap, som uttrykkes gjennom blant annet ord (Filstad, 2017, s. 127). Taus kunnskap er ofte kunnskap man skaffer seg gjennom egne erfaringer i møte med andre, eksempelvis hvordan man leder en klasse litt ulikt en annen basert på tidligere erfaringer om hva som er hensiktsmessig. På den måten kan en lærers kompetanse være ulik en annen lærer, til tross for at de har lik faglig kompetanse i bunn. For ansatte i skolen vil det å bygge relasjoner, inngå i ulike samarbeid og å bygge tillit mellom en selv og andre gi en stor grad av taus kunnskap. Taus kunnskap er krevende, eller som Filstad hevder; *umulig* å sette ord på. Derfor vil nærhet til, og forståelse av, praksisfeltet være en forutsetning for å forstå, dele og videreutvikle, den tause kunnskapen, ifølge Filstad (2017, s. 128-129).

Utvikling av felles kompetanse i skolen kan knyttes til det Hargreaves & Fullan (2014, s. 14) kaller å utvikle profesjonell kapital. Deres teori baserer seg på at de ansatte i skolen i fellesskap utvikler tre typer kapital, som inngår i skolens kollektive og den enkelte ansattes profesjonelle kapital. Humankapital handler om den enkelte lærerens ferdigheter og kunnskaper knyttet til fag og pedagogikk. Ifølge Hargreaves og Fullan (2014, s. 26) vil man oppnå lite effekt av humankapital dersom man ikke klarer å dele dette med andre. Dermed trenger man sosial kapital for å nyttiggjøre seg den enkelte lærers humankapital. Sosial kapital viser til lærernes mulighet og tilgang til et fellesskap hvor man kan dele praksis, reflektere og drøfte teori, og samarbeide om videreutvikling av kunnskap og ferdigheter som igjen stimulerer og utvikler den enkelte lærerens humankapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 26; Roland & Westergård, 2015, s. 95). På den måten hevder Hargreaves & Fullan at sosial kapital er en viktig forutsetning for å utvikle humankapital, fordi man utvikler den

enkeltes kompetanse gjennom kontinuerlig, kollektiv læring. Sosial kapital handler i så måte om de ansattes fellesskap, samarbeidsklima og relasjoner i skolen (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 27; Nordahl et al., 2021, s. 41). Beslutningskapital er det tredje elementet i profesjonell kapital. Hargreaves & Fullan (2014, s. 28) forklarer beslutningskapital som evnen til å kunne ta beslutninger i komplekse situasjoner. Selv om enkeltlæreren gjerne tar beslutninger «alene», vil den bygge på et beslutningsgrunnlag. Dette grunnlaget er skapt både gjennom egen erfaring og i samspill med kollegaer, og baserer seg derfor ofte på en kollektiv forståelse (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 28; Roland & Westergård, 2015, s. 95). Beslutningskapital handler om god dømmekraft, eller profesjonelt skjønn, som blir drøftet i neste kapittel.

Filstad (2017, s. 125) og Hargreaves & Fullan (2014, s. 29) vektlegger nødvendigheten av å ha kontinuerlige prosesser for å utvikle en felles kompetanse for skolens ansatte. Dette støttes av Roberts (2012, s. 9-12) sin forskning knyttet til utfordringer ved organisasjonslæring i skoler. Roberts fant at effektiv profesjonslæring er avhengig av at læringsprosessene foregår regelmessig, jevnlig og systematisk i kollegiet. Videre viser Roberts til at for at organisasjonen skal kunne lære er man avhengig av at alle deltar, og på den måten kan bistå hverandre i læringsprosessene.

Profesjonelt skjønn og handlingsrom

Grimen og Molander (2008, s.179) definerer skjønn som en praksis som baserer seg på generell kunnskap satt sammen til handlingsregler som benyttes i enkelttilfeller. De presiserer at skjønn også tuftes på dømmekraft, og til sammen danner dette bakteppet for et profesjonelt beslutningsgrunnlag om hva som bør gjøres i enkeltsituasjoner, basert på mer eller mindre svake holdepunkter. Dette kan ses i sammenheng med beslutningskapital, som ble omtalt over. Skjønnet er sterkere jo mindre bundet man er av standarder eller regler i beslutningsprosessen eller praksisutøvelsen. På den andre siden, jo mer bundet man er av lovverk, jo svakere vil det profesjonelle skjønnet være, hevder Grimen & Molander (2008, s. 182). Når ansatte i skole utviser skjønn, handler dette om å resonnerer seg fram til faglige begrunnede konklusjoner om hva man skal foreta seg i den aktuelle situasjonen, slik at man tar fornuftige avgjørelser. I dette ligger en betingelse i at ansatte må ha god oversikt over forskingsbasert kunnskap og lovverkets krav, samt en kollektiv forståelse for praksis ved skolen for å sikre at man har godt grunnlag for å utøve en profesjonell dømmekraft og derav et godt profesjonelt skjønn (Grimen & Molander, 2008, s. 186).

I møte med lovverket har skoler mange lovkrav som må etterfølges, og hvor gjeldende praksis blir regulert og styrt av de rettslige kravene. De rettslige kravene kan framkomme direkte i lovteksten med ord som «skal», «må» og lignende, eller i form av krav gjennom gitte forskrifter. Hvis lovverket ikke er tydelig kan det være nødvendig å søke til andre rettskilder, som forarbeidene, rundskriv, retts- eller forvaltningspraksis. Da benyttes rettsanvendelsesskjønn, eller lovbundet skjønn, som omhandler en tolkning og avklaring av hva loven fastlegger (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 25). Andre ganger kan lovteksten åpne for bruk av profesjonelt eller faglig skjønn. Dette innebærer at skolen har et handlingsrom, eller en valgfrihet, for hvordan man løser lovkravet, og herved også praksis, innenfor en minstestandard. Skjønnsmessige uttrykk i lovverket er gjerne uttrykk som «nødvendig», «rimelig» og «forsvarlig». Ved bruk av profesjonelt skjønn stilles det krav til at praksisen er i tråd med de ulovfestede prinsippene om saklighet, likhet og forsvarlighet, og at skolens praksis er innenfor minstestandarden for lovkravet. Videre skal ikke skjønnsmessige vurderinger være urimelige eller føre til usaklig forskjellsbehandling i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 30). Det innebærer at der det åpnes opp for skjønnsutøvelse i lovverket, må skolen sørge for mest mulig likebehandling av saker som framstår som like. Her kan rutiner og handlingsplaner bidra til å koble lovverket opp mot praksis og styrende normer i skolehverdagen (Møller & Ottesen, 2016, s. 125-126).

Metode

Vitenskapsteoretisk grunnlag og metode

Artikkelen tar utgangspunkt i tilsynsrapporter utformet av Statsforvalteren i Innlandet. Dette er dokumenter hvor Statsforvalteren har innhentet opplysninger for å vurdere skolens praksis opp mot lovverket. Arbeidet tar sikte på å analysere underliggende mønstre i disse rapportene gjennom dokumentanalyse for å kunne besvare problemstillingen «Hva kjennetegner praksis ved skoler hvor rektor sikrer at alle som jobber på skolen følger med på om elever har et trygt og godt skolemiljø?» Dokumentanalyse handler om å søke etter å forstå virkeligheten gjennom tekst (Tjora, 2021, s. 196). Denne fortolkningsprosessen kan knyttes til hermeneutikk (Thagaard, 2018, s. 33). En grunntanke i hermeneutikken er at man alltid tolker noe ut fra ens egne forutsetninger, og i den konteksten det man studerer er en del av. Derfor kan forskerens forforståelse, eller forventningshorisont, påvirke hva forskeren ser etter (Gilje & Grimen, 1993, s. 148; Thagaard, 2018, s. 37).

Artikkelforfatterens forforståelse bygger på 21 års erfaring i ulike roller i skoleverket. Gjennom praksis fra ulike lederroller har artikkelforfatteren personlig erfart at lovverk, forståelse av lovverkets forarbeider og hva dette har å si for skolens praksis kan bli lite vektlagt i ledergrupper og fra skoleeier. Gjennom samtaler med andre skoleledere opprettholdes inntrykket av at mange rektorer ikke har oversikt over forarbeidene og sentrale føringer til lovverket, og flere rektorer gir uttrykk for at det er krevende å innfri lovverket slik det framstår i praksisfeltet.

Utvalg

Dokumentanalysen avgrenses til å gjelde alle tilsynsrapporter fra Statsforvalteren i Innlandet knyttet til skolens aktivitetsplikt gjort i tidsperioden 2021, hvor delplikten «følge med» har blitt vurdert. Dette er tilsyn i skoler Statsforvalteren har plukket ut etter egne risiko- og sårbarhetsanalyser. Basert på informasjon Statsforvalteren har om den enkelte kommune eller skole vurderes sannsynligheten for at et lovkrav ikke blir oppfylt, og sammen med en konsekvensvurdering av et mulig lovbrudd anslås det en risiko. Dette legger igjen grunnlag for å åpne et tilsyn i kommunen eller skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 16-17). Rapportene er offentlige dokumenter, og må ikke forveksles med Statsforvalterens individuelle vedtak knyttet til håndhevingsordningen, hvor Statsforvalteren kobles inn og kontrollerer skolens aktivitetsplikt knyttet til enkeltelever. Det er totalt 9 rapporter som inngår i analysen. Den strategiske avgrensingen er gjort av hensyn til tidsressurs i arbeidet.

Tematisk analyse som analysemodell

I lys av artikkelens problemstilling baserer analysearbeidet seg på tematisk analyse, som søker etter å avdekke mønstre, sammenhenger eller temaer i et tekstgrunnlag (Braun & Clarke, 2006, s. 77, s. 79; Tjora, 2021, s. 196). For at forskningen skal kunne valideres er det viktig at man jobber systematisk og transparent i analyseprosessene (Braun & Clarke, 2006, s. 80; s. 86-93). For å sikre dette blir Johannessen et al. (2018, s. 279-313) sin firetrinnsmodell for tematisk analyse benyttet. Det å benytte en analysemodell bidrar til å skape et rammeverk for analysearbeidet, som igjen kan bidra til mer transparens i analyseprosessen. Man har ikke en garanti for at fortolkningen er korrekt, men man kan sikre mer eller mindre troverdighet eller sannsynlighet til tolkningene ved å se på fortolkningene av tekstens detaljer opp mot helheten i teksten og i lys av konteksten (Gilje & Grimen, 1993, s. 162).

Tilsynsrapportene legger til grunn Statsforvalterens vurdering av den enkelte skolens praksis utfra intervju og informasjonsinnhenting, sett opp mot tolkningen i lovverk og forarbeider. Rapportene er bygd opp med spørsmålsstillinger som besvares av de ansatte, og som til sammen dekker lovkravene. Plikten til å følge med avklares gjennom 5 hovedspørsmål i tilsynene. Statsforvalteren vurderer informasjon og dokumentasjon fra skolene, og skal kunne svare «ja» eller «nei» på hvert enkelt spørsmål, for så til slutt å konkludere om skolens praksis er i tråd med lovverket.

Forberedelsesfasen handlet om å bli kjent med datagrunnlaget, gjennom grundig gjennomlesing og notater om tanker man gjør seg (Johannessen et al., 2018, s. 283). Forberedelsesfasen var tidkrevende, og ble løst med å lage en analysemodell med skjematisk oppstilling av funn og konklusjoner i rapportene, som beskrevet over. Alle tilsynsrapportene ble nærlest og systematisert etter om skolens praksis tilfredsstillende eller ikke tilfredsstillende det enkelte spørsmålet.

Neste fase i analysen omhandlet koding av datagrunnlaget (Johannessen et al., 2018, s. 284). Denne prosessen vekslet mellom tolkning, koding, endring av koder og å sammenholde dette mot teori. Rapportene ble grundig gjennomgått og funnene i analysemodellen ble gruppert og kodet ved å bruke sentrale ord og begreper som forekom i rapportene. Arbeidet ble utført slik den hermeneutiske sirkelen beskriver, hvor man kontinuerlig skifter fokus mellom detaljene og helheten i datagrunnlaget (Gilje & Grimen, 1993, s. 155).

Deretter startet tredje fase, hvor kodene ble systematisert under ulike temaer (Johannessen et al., 2018, s. 294). Et nyttig spørsmål i denne fasen var «Hva handler disse kodene egentlig om?». Prosessen bidro til å finne sammenhenger mellom kodene ved å rydde i funnene, slå koder sammen, og samle koder under ulike paraplyer, eller temaer, som til sammen besvarer problemstillingen (Johannessen et al. 2018, s. 296). Tabellen under viser analysearbeidet fra datagrunnlag til tema fra et spørsmål i en tilsynsrapport.

Tabell 1, Et eksempel, prosessen fra datagrunnlag, via koding, til overbyggende temaer:

Datagrunnlag: <i>Har rektor gitt alle som jobber i skolen kompetanse slik at de kan gjenkjenne tegn på at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø?</i>	Koding	Tema (<i>hva handler det egentlig om?</i>)
«I egenvurderingene kommer det fram at ansatte ved X skole følger med på elevene, både inne og ute. Det vises til jevnlig informasjon til alle ansatte om at det skal	Jevnlig informasjonsdeling. Alle ansatte.	Rutiner (for informasjonsdeling)

<p>følges ekstra med på elever som har behov for det. Lærergupper og rektor trekker fra torsdagsmøtene som en arena der informasjon om elever generelt og særskilte elever spesielt, blir tatt opp hver uke. Rektor informerer om at alle skolens trinn gjennomgås hver uke i torsdagsmøtene. Fagarbeidere viser til at de får informasjon om elever gjennom referater og i ukentlige samtaler med kontaktlærer. Videre framkommer det opplysninger om at assistenter og fagarbeidere har halvårlige møter der aktuelle tema blir løftet opp. Det vises til ulike måter skolen følger med på gjennom skriftlige dokumenter og i samtaler, eksempelvis tilsynsplaner og observasjon.»</p>	Informasjonsflyt.	Rutiner (alle ansatte) Samarbeid og drøftinger i PLF*
	Referater og samtaler.	Samarbeid og drøftinger i PLF*
	Jevnlig fokus på aktuelle temaer.	Systematisk kompetanseheving i PLF*
	Planer.	Rutiner og planer

*PLF- profesjonelle læringsfellesskap.

Som det framkommer av figuren er kodingen korte, datanære stikkord fra forskeren som speiler datagrunnlagets innhold. Temaene utviklet seg gjennom å systematisere koder og gruppere disse utfra hva kodene handlet om. Like elementer ble samlet under et overordnet tema, som igjen kan bidra til å besvar forskningsspørsmålet (Johannessen et al., 2018, s. 299). Vedlegg 1 viser temaene som framkom under analysearbeidet.

Den siste fase av den tematiske analysen er rapporteringsfasen (Johannessen et al., 2018, s. 301). Dette belyses i kapitlene hvor funnene presenteres og drøftes.

Vurdering av pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

I all forskning er det å sikre kvalitet i forskningsprosessen viktig. Thagaard (2018, s. 181) trekker fram at kvalitative studier må gjøres transparent for at andre skal kunne vurdere påliteligheten i forskerprosessene. Dette er forsøkt gjort gjennom å bruke en analysemodell som kan bidra til å skape systematikk i tolkningsarbeidet, og dermed styrke troverdigheten i fortolkningen.

En kritikk mot tematisk analyse er at man vurderer temaer løsrevet fra konteksten (Thagaard, 2018, s. 171). Alle dokumentene i denne analysen er basert på samme tilsynsmal for å hindre tilfeldige utfall. Dette kan styrke påliteligheten i funnene. Tilsynsrapportene fra Statsforvalteren er og utviklet for å kunne bidra til økt læring, slik det framkommer i kapittel 1.2 i alle rapporter: «Vi ønsker at tilsynet skal være en støtte for skoleeier og skolelederne i kommunen. Vi håper at skoleeiere og skoleledere blir styrket i sitt videre arbeid når det gjelder skolemiljø og skolens aktivitetsplikt. Gjennom tilsynet ønsker vi å bidra til å gjøre regelverket bedre kjent og at tilsynet vil ha en læringseffekt». Det underbygger at tilsynsrapportene har relevans for problemstillingen i denne artikkelen, og rapportene vurderes som pålitelige (Tjora, 2021, s. 196; Thagaard 2018, s. 117).

En svakhet i analysen er at rapportene kun representerer Statsforvalterens vurdering av skolens praksis, og det framkommer ikke kontradiksjon fra skolen i denne prosessen. En annen svakhet er at skolene som har tilsyn er plukket ut basert på risikoanalyse knyttet til regelbrudd. En styrke i datagrunnlaget er at alle rapportene bygger på en nasjonal tilsynsveileder utviklet av Utdanningsdirektoratet, noe som igjen gjør det mulig å sammenligne tilsynsrapporter mellom skoler og mellom ulike statsforvalterembeter. En annen styrke er at alle tilsynsrapporter fra et Statsforvalterembete over et helt år er analysert. Dette styrker gyldigheten, eller validiteten, i funnene (Thagaard, 2018, s. 189).

Basert på teori om effektiv skoleledelse fra andre studier vurderes funnene til å kunne bidra til å bekrefte annen forskning knyttet til ledelse i skolen (Thagaard, 2018, s. 194). Det er allikevel viktig å presisere at dette er en liten studie over en begrenset tidsperiode, og med en geografisk avgrensing til Innlandet. Funnene kan derfor ikke konkludere med noe, men det avtegnes et mønster som kan gjøre funnene overførbare til annen forskning om skoleledelse.

Forskningsetiske vurderinger

Dokumentene som er benyttet i denne artikkelen er dokumenter utviklet av statlige ansatte, med hensikt å kontrollere og å gi forståelse for hvilken praksis lovverket krever, og det er offentlige dokumenter. I så måte er det få forskningsetiske betenkeligheter med å anvende tilsynsrapportene. En annen forskningsetisk vurdering er knyttet til belastningen for den eller de som blir påvirket av forskningen. Datagrunnlaget i denne artikkelen er allerede publiserte dokumenter, og de skolene som er omtalt skal alle ha mottatt veiledning fra Statsforvalteren hvis ønskelig. Dermed er det forskningsetiske vurderingene i denne artikkelen basert på at dokumenter som allerede eksisterer og som er utformet med hensikt å bidra til kunnskap og læring om lovverket kan anvendes uten å måtte foreta videre hensyn. I artikkelen er det valgt å ikke gjengi hvilke skoler som omtales i rapportene, da dette ikke er relevant for artikkelens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 20; s. 204).

Presentasjon av funn

Under gjennomgås analysens funn med utgangspunkt i Statsforvalteren sine 5 spørsmålsstillinger, som er standardisert i tilsynene (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 33-34).

De ansattes kompetanse

Det første tilsynsspørsmålet omhandler om rektor har gitt alle som jobber på skolen kompetanse slik at de kan gjenkjenne tegn på at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø. I datagrunnlaget vurderer Statsforvalteren at rektors arbeid med å sikre alle ansatte kompetanse oppfylles av 4 av totalt 9 skoler. Ved de skolene som oppfyller lovkravet oppgir de ansatte at de har fått opplæring, de er samstemte i uttalelsene sine og kan vise til handlingsplaner eller rutiner. Videre viser rektorene til systematiske planer for felles kompetanseutvikling. Ved en av skolene oppgir de ansatte at de ikke har hatt kurs, men de formidler hva de ser etter og de uttrykker en felles oppfatning om kjennetegn. Videre oppgir de ansatte at de deler informasjon og kjenner elevene sine godt. Her vurderer Statsforvalteren ifølge rapporten at *«Dei tilsette syner ei god medvit kring kva som kan vera kjenneteikn på at ein elev ikkje har eit trygt og godt skulemiljø... Statsforvaltaren legg til grunn at alle har ei felles oppleving av dette»* (Skole 4, s. 14). Blant de skolene som ikke tilfredsstiller lovkravet er det lite samstemthet knyttet til om de ansatte har fått kompetanse, og ved flere skoler vises det til at rektor ikke gir alle ansatte opplæring. Ved en av skolene oppgir rektor at det er systematikk i form av dokumenter som hver ansatt skal lese og signere, men dette følges ikke opp av rektor i etterkant, verken individuelt eller i fellesskap. Her konkluderer Statsforvalteren med at rektor ikke sikrer at alle ansatte følger med på elevens skolemiljø. I rapporten vurderer Statsforvalteren at *«Det er naturleg at en ikke kan kreve at alle på skolen skal være trygge på å se og vurdere følge-med-plikten selv, men lovverket stiller krav til om at alle er gitt overordnet kunnskap, og at rektor følger opp at alle de ansatte er trygge på sin rolle. Å signere på at dokumenter er lest kan sannsynliggjøre at kompetanse skal være gitt, men samtidig sikrer den ikke oppfølgingen»* (Skole 8, s. 14). En rektor uttrykker at hun har *«tillit til at den ansatte har kompetansen gjennom utdanning og erfaring»* til å kunne gjenkjenne tegn på at en elev ikke har det trygt og godt (Skole 6, s. 11). Statsforvalteren trekker her fram rektors ansvar for å sikre alle som jobber på skolen kompetanse for å kunne se om elevene har det bra.

Neste spørsmål tilsynet søker svar på er om de som jobber på skolen er kjent med hvilke forhold som kan gjøre eleven særskilt sårbar. Statsforvalterens rapporter legger til grunn at 5 av skolene oppfyller lovverket knyttet til de ansattes kompetanse rundt forhold som kan gjøre elever særskilt sårbare. Ved disse skolene er personalet samstemt om at de har fått opplæring, og de ansatte oppgir at de drøfter elevenes sårbarhet jevnlig. I flere av rapportene oppgir og de ansatte at de sitter på mye taus kunnskap om dette. I en rapport uttrykker de ansatte at *«de fanger opp om elevatferd endrer seg ved å bruke sitt profesjonelle blikk»* (Skole 9, s. 11).

Sammenholdt med at skolens ansatte, rektor og planer formidler at det er jevnlig drøftinger i personalgruppa og rutiner for deling av informasjon, vurderer Statsforvalteren at skolen innfrir lovens krav. Analysefunnene viser at skoler med praksis for jevnlig kompetanseheving, felles drøftinger og refleksjoner i ansattgruppa tilfredsstillers lovens intensjoner. Ved de 4 skolene hvor Statsforvalteren vurderer praksis til ikke å tilfredsstillers lovkravet, viser analysefunn at skolene ikke kan vise til jevnlig kompetanseheving og fellesdrøftinger i ansattgruppa, samt at handlingsplaner og skriftlige rutiner er lite omforent i personalgruppa. I en rapport skriver Statsforvalteren «... oppgir noen av de ansatte at de ikke har fått opplæring i dette, og at mye baserer seg på den enkelte sin erfaring. Skolens handlingsplan omtaler heller ikke kjennetegn på at elever ikke har et trygt og godt skolemiljø...» (Skole 5, s. 11). Her vurderer Statsforvalteren at lovkravet ikke innfris.

Samarbeid og drøftinger knyttet til skolens praksis

Det neste spørsmålet i tilsynet er knyttet til om rektor følger opp at alle som jobber ved skolen er oppmerksomme på forhold eller oppførsel som kan tyde på at en elev ikke har det bra, og er spesielt oppmerksomme på særskilt sårbare elever. Dette spørsmålet omhandler rektors og skolens rutiner for å følge med i elevgruppa, og informasjonsflyt mellom de ansatte. Analysen avdekker at skolens plan for å sikre samarbeid og skoleutvikling, og skolens rutiner for blant annet tilsyn/inspeksjon legges til grunn som dokumentasjon sammen med informasjon fra de ansatte og rektor. Av de 9 rapportene er det 4 skoler som har en praksis som tilfredsstillers lovverket på dette punktet. Analysens funn viser at jevnlig avsatt tid til samarbeid, rutiner for deling av informasjon mellom de ansatte og felles forståelse for hvordan man følger med gjennom en systematisk organisering av inspeksjon eller tilsyn knyttet til fordeling av oppgaver, områder, personell og hva man skal være oppmerksom på i elevgruppa underbygger en praksis i tråd med lovens intensjoner. I en rapport skriver Statsforvalteren «I tilsynet er det lagt fram dokumentasjon på tilsynsordningen ved skolen. Planen viser hvordan tilsyn organiseres og hva som er oppgavene til de som til enhver tid har tilsyn. Planen viser at ansatte skal være oppmerksomme på elever som har behov for ekstra tilsyn, og den viser at ansatte skal gripe inn i atferd som kan være krenkende» (Skole 7, s. 12).

Ved skoler hvor Statsforvalteren vurderer at praksis ikke er i henhold til lovverket viser analysen at rutinene for de ansattes praksis ikke er kjent for alle som er i skolen. Dette kommer til uttrykk ved at ansatte oppgir at de ikke kjenner til rutinene, eller slik som i en rapport hvor Statsforvalteren intervjuer «andre ansatte», definert som det ikke-pedagogiske personalet: «... Det uttrykkes en forståelse for at deres jobb ikke er å se etter eller høre hva elevene driver

med, selv om de uttrykker at de får med seg mye av det som skjer» (Skole 3, s. 13). I en annen rapport påpeker Statsforvalteren at «Skolen har mange ansatte med ulike roller og profesjoner, noe som stiller krav til at alle vet hvilken rolle de har og hvordan man skal utøve følge-med-plikten på akkurat denne skolen. Det kan ikke alene sikres gjennom å gi informasjon og kompetanse, det må følges opp og jobbes med i fellesskap» (Skole 8, s. 13). Et annet funn er manglende systematikk knyttet til samarbeid og informasjonsflyt mellom de ansatte, eksempelvis ved at det ikke er faste samarbeidsmøter hvor man deler informasjon om elever. En skoleleder uttaler at «lærerne kjenner elevene sine og ser om noe er galt. De vet også hvilke elever som er særskilt sårbare» (Skole 2, s. 11). Denne skolen innfrir ikke lovens krav, slik Statsforvalteren vurderer det.

Rutiner og planer

Neste punkt som avklares ved tilsynene er om rektor sikrer at skolen innhenter tilstrekkelig informasjon fra elevene om hvordan de har det på skolen. Her vurderes skolens rutiner for informasjonsinnhenting og kartlegginger av elevens opplevelse. Det åpnes for profesjonelt skjønn knyttet til vurderingen av hva som er «tilstrekkelig informasjon». Utfra funnene i denne analysen legger Statsforvalteren lista for «tilstrekkelig» på et nivå hvor skolen skal vise til hvordan de innhenter informasjon, om det brukes ulike kanaler for informasjonsinnhenting og om det gjøres jevnlig ved den enkelte skolen. 1 av 9 skoler har ikke tilfredsstillende praksis på dette punktet. Av analysen framkommer det at dette skyldes manglende systematisk inspeksjonsordning, hvor Statsforvalter vurderer at det framstår som tilfeldig hvor de voksne er i utepauser, som igjen skaper manglende systematikk i muligheten til informasjonsinnhenting gjennom denne kanalen (Skole 5, s. 13).

Det siste momentet Statsforvalteren vurderer innenfor delplikten er om skolen dokumenterer hva som blir gjort for å følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø.

Tilsynsplan/inspeksjonsplan, observasjonslogg og referater fra samtaler er eksempler på dokumentasjon av delplikten. I lovverket er det ikke stilt formkrav til hvordan skolen skal dokumentere, annet enn at det skal være skriftlig dokumentasjon i et format som sikrer at andre kan få innsyn i det ved forespørsel. Analysene viser at Statsforvalteren gir skolen et handlingsrom innenfor det profesjonelle skjønn knyttet til dokumentasjon gjennom å kontrollere om skolen har et system for dokumentasjon og om det er en felles forståelse for rutinene knyttet til dokumentasjon ved skolen, men ellers ikke vurderer systemene som brukes. I 4 av tilsynene tilfredsstiller skolene lovverket på dette punktet. Ved disse skolene

oppgir rektor at det er et system for dokumentasjon, og de ansatte informerer om at de er kjent med systemet og rutinene knyttet til dokumentasjon av delplikten. Videre framkommer det av analysen at skoler kan ha drøftinger i personalgruppa knyttet til hva som skal dokumenteres. I en rapport skriver Statsforvalteren: «Statsforvaltaren ser at det kan vera ei utfordring å veta kor grensa går for kva som bør dokumenterast og ikkje, men vi har eit klårt inntrykk av at det er eit tydeleg medvit kring dette hjå de tilsette og at dette er eit tema som vert diskutert mellom lærarane og med rektor jamleg» (Skole 4, s. 14). I 5 av tilsynene avdekkes praksis som ikke er i henhold til lovverket. Analysen avdekker at dette fortrinnsvis er koblet til manglede systematikk på skolen, hvor det ikke er rutiner for dokumentasjon eller hvor det er svært tilfeldig praksis fordi de ansatte ikke har en felles forståelse av hva som dokumenteres.

Et interessant funn i analysen er grensegangen mellom distribuert ledelse og ansvarsfraskrivelse. I en av rapportene påpekes det at rektor ikke kan distribuere eller delegere ansvar for å sikre og følge opp at alle ansatte ivaretar delpliktene. Dette gjaldt en stor skole hvor rektor delegerte både oppgaver og ansvar for oppfølging av skolemiljøet ved en del av skolen til assisterende rektor. I rapporten fra Statsforvalter står det «Assisterende rektor har ansvar for [en del av skolen] og følger opp skolemiljøet der. Dette betyr at rektor som øverste ansvarlige for skolemiljø kan ha utfordringer med å skaffe seg fullstendig oversikt over hva som rører seg på hele skolen. Rektor har anledning til å delegere oppgaver knyttet til skolemiljø til andre ansatte, men det overordnede ansvaret for å sikre, sørge for og følge opp at skolens ansatte ivaretar skolemiljøet er det rektor som har alene, og dette kan ikke delegeres til andre, heller ikke til assisterende rektor» (Skole 2, s. 12).

Drøfting

Gjennom den tematiske analyseprosessen utviklet det seg tre temaer som til sammen kan gi svar på artikkelens problemstilling, *Hva kjennetegner praksis ved skoler hvor rektor sikrer at alle som jobber på skolen følger med på om elever har et trygt og godt skolemiljø?* Disse temaene er profesjonelt læringsfellesskap, systematisk kompetanseheving og felles rutiner, planer og utvikling av profesjonelt skjønn. Profesjonelt skjønn tematiseres sammen med rutiner basert på funn fra forskningsprosjektet LEX-EL(2026), som underbygger at arbeid med rutiner bidrar til å stryke skjønnsutøvelsen (Møller & Ottesen, 2016, s. 129). Vedlegg 1, «Oversikt over temaer og grupperinger av koder», viser en oversikt over hvordan koder ble slått sammen under de overbyggende temaene.

Profesjonelt læringsfellesskap; Samarbeid og drøftinger som grunnlag for en samstemt praksis

Et gjennomgående funn i analysen er knyttet til om rektor sørger for at ansatte møtes for å drøfte praksis og bygge felles forståelse, og at dette inkluderer ansatte i ulike roller. Ved å sammenligne skoler som har praksis i henhold til lovverket med de skoler hvor Statsforvalteren finner brudd på lovverket kommer det tydelig fram at rektor må sørge for at de ansatte har felles forståelse og i så stor grad som mulig lik praksis av delplikten. Som det framkommer i funnene legges det vekt på at det pedagogiske personalet må møtes jevnlig for å samarbeid om elevens psykososiale miljø, utveksle informasjon og erfaringer, og drøfte ulike problemstillinger. På den måten vil rektors systematiske arbeid med å drifte det profesjonelle læringsfellesskapet bidra til å skape en samstemt praksis, hvor de ansatte har forståelse for lovverket og hva det har å si for den enkelte. Dette sammenfaller godt med intensjonene i et profesjonelt læringsfellesskap slik det defineres fra Stoll et al. (2006, s. 9). Det å skape en kontinuerlig prosess i kollegiet hvor ansatte videreutvikler praksis gjennom en kollektiv bevissthet rundt hvordan «vi på denne skolen følger med om elevene har det trygt og godt» kan synes å være særlig viktig i arbeidet med skolemiljø, slik Statsforvalteren vurderer det. Det samsvarer også godt med forventningene som settes til skolens praksis i overordnet del, kap. 3.5 (Kunnskapsdepartementet, 2017), som presiserer at alle ansatte i skolen skal inngå i et profesjonelt læringsfellesskap for å videreutvikle skolen.

Analysen avdekker at Statsforvalteren går lengre inn i vurderingen av samarbeidsprosesser mellom de ansatte i skoler hvor man vurderer at praksis ikke tilfredsstillor lovens krav. Funnene i analysen av disse rapportene underbygger forventningene til at rektor sikrer at de ansatte inngår i et profesjonelt læringsfellesskap, og rektor må kunne dokumentere hvordan disse læringsfellesskapene jobber jevnlig og systematisk med relevante temaer for å sikre lik praksis i forståelse av og håndheving av delplikten. Denne betraktningen av et profesjonelt læringsfellesskap hvor man samarbeider om å skape en felles praksis gjennom felles drøftinger, som igjen kan bidra til en avprivatisering av enkeltlæreres handlinger styrkes av Dufour et al. (2016, s.19-20), Roland & Westergård (2015, s. 93) og Paulsen (2021, s. 18).

Et interessant funn i analysen er Statsforvalteren sin vurdering av hva rektor kan distribuere av arbeid og ansvar. Her presiseres det tydelig fra Statsforvalteren sin side i en av rapportene at rektor har det fulle overordnede ansvaret for at alle ansatte ivaretar sine plikter knyttet til skolemiljøet. Det framkommer en klar forventning til at rektor har det fulle ansvaret for

læreres læring. Dette støttes av skoleforskere som Hattie (2013), Robinson (2014) og Fullan & Quinn (2017), som peker på at rektor kan påvirke elevenes sosiale og faglige læring gjennom læreres praksis. En annen faktor som må regnes med i denne vurderingen er kravet til at rektor skal holde seg fortrolig med den daglige praksisen i skolen, jmfør oppl. §9-1, 2. ledd, 2. setning. Dermed er Statsforvalterens vurdering i henhold til opplæringslovens intensjoner (Helgeland, 2018, s. 196), og et eget lovkrav rektor må tilfredsstillere. Dette står ikke til hinder for at rektor kan delegere oppgaver og ledelse, men rektor må sikre at de ansatte har kompetanse til å ta lederansvaret, og rektor må følge opp de man distribuerer ledelse til (Paulsen, 2021, s. 143; Helgeland, 2018, s. 196).

Systematisk kompetanseheving for ansatte gjennom profesjonelle læringsfellesskap

Analysefunnene indikerer at rektor stilles til ansvar for de ansattes utvikling av kompetanse, og om alle ansatte har forståelsen for hvordan delplikten ivaretas både på den aktuelle skole, og i de ulike rollene. Ved skoler som tilfredsstiller loven viser de ansatte til at rektor har systematiske planer for jevnlig kompetanseheving av de ansatte i profesjonelle læringsfellesskap, og at aktuelle temaer knyttet til delplikten drøftes regelmessig.

Analysefunnene kan tyde på at det å sikre faglig kompetanse og å skape en kollektiv forståelse gjennom felles drøftinger står sentralt i arbeidet med å skape et trygt og godt skolemiljø. Dette støttes av Filstad (2017, s. 124) som hevder at effektive skoleledere sikrer at de ansattes kompetanseutvikling rettet mot skolens hverdagspraksis. Videre poengterer Filstad (2017, s. 124) at man kan endre praksis gjennom å øke de ansattes ferdigheter kunnskap, holdninger, erfaringer og evner. Dette indikerer at felles kompetanseheving kan bidra til mer lik praksis. Ved de skolen hvor Statsforvalteren finner avvik fra lovkravene er det gjennomgående manglende systematikk i kompetanse- og utviklingsplanene, og det er ikke rutiner for jevnlig drøfting av sentrale temaer.

I analysen avdekkes det at Statsforvalteren i hensyntar at kunnskap kan være taus. Skoler som tilfredsstiller lovkravet slik Statsforvalteren vurderer det, kan vise til regelmessig samarbeidstid hvor man drøfter praksis og deler informasjon. På den andre siden vurderer Statsforvalteren at lovkravet ikke innfris hvis skolen ikke kan vise til at det legges til rette for jevnlig drøfting og kompetanseheving i ansattgruppa, og at kompetansen heller ikke er sikret gjennom de skriftlige handlingsplanene. Dette støttes av Filstad (2017, s. 127), som framhever at for at taus kunnskap skal kunne deles med andre må man inngå i ulike praksissamarbeid og drøftinger som er tett knyttet opp til praksisfeltet.

Funnene i analysen underbygger at kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfelleskap baserer seg på læring gjennom felles drøftinger, refleksjoner og deling av erfaring. De skolene hvor Statsforvalteren vurderer at praksisen er i henhold til lovverket kan vise til systematiske planer for å videreutvikle den enkeltes kompetanse gjennom kontinuerlig, kollektiv læring. Dette støttes av Hargreaves & Fullan (2014, s. 26) som definerer at profesjonelle kapital består av humankapital, som omhandler den enkeltes kunnskap og ferdigheter og sosial kapital, som omhandler lærernes profesjonelle læringsfelleskap (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 26; Roland & Westergård, 2015, s. 95). Nyere forskning viser og til at læreres praksis kan videreutvikles når lærere deltar i profesjonelle læringsfelleskap og er kollektivt ansvarlige for elevenes utvikling (Jarl et al. 2021, s. 461; Nordahl et al., 2021, s. 40). Behovet for at kompetanseutvikling foregår regelmessig og kontinuerlig underbygges av blant andre Roberts (2012, s. 9-12), Hargreaves & Fullan (2014, s. 29) og Filstad (2017, s. 125).

Rutiner, planer og profesjonelt skjønn

I analysen kommer det tydelig fram at Statsforvalteren vurderer skolens skriftlige rutiner og handlingsplaner når man vurderer skolens systematiske og kontinuerlige arbeid med delplikten. Skolens rutiner og regelhåndtering kan ses på som verktøy for hvordan skolen skal håndtere ulike situasjoner i krysningpunktet mellom lovverk og profesjonelt skjønn, slik det framkom i forskningsprosjektet LEX-EL (Møller & Ottesen, 2016, s. 128-129). Skriftliggjøring kan bidra til at hele personalet får kjennskap til dette. Skolens rutiner skal bidra til å skape forutsigbarhet og likhet i hvordan man skal håndtere situasjoner for de ansatte og elevene. Analysen avdekker at det ikke er nok at de ansatte leser rutiner og planverk. Det må også jobbes med slik at man kan skape en felles forståelse av praksis knyttet til rutinene, reglene og dokumentene gjennom drøfting og refleksjon i personalgruppa. Funnet kan underbygges av forarbeidene til loven. NOU 2015:2 (s. 118-119) trekker fram viktigheten av at ledelsen skaper en felles forståelse for, håndheving av og sammenheng mellom rutiner, regler og praksis for å sikre at de ansatte har like reaksjoner på for eksempel regelbrudd. Dette støttes av Dufour et al. (2016, s. 32) som peker på sammenhengen mellom informasjon og samarbeid. De hevder at når medlemmer av et praksisfelleskap lærer sammen og har tilgang på samme informasjon vil sannsynligheten for at man kommer fram til de samme konklusjoner øke. Møller og Ottesen (2016, s. 128) fant i sin forskning at skoler hvor personalet drøfter skolens arbeid og rutiner knyttet til det psykososiale miljøet skaper et bredere grunnlag for skjønnsutøvelse og håndheving av

lovverket. Dette kan ses opp mot det Hargreaves & Fullan (2014, s. 28) kaller beslutningskapital, som omhandler evnen til å kunne ta velbegrunnede beslutninger i krevende situasjoner. Beslutningskapital kan omtales som god dømmekraft, eller profesjonelt skjønn, og utvikles ifølge Hargreaves & Fullan (2014, s. 28) gjennom personlige erfaringer og i drøftinger og refleksjoner med kolleger. Dette sammenfaller med Grimen & Molander (2008, s. 186) sin forståelse av det å utvikle et godt profesjonelt skjønn.

Profesjonelt skjønn handler om at man gjennom sin profesjon skal utvise gode skjønnsvurderinger (Grimen & Molander, 2008, s. 186). Et sentralt prinsipp innenfor skjønnsutøvelse er at like saker skal behandles likt (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 25). I analysen framkommer det at der skolen har stort handlingsrom gjør Statsforvalteren en kontroll av rektors oppfølging av rutinene, og om de ansatte har en omforent forståelse og praksis av rutinene. Dette kan støttes av Møller og Ottosen (2016, s. 125-126) som fant at skolens arbeid med rutiner kan bidra til å koble lovverket opp mot praksis og styrende normer i skolehverdagen, og samtidig bidra til et omforent utgangspunkt for de ansatte i arbeidet med å tolke og håndtere situasjoner som oppstår. Det kan dermed antas at skolen kan sikre en mer lik håndtering av saker som framstår likt og utvikle det profesjonelle skjønnet gjennom felles arbeid med rutiner.

Analysens funn indikerer at tilsynene legger vekt på tydelige og omforente rutiner og planer, samt at ansatte jobber i fellesskap med drøfting og utforming av en mest mulig lik praksis knyttet til plikten til å følge med. Det kan synes som at en samstemt forståelse av rutiner er særlig viktig der skolen har handlingsrom gjennom det profesjonelle skjønnet. Dette funnet styrkes av Grimen & Molander (2008, s. 192-195), som peker på at skjønnsutøvelse er basert på personlige vurderinger. Gjennom å drøfte skolens praksis og rutiner i fellesskap kan man skape et felles grunnlag for refleksjon knyttet til skjønnsutøvelse i personalgruppa. Dette kan styrke de personlige vurderingene og bidra til at hver enkelt får et bredere grunnlag for å utøve profesjonelt skjønn (Grimen & Molander, 2008, s. 186; s. 195; Dufour et al., 2016, s. 32; Møller & Ottosen, 2016, s. 129).

Konklusjon

Denne artikkelen har gjennom tematisk analyse av Statsforvalteren i Innlandet sine tilsynsrapporter fra 2021 søkt å finne svar på problemstillingen

Hva kjennetegner praksis ved skoler hvor rektor sikrer at alle som jobber ved skolen følger med på om elever har et trygt og godt skolemiljø?

Analysen avdekket en sammenheng mellom skoler hvor Statsforvalteren vurderer at praksis er i henhold til lovverket. Delplikten «følge med» vurderes sterkt opp mot rektors plikt til å jobbe systematisk med det psykososiale skolemiljøet. Funnene indikerer at praksis i skoler hvor rektor sikrer at alle som jobber ved skolen følger med på om elever har et trygt og godt skolemiljø kjennetegnes ved systematisk kompetanseheving i ansattgruppa, felles drøftinger om skolens praksis og kunnskapsgrunnlag, felles oppfatning av hva delplikten innebærer og hvordan dette ivaretas i samvær med elevene, samt rutiner og planer som er forankret i hele ansattgruppa.

Det innebærer ikke at «alt» er avklart og skjematisk oppstilt uten rom for skjønnsutøvelse. Dokumentanalysen avdekker at skolen har et handlingsrom, et rom for skjønnsutøvelse, innenfor skolens praksis i arbeidet med delplikten «følge med». Det som framstår som svært sentralt i tilsynene er rektors systematiske arbeid for å sikre at alle ansatte utfører delplikten i samråd med lovens intensjoner. Funnene tyder på at skoler hvor rektor sørger for at de ansatte jevnlig deler erfaringer, drøfter skolens praksis og har felles kompetanseheving blir vurdert som skoler med en kollektiv praksis som tilfredstiller lovkravet.

Et litt overraskende funn i analysen er grensegangen mellom distribuert ledelse og ansvar. Her kan det virke som at Statsforvalteren gjør en grundig vurdering av i hvor stor grad rektor kan ivareta det fulle ansvaret for skolens virksomhet gjennom samarbeidsrutiner som sikrer informasjonsflyt mellom rektor og andre med lederansvar, slik at rektor er kjent med skolens daglige praksis.

Funnene i analysen er sammenfallende med tidligere forskning knyttet skoleledelse som har effekt på elevers læringsmiljø.

Implikasjoner for videre forskning

Denne artikkelens funn kan indikere at Statsforvalteren, gjennom Utdanningsdirektoratets Metodehåndbok for tilsyn (2021), legger forarbeidene til opplæringsloven til grunn ved sine tilsyn. Samtidig tyder funnene i artikkelen på at noen skoler ser ut til å streve med dette. Det reiser noen interessante spørsmål til videre utforskning. Et spørsmål kan være hvordan rektor kan bygge et profesjonelt læringsfellesskap som bidrar til endring av de ansattes praksis. Et annet spørsmål er hvor godt skoleledere og skoleeiere kjenner til forarbeidene til

aktivitetsplikten, og hvordan skoleledere jobber i forhold til de intensjonene som ligger her? En anerkjent jurist sa en gang: «Det hjelper ikke å ha lovverk hvis de som er satt til å håndheve lovverket ikke kjenner til hva loven innebærer» (Eriksen, B. 2016- personlig kommunikasjon).

Litteraturliste

- Abrahamsen, H. (2017). *Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team?* I M. Aas & J. M. Paulsen (red.). *Ledelse i fremtidens skole*, s. 193-208. Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo.
- Ertesvåg, S. & Roland, P. (2015). *Professional cultures and rates of bullying*. I *School Effectiveness and School Improvement*, 26:2, s. 195-214, DOI: 10.1080/09243453.2014.944547
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243453.2014.944547->
- Filstad, C. (2017). *Ledelse for kompetanse- kompetent ledelse*. I M. Aas & J. M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 123-139). Fagbokforlaget.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). *Profesjon og skjønn*. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskulturer for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Cappelen Damm Akademisk
- Helgeland, G. (2018). *Opplæringslova. Lovkommentar*, (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hellang, Ø., Lund, I., Einarson, K., Rubecksen, K. & Jentoft, N. (2019). *Håndhevingsordningen for skolemiljø saker (oppl.l. kapittel 9A)*. NORCE. ISBN 978-82-8408-047-5. <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/forskning-og->

[utvikling/nyhetssaker/Handhevingsordningen-for-skolemiljosaker-oppl-1-kapittel-9A-.pdf](#)

Høringsnotat. (2021, 21. august). *Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven.*

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/horingsnotat-forslag-til-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf>

Jarl, M., Andersson, K. & Blossing, U. (2021). *Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework for explaining variation in student achievement.* *Schooleffectiveness and school improvement 2021*, VOL 3, s. 448-464.

<https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1903941>

Johannessen L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse.* Universitetsforlaget.

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

grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/>

Mejlbo, K. (2022, 25. september). *Skolens tiltak mot mobbing virker ikke.* *Utdanningsnytt.*

<https://www.utdanningsnytt.no/9a-elevundersokelsen-mobbing/skolenes-tiltak-mot-mobbing-virker-ikke/333821>

Møller, J., & Ottesen, E. (2016). *Rettslig regulering og profesjonelle normer i skolen.* I *Utbildning & demokrati 2016*, vol. 25, nr 1, s. 113-132.

<https://journals.oru.se/uod/article/view/1053/1042>

<https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1053>

Nordahl, T., Mausestaden, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene.* Kunnskapsdepartementet. ISBN: 978-82-7671-730-3.

<https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/133860>

Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E. & Løken, G. H. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring».* (Skriftserien 24-2021). Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning.

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

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/nou/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61).* Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven)

[61?q=oppl%C3%A6ringsloven](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven)

- Ot.prp. nr. 67 (2002-2003). *Om større lokal handlefridom i grunnskoleopplæringa*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://lovdata.no/static/PROP/otprp-200203-067.pdf>
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Prop. 57 L (2016-2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova*. Skolemiljø. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/>
- Prop. 81 L (2019-2020). *Endringer av internkontrollregler i sektorgivingen (tilpasning til ny kommunelov)*. Kommunal- og distriktsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-81-l-20192020/id2697704/?ch=1>
- Roberts, J. E. (2012). *Instructional rounds in action*. Harvard Education press.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert ledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P., & Westergård, E. (red.), (2015). *Implementering: Omsetting av teorier, ideer, aktiviteter og strukturer til praksis*. Universitetsforlaget.
- Statsforvalteren i Innlandet (2021, 01. januar). *Statsforvalteren i Innlandet. Om oss*. <https://www.statsforvalteren.no/nb/innlandet/om-oss/>
- Statsforvalteren i Innlandet (2023, 01. desember). *Statsforvalteren i Innlandet. Tilsynsrapporter skolemiljø*. <https://www.statsforvalteren.no/nb/innlandet/barnehage-og-opplaring/en-trygg-skoledag-uten-mobbing/tilsynsrapporter-skolemiljo/>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. & Hawkey, K. (2006). *Creating and sustaining an effective professional learning community*. <https://dera.ioe.ac.uk/16498/1/professional-learning-communities-05-booklet2.pdf>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave, Vigmostad & Bjerke.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 4. utgave. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Universitetet i Oslo. (2017, 28. november). Viktige funn fra LEX-EL-prosjektet (2011-2016). <https://www.uv.uio.no/forskning/grupper/cleg/Forskningsprosjekter/prosjekter-finansiert-av-norges-forskningsrad-%28nfr/sentrale-funn-fra-lex-el-prosjektet.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 29. juni). *Metodehåndbok for tilsyn*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/metode-for-tilsyn/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 23. mai). *Funn fra tilsyn på opplæringsområdet i 2021*.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/tilsyn/oppsummering-av-tilsyn/funn-fra-tilsyn-pa-opplaringsområdet-i-2021/elevs-rett-til-et-trygt-og-godt-skolemiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2024, 28. februar) *Mobbetallene fortsetter å øke*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2024/mobbetallene-fortsetter-a-oke/>

8. Artikkel 2: Rektors ledelse av forbedringsarbeid knyttet til aktivitetsplikten

Ingress

Denne artikkelen retter fokus mot hvordan rektor jobber for å forbedre praksis knyttet til aktivitetsplikten ved skolen i lys av rammeverket for koherens. Det er valgt en kvalitativ metode i form av semistrukturerte dybdeintervju. Utvalget består av tre rektorer ved grunnskoler i Innlandet, som alle har mer enn 5 års erfaring fra rektorstillingen. Resultatene viser at rektorene i denne studien har et stort fokus på forebygging i arbeid med skolemiljø, og at de bruker mye tid på å drøfte, konkretisere og utvikle en felles forståelse for aktivitetsplikten i skolen. Rektorene benytter seg av mange kjernekompetanser innenfor ledelse for å drive forbedringsarbeidet. Samtidig uttrykker informantene at det er svært krevende å sikre at alle ansatte har lik praksis av aktivitetsplikten, men de forsøker å skape et felles kunnskapsgrunnlag gjennom både praksisøving og teoretiske drøftinger i skolens profesjonelle læringsfellesskap.

Innledning

Skoleledere i Norge har en arbeidshverdag preget av mange oppgaver og høyt tempo. Det stilles høye forventninger til rektors arbeid med forbedring og utvikling av skolens praksis. I læreplanverkets overordnet del, kap 3.5, profesjonsfellesskap og skoleutvikling står det følgende: «Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Nylig er det publisert en forskningsrapport, «Rektors handlingsrom- er vi styrt eller støttet?», utarbeidet av Senter for anvendt kommunalforskning (SAKOM) ved universitet i Agder på oppdrag fra Skolelederforbundet. Her framkommer det at rektorer opplever å ha svært begrenset tid til skoleutvikling. Videre framkommer det i rapporten at krevende skolemiljø saker oppleves som en av de mest belastende oppgavene for rektorene (Baldersheim et al., 2023, s. 19).

Dette danner bakteppet for denne artikkelen, som setter lys på hvordan rektor jobber med forbedringsarbeid. Fokus for forbedringsarbeidet er lagt til skolemiljø, med særlig fokus på aktivitetsplikten, da dette kan oppleves som en belastende oppgave. Aktivitetsplikten er

hjemlet i opplæringslova § 9A-4 (Opplæringslova, 1998). Jamfør Prop. 57 L ((2016-2017), endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø) s. 21-23), knyttes delpliktene «følge med» og «gripe inn» til skolens kontinuerlige og forebyggende arbeid, som er hjemlet i opplæringsloven § 9A-3. Dette er og videreført i ny opplæringslov som er gjeldene fra august 2024. Det vil derfor være naturlig at informantene belyser det forebyggende arbeid når de snakker om skolens aktivitetsplikt, da dette henger svært tett sammen. Dataene om forebygging vil i så måte behandles som en del av skolens arbeid med å forbedre praksisen innenfor aktivitetsplikten, og vil inngå i datagrunnlaget som legges til grunn for analysearbeidet, drøfting og til slutt konklusjon.

Artikkelen søker å finne svar på hvilke ledergjerninger et utvalg av rektorer gjør for å forbedre praksis ved sin skole knyttet til aktivitetsplikten. Forbedringsarbeidet vil ses i lys av Fullan & Quinn (2017, s. 19) sitt rammeverk for koherens. Følgende problemstilling legges til grunn for artikkelen: *Hvordan jobber rektor for å forbedre skolens praksis knyttet til aktivitetsplikten?*

Teoretisk grunnlag

Å lede forbedring gjennom å skape koherens

Som leder vil det å skape en sammenheng, eller koherens, i forbedringsarbeid bidra til å gi de ansatte en felles forståelse for formålet, eller hensikten, med forbedringsarbeidet (Fullan & Quinn, 2017, s. 22). Fullan & Quinn (2017, s. 19) sin modell for koherens framhever fire dimensjoner, eller drivere, som påvirker hverandre gjensidig, og som til sammen kan skape sammenheng og mening i forbedringsarbeidet. Ledelse gjennomsyrrer alle fire driverne (Fullan & Quinn, 2017, s. 32-35). Driver en omhandler å målrette innsatsen (Fullan & Quinn, 2017, s. 38). Her rettes fokus på å skape systematikk i forbedringsarbeidet gjennom å skape en felles retning og felles mål for arbeidet. Den andre driveren i koherensmodellen knytter seg til å utvikle en kollektiv samarbeidskultur hvor ansatte lærer sammen og av hverandre. Gjennom samarbeid kan man «*bruke gruppa til å forandre gruppa*» ved at man lærer sammen og har en felles forståelse for hensikten med arbeidet (Fullan & Quinn, 2017, s. 69-70). Arbeid i profesjonelle læringsfellesskap kan ses i lys av denne tanken (Nordahl et al. 2021, s. 34). Den tredje driveren i modellen har fokus på å utvikle dybdelæring gjennom tydelige læringsmål og en kunnskapsinformert praksis hos de ansatte (Fullan & Quinn, 2017,

s. 101; Nordahl et al., 2021, s. 35). Dette innebærer at man endrer praksis basert på ny kunnskap og kollektiv kapasitet. Nordahl et al. (2021, s. 42) peker på tre sentrale faktorer for å utvikle kompetanse i profesjonelle læringsfellesskap; aktiv bruk av data om elevens læring, bruk av forskningsbasert kunnskap og de ansattes forventning til og tro på egen mestring. Donohoo presiserer at kollektiv mestringstro påvirker hvordan skolens ansatte håndterer krevende utfordringer (Donohoo, 2017, s. 13). Driver fire handler om å skape en ansvarskultur hos de ansatte gjennom å bruke data og informasjon om elevens utvikling og læring i kapasitetsbyggingen. En intern ansvarlighet handler om at man som enkeltindivid eller gruppe tar et personlig, profesjonelt og kollektivt ansvar for forbedring av praksis. Ekstern ansvarlighet kobles til det å kunne tilfredsstillende samfunnets krav og forventninger, eksempelvis gjennom kartleggingsresultater, elevdata og ekstern kontroll, som for eksempel tilsynsordninger (Fullan & Quinn, 2017, s. 130-133). Intern ansvarlighet er ifølge Fullan & Quinn (2017, s. 132-133) den mest effektive tilnærming for å skape en ansvarskultur som bidrar til varig forbedringsarbeid knyttet til elevresultater.

I modellen for koherens er ledelse av forbedringsarbeidet betraktet som navet, eller kjernen, i modellen, som kobler sammen, monitorer og påvirker alle dimensjonene. Det å vurdere hvordan dimensjonene kombineres og prioriteres for å imøtekomme skolens løpende behov er en sentral ledergjerning, da dette skaper sammenheng i forbedringsarbeidet og bygger de ansattes kapasitet (Fullan & Quinn, 2017, s. 35).

Ledelse av forbedringsarbeid

Forskning viser at skoleledelse påvirker elevenes læring indirekte gjennom å påvirke lærernes praksis og profesjonelle læring (Hattie 2013; Robinson 2014; Fullan & Quinn 2017; Nordahl et al. 2021). Dermed er det å lede forbedringsarbeid sentralt for rektors lederskap. I koherensmodellen (Fullan & Quinn, 2017, s. 19) knyttes rektors arbeid med å utvikle klare mål og skape profesjonelle læringsfellesskap, bidra med deltakelse i kompetanseutvikling og å være resultatorientert til ledelse av forbedringsarbeidet.

Paulsen (2021, s. 193) viser til fire kategorier av kjernekompetanse i effektiv skoleledelse, basert på ulike studier gjennomført fra 2000-tallet. Første kjernekompetanse retter seg mot å sette skolens retning, basert på felles visjoner, mål, forventninger og engasjement. Dette sammenfaller med ledelse av første driver i koherensmodellen. I kjernekompetanse to er det å bygge relasjoner og utvikle mennesker gjennom støtte, og stimulering til vekst sentralt.

Innenfor denne dimensjonen er det sentralt å skape tillit, modellere skolens verdier og den praksisen man ønsker gjennom at rektor selv engasjerer seg og deltar i forbedringsarbeidet sammen med de ansatte. Kjernekompetanse tre handler om å utvikle skolen i den retning man har satt som mål gjennom å skape samarbeidskulturer og å distribuere ledelse slik at man utvikler en praksis som er i tråd med skolens verdier og mål. I koherensmodellen vil dette dreie seg om ledelse av driver to og tre, utvikling av profesjonelle læringsfelleskap og skape en kunnskapsinformert praksis. Fullan & Quinn (2017, s. 154-155) vektlegger nytten av å utvikle ledere på alle nivåer, slik at flere jobber målrettet for å drive forbedringsarbeidet. Den fjerde kjernekompetansen som fremheves av Paulsen handler om å skape en kontinuerlig forbedringsprosess av virksomheten. Dette innebærer å følge opp elevresultater og skolens forbedringsarbeid, samt å skjerme de ansatte fra andre forstyrrelser enn det pedagogiske arbeidet. Denne lederkompetansen sammenfaller med lederferdigheter knyttet til ledelse av driver fire i koherensmodellen, å skape en ansvarskultur. Paulsen (2021, s. 194) framhever at ledere må være bevisste på at ulike faser i forbedringsarbeidet krever ulike lederstrategier, og at kjernekompetansene derfor må tilpasses skolens kontekst.

Å oppnå forbedring

Veien fra å omsette kunnskap om hvordan man kan forbedre praksis over til handling er lang. Pfeffer & Sutton (1999, s. 4) benyttet begrepet handlingsgapet, eller «the knowing-doing gap» om utfordringene med å omsette og anvende forskningsbasert kunnskap i praksis. Det er forsket mye på dette temaet, og mange faktorer påvirker handlingsgapet.

Robinson (2018, s. 12-13; s. 47-50) legger vekt på to ulike tilnærminger i forbedringsarbeid som kan påvirke denne avstanden. Hun viser til omgåelsestilnærmingen, hvor man implementerer en «løsning» på en utfordring man vil endre uten at man har undersøkt oppfatningene, verdiene og forholdene som opprettholder praksisen man ønsker å endre. Den andre tilnærming hun presenterer er engasjementstilnærmingen, som innebærer at man bruker mer tid på å identifisere det man vil endre ved å forsøke å avdekke hvilke tanker som ligger bak den praksisen man ønsker endret. Dette er mer tidkrevende, men bidrar til dypere forståelse for hvorfor aktørene gjør som de gjør og hva som er deres handlingsteori (Robinson, 2018, s. 36; Argyris & Schön, 1996, s. 11-13). Handlingsteorier er ofte personlige teorier på individ- eller gruppenivå om hvordan «jeg» eller «vi som jobber i denne klassa/på denne skolen» kan oppnå målene «mine» eller «våre». Det er ofte en årsakssammenheng mellom det «jeg» gjør, «mine» tanker om hvorfor «jeg» gjør det, og

konsekvensene av «mine» oppfatninger og handlinger, vist gjennom handlingene «jeg» gjør (Argyris & Schön, 1996, s. 14-17). Hvis man forstår hva handlingsteorien baserer seg på kan man også lettere endre på det som opprettholder den praksisen man vil endre (Robinson, 2018, s. 38). Robinson hevder at dersom det ikke er samsvar mellom ny kunnskap og ferdigheter og den eksisterende handlingsteorien, må man benytte engasjementstilnærming for å sikre læring som er nødvendig for å skape forbedring (Robinson, 2018, s. 112). Hvis det derimot er samsvar mellom eksisterende handlingsteorier og den nye handlingsteorien kan man oppnå forbedringer gjennom den mer tidseffektive omgåelsestilnærmingen (Robinson, 2018, s. 54).

Det opplevde handlingsrommet kan og påvirke forbedringsarbeidet. Opplevelsen av handlingsrom påvirkes av individenes selvforståelse i lys av å være en aktør som er aktiv, medansvarlig og handlende, eller en brikke som vil oppleve seg ansvarsfri og kontrollert (Nygård, 1993, s. 30). Skolens handlingsrom er definert av graden av tillit fra samfunnet, myndighet og legitimitet. Dette er drøftet mer inngående i artikkel 1. Rektors handlingsrom i skolemiljø saker vil både kunne ses objektivt og subjektivt. Det objektive handlingsrommet omhandler de reelle mulighetene og begrensningene rektor har knyttet til å disponere ressurser og kompetanse, ta beslutninger, definere oppgaver og sette retning for forbedringsarbeidet. Dette kan i noe grad framkomme i stillingsbeskrivelsen eller i retningslinjer i organisasjonen. Det subjektive handlingsrommet er knyttet til hvilke muligheter rektor føler at man har, ofte basert på opplevelser og erfaringer man sitter på (Skandsen et al. 2011, s. 46). Basert på egen forståelse av roller, ansvar og muligheter og forståelsen for andres mandat og myndighet, legitimerer man sitt eget og andres handlingsrom, både knyttet til muligheter og begrensninger (Skandsen et al. 2011, s. 48).

Tidligere forskning og empiri

Ledelse og endring av praksis

Det har vært mye forskning knyttet til effektiv skoleledelse de siste tiårene, og særlig har det å skape en kultur for samarbeid og profesjonsutvikling gjennom profesjonelle læringsfellesskap hatt stort fokus både nasjonalt og internasjonalt. Det er godt dokumentert at arbeid i profesjonelle læringsfellesskap hvor man har felles, omforente mål og samarbeid knyttet til skolens praksis kan bidra til å forbedre elevens faglig og sosiale læring (Nordahl et al. 2009; Hattie, 2013; Ertesvåg & Roland, 2015; Jarl et al. 2021) Samtidig viser nyere

forskning at profesjonelle læringsfellesskap ikke nødvendigvis bidrar til endring i den enkeltes praksis (Nordahl et al. 2021, s. 151; Jenssen 2023, s. 99). Funn fra et forskningsprosjekt for grunnskoler i en hel region i Norge, «Kultur for læring», indikerer at profesjonelle læringsfellesskap trolig har bidratt til læring og refleksjoner i ansattgrupper, men at det ikke nødvendigvis har bidratt til endring av praksis for flertallet av de ansatte. Basert på disse funnene stiller Nordahl et al. spørsmål ved om man kan ha overvurdert hvilken betydning profesjonelle læringsfellesskap alene kan ha på pedagogisk praksis (Nordahl et al. 2021, s. 152).

Jenssen (2023, s. 99) argumenterer i sin doktoravhandling for at en svak sammenheng mellom profesjonelle læringsfellesskap og undervisningspraksis kan tyde på at den individuelle autonomien er sterk i forhold til den kollektive praksisen i skoler. Dette kan føre til at den ansattes praksis baseres på individuelle vaner og automatiserte ferdigheter som igjen vil hemme utviklingen av felles verdier, oppfatninger og praksis (Jenssen, 2023, s. 99). Dette sammenfaller med Møller & Ottosen (2016, s. 130) sine funn som indikerer at skoleledere og lærere støtter seg i større grad til egne etiske og pragmatiske vurderinger enn skolens rutiner, lovverk og forskrifter når de vurderer barnets beste i ulike settinger. Jenssen (2023, s. 99) sine funn viser at det er store forskjeller både mellom skoler og internt på skolene, men at enkelte kan bruke mer tid på logistikk og organisering enn på pedagogisk drøfting i de profesjonelle læringsfellesskapene. Videre finner Jenssen at hvis at skolelederen skal kunne stimulere til engasjement i profesjonelle læringsfellesskap, er det sentralt at skoleledelsen deltar i profesjonelle læringsfellesskap og tilpasser kjernekompetansen i lederskapet til den konteksten de inngår i (Jenssen, 2023, s. 99).

I forskningsrapporten «Rektors handlingsrom- er vi styrt eller støttet?» (Baldersheim et al., 2023) belyses blant annet rektors opplevde handlingsrom, hva som skaper stress i hverdagen og hvilken støtte rektorer opplever å få. Rapporten peker på at rektorer opplever et høyt arbeidspress, med svært begrenset tid til å drive skoleutvikling. Av 539 informanter, samtlige rektorer, oppgir over halvparten at de ikke har tid til å følge opp strategisk utviklingsarbeid, og enda flere sier at de ikke har tid til å faglig oppfølging og veiledning av de ansatte (Baldersheim et al., 2023, s. 23). I samme forskningsrapport oppgir mange av rektorene at de mest belastende lederoppgavene er knyttet til krevende skolemiljø saker (Baldersheim et al., 2023, s. 19). Rapporten konkluderer med at rektors opplevde handlingsrom har stor betydning for lederens handleevne, arbeidstrivsel, mestring og

mulighet til å drive forbedringsarbeid i skolen, noe som igjen påvirker i hvor stor grad rektorene oppnår resultater (Baldersheim et al., 2023, s. 8; s. 28). Videre framhever rapporten at belastningsfaktorene kommer i veien for skoleledernes mulighet for å drive skoleutvikling (Baldersheim et al., 2023, s. 29).

Etterlevelse av opplæringsloven i skolene

I rapporten «Kunnskapsgrunnlag om etterlevelse av opplæringsloven», utarbeidet av Proba Samfunnsanalyse på bestilling fra Utdanningsdirektoratet framkommer det at skolemiljø er en av de bestemmelsene som gir størst utfordringer når det gjelder etterlevelse av regelverket (Plahte et al., 2023, s. 1; s. 2; s. 50-51). Rapporten viser at det er flere faktorer som bidrar til disse utfordringene. Dokumentasjon, stor tiltaksbyrde, utfordringer knyttet til å iverksette tiltak og tolkningsproblemer av lovteksten trekkes særlig fram. Rapporten betrakter dette som en årsaksfaktor i gapet mellom regelverket og praktisering av regelverket (Plahte et al., 2023, s. 55; s. 86). Av faktorer som fremmer regeletterlevelse innenfor skolemiljøsaker trekker mange av informantene fram felles utarbeidet rutiner og systemer som både lærere og rektor er kjent med (Plahte et al., 2023, s. 58).

Metode

Vitenskapsteoretisk grunnlag

Artikkelen søker å analysere hvilke kjernekompetanser for ledelse rektorene benytter i forbedringsarbeid, og hvilken mening de tillegger sine handlinger gjennom å fortolke informasjonen informantene gir i lys av ledelsesteori (Thagaard, 2018, s. 37-39). Derfor relateres det vitenskapsteoretiske grunnlaget i denne artikkel til hermeneutikken, som legger til grunn at man fortolker data basert på en forforståelse om det man undersøker, og at denne forforståelsen bidrar til å forme forskningsprosjektet i alle faser, fra utvikling av problemstilling, metodevalg, valg av teori og analyse (Gilje & Grimen, 1993, s. 148; Thagaard, 2018, s. 37; Tjora, 2021, s. 28). For forskeren er det derfor viktig å være bevisst sin egen bakgrunn, og erkjennelsen av at «*vi møter aldri verden nakent, uten forutsetninger vi tar for gitt*» (Gilje & Grimen, 1993, s. 148).

Artikkelforfatterens forforståelse knyttet til denne artikkelen baserer seg på erfaringer fra skolehverdagen gjennom 21 år, hvor de siste årene har vært koblet til skoleledelse og å skape en felles praksis knyttet til blant annet aktivitetsplikten.

Metode

Denne artikkelen søker å finne svar på problemstillingen «Hvordan jobber rektor for å forbedre skolens praksis knyttet til aktivitetsplikten?»

For å besvare dette spørsmålet er det valgt en kvalitativ forskningsmetode i form av å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med rektorer. Det ble utformet en intervjuguide med forhåndsbestemte temaer og åpne spørsmål, basert på rammeverket for koherens fra Fullan & Quinn (Vedlegg 3). Intervjuguiden lager et fundament for intervjuet og bidrar til å sikre at man får belyst de sentrale temaene og spørsmålene for problemstillingen på en lik måte for alle informanter, samtidig som man kan la samtalen gå mer naturlig underveis basert på hva informantene forteller (Thagaard, 2018, s. 91; Tjora, 2021, s. 127-128). Semistrukturerte intervjuer skaper derfor fleksibilitet i intervjusituasjonen fordi man både kan forfølge temaer som informanten gir og de temaene intervjuer adresserer (Thagaard 2018, s. 91).

Utvalg og gjennomføring

Den opprinnelige planen for utvalget var å intervju rektorer som hadde hatt tilsyn fra Statsforvalteren i Innlandet, men underveis ble denne planen endret grunnet tidsfaktoren i det å skaffe tilveie informanter. Videre var det flere fra eget nettverk som fattet interesse for å delta i forskningsprosjektet etter hvert som arbeidet med artikkel en skred fram. Derfor ble det foretatt en rekruttering fra eget nettverk. Det ble i første rekke gjort en henvendelse til tre informanter, med mulighet for å intervju flere ved behov. Følgende kriterier ble lagt til grunn for utvelgelse av informanter: 1: Informanten har mer enn 5 års erfaring som rektor, 2: Rektor har gjennomført lederutdanning, 3: Rektor engasjerer seg i skolemiljøsaker og skoleutvikling ved ikke å delegere dette til andre i ledergruppa.

Informant 1 har mer enn 6 års erfaring som skoleleder, er leder for en mellomstor skole med mer enn 150 elever og mer enn 15 ansatte. Informant 2 har mer enn 10 års erfaring som skoleleder, er leder for en liten skole med under 80 elever og under 20 ansatte. Informant 3 er rektor på en mellomstor skole, med mer enn 250 elever og over 50 ansatte, og har mer enn 10 års erfaring som rektor. Informantene fikk selv komme med forslag til intervjutidspunkt og hvor de ønsket at intervjuet skulle finne sted. En ønsket å gjennomføre intervjuet over

Teams, mens to ville gjennomføre det på sin arbeidsplass. Informantene mottok intervjuguide (vedlegg 3) og informert samtykke (vedlegg 4) i forkant av intervjuene (Thagaard 2018, s. 113).

Det ble opprettet en konto på Nettskjema.no, et datainnsamlingsverktøy som ivaretar datasikkerheten for lydopptak. Nettskjema.no gir tilgang til en nedlastbar diktafonapp til telefonen. Denne ble brukt for å ta lydopptak under intervjuet, og lydopptakene ble automatisk lastet opp i Nettskjema.no. Dataene fra intervjuene ble i etterkant transkribert. Etter transkribering startet arbeidet med å analyse datagrunnlaget.

Operasjonalisering av måleinstrument

Det semistrukturerte intervjuet tok utgangspunkt i en intervjuguide utformet med bakgrunn i modellen for koherens Fullan & Quinn (2017, s. 12-17). Intervjuguiden ble organisert i tre temaer, «skape sammenheng mellom lovverk og praksis», «utvikle en kultur for samarbeid og læring» og «skape en ansvarskultur». Under disse temaene var det utformet ni åpne spørsmål med nøkkelord som ble brukt som ledetråder til intervjuer for å holde en rød tråd gjennom samtalen (Tjora, 2021, s. 108). Et spørsmål er rettet mot rektors opplevelse av handlingsrom knyttet til aktivitetsplikten (spørsmål 9 i intervjuguiden), fordi det framkom i artikkel en at rektors utnyttelse av handlingsrom og skolens skjønnsvurderinger vurderes opp mot regelhåndheving.

Analysemodell

Analyse- og fortolkningsarbeidet tok utgangspunkt i tematisk analyse. Johannessen et al. (2018, s. 282-303) sin modell for tematisk analyse er delt inn i fire trinn. Det første trinnet omhandler å bli kjent med og få oversikt i datagrunnlaget (Johannessen et al., 2018, s. 283-284). Dette er tidkrevende, og begynner med transkribering og gjennomlesing. I denne fasen ble det gjort en del notater underveis i nærlesingen av dataene, med fokus på «hva sier informantene». Disse notatene ble gjort i transkriberingen, sammen med betraktninger som dukket opp underveis i prosessen. Deretter startet arbeidet med koding av den informasjonen som framkom i datagrunnlaget. Det ble utformet et skjema hvor data fra informantene ble satt inn i en kolonne, mens koder og betraktninger ble samlet i en annen kolonne. Kodene ble utformet basert på spørsmålet «Hva handler dette om?» (Johannessen et al. 2018, s. 292). Hvert spørsmål fikk sitt eget skjema, og hver informant fikk sin egen rubrikk i dette skjemaet. På den måten ble det lettere å skille informantenes svar fra hverandre, samtidig

som det ble enklere å sammenligne kodene. Hensikten i kodingsprosessen er å framheve sentrale poenger i datagrunnlaget (Johannessen et al., 2018, s. 284- 292) Dette danner utgangspunktet for neste fase, som er kategorisering eller tematisering av kodene (Johannessen et al., 2018, s. 295; s. 296). Målet med denne prosessen er at man gjennom gruppering av kodene i ulike kategorier eller temaer ender opp med overordnede temaer som til sammen gir svar på forskerspørsmålet. I denne prosessen ble kodene gruppert sammen, med utgangspunkt i de allerede oppgitte temaene fra intervjuguiden. Da intervjuguiden er utformet etter rammeverket for koherens ble det naturlig å holde på disse temaene i analysearbeidet. Kodene ble sammenholdt mot hverandre og mot temaene for å sikre at det var samhörighet mellom kodene i de ulike temaene, og samtidig at temaene til sammen dekket de dataene som framkom i intervjuene og som var relevante for problemstillingen (Johannessen et al., 2018, s. 299). Den siste fasen i analysearbeidet omhandler å rapportere (Johannessen et al., 2018, s. 301). Dette vil bli gjort i kapitlene hvor funnene presenteres og drøftes.

Under vises et eksempel på analysearbeidet, fra transkriberte svar fra informanten til koder, og videre til å samle koder innenfor temaer. Temaer er markert med rød skrift. Her har informanten fått følgende oppgave: *Fortell litt om hvordan du jobber med aktivitetsplikten i kollegiet.* (Spørsmål 1 i intervjuguiden).

Tabell 2: Eksempel på koding og tematisering av datagrunnlaget

Forkortet svar fra informanten, hentet fra transkribering	Refleksjoner, koder, tema
<p>Teoretisk forankring, loven er praksisnær- opptatt av hva vi skal få til, forebyggende fokus. Ikke noe alternativ å ikke handle, men rom for en praksis som passer din skole. Lovmessig og teoretisk forankring, dokumentasjon på kursing viktig, men som leder er jeg mest opptatt av vår samlede handlingskompetanse, vår felles praksis. Det vi faktisk gjør, ikke bare hva som står i en plan. Jobbet aktivt for å få forarbeider og lovverk til å bli vår praksis. Stort fokus på forebyggende arbeid og forarbeider til 9A for å gi et større bilde av hva lovgiver har tenkt. 9A er et tilsvarende på kontinentale utfordringer med utenforskap. Det handler egentlig ikke om hva du gjør her og nå, men om faktisk inkludering for den enkelte. Vi har ønsket fremme tiltak som forebygger sårbare elevers mulighet til å falle utenfor, dette trekkes fram som sentralt i forarbeidene. Det har vi jobbet knallhardt med, vært veldig effektivt. Løser saker på lavt nivå- 6 år har en sak gått til SF</p>	<p>Teoretisk forankring av lovverk-praksisnær forståelse for alle. Klar lovforståelse. Handlingsplikt, handlingsrom. Koblet til tema 1: Skape sammenheng mellom lovverk og praksis</p> <p>Felles handlingskompetanse- «hva <u>gjør</u> vi?» basert på lov og forarbeider.</p> <p>Felles målsetning for alle- inkludering av enkelteleven</p> <p>Koblet til tema 2: Utvikle en kultur for samarbeid og læring og tema 3: Ansvarskultur</p>

Vurdering av validitet og reliabilitet

Reliabilitet omhandler forskningens pålitelighet, og er knyttet sammen med å gjøre forskningsprosessen fra datagenerering til drøfting så transparent som mulig (Tjora, 2021, s. 259; Thagaard, 2018, s. 181). Dette er gjort gjennom å bruke en modell, rammeverk for koherens, som intervjuguide og deretter benytte tematisk analyse med rammeverket for koherens som temaer. Denne løsningen ble valgt for å gjøre koding så datanær som mulig. Videre er reliabiliteten i analysen styrket med utstrakt bruk av sitater, og det er koblet tett opp mot teori i drøftingskapittelet. Alle informantene er representert i sitatene (Tjora, 2021, s. 263). Informantene er rekruttert fra eget nettverk. Informantene og intervjuer er ikke kollegaer, men har kjennskap til hverandre gjennom tidligere arbeidsforhold eller studier. Informantene er valgt ut etter gitte kriterier, omtalt i kapittelet om utvalg og gjennomføring. Relasjoner mellom intervjuer og informantene kan påvirke forskningsprosessen (Tjora, 2021, s. 264). For å skape mest mulig transparens i så henseende ble det foretatt et valg om å beholde temaene fra intervjuguiden i dataanalyseprosessen, slik at den tematiske analysen baserte seg på mer objektive temaer.

Validitet knyttes ofte opp til det teoretiske grunnlag og tolkning av data (Thagaard, 2018, s. 189). Dette er forsøkt gjort gjennom å følge en analysemodell for tematisk analyse, gi en grundig presentasjon av funnene, og deretter en skape en tydelig forankring mellom funn og teoretisk grunnlag i drøftingen.

En kritikk til tematisk analyse er at man kan vurdere temaer utenfor den konteksten informantene har satt den i (Thagaard, 2018, s. 171). Ved å beholde temaene fra intervjuguiden i dataanalysen og drøftingen vurderes denne risikoen som redusert. Thagaard (2018, s. 190) viser videre til at det både er en styrke og en svakhet å kjenne «miljøet fra innsiden». For å redusere forskerens mulighet til å legge egne erfaringer til grunn for tolkningen er det valgt en utstrakt bruk av sitater i presentasjonen av funnene.

En svakhet ved semistrukturerte intervjuer er at dataene ikke kan generaliseres. Studien har et lite utvalg av informanter, og dataene gir informasjon om den enkelte informantens subjektive oppfatninger (Tjora, 2021, s. 128).

Studiens styrke er at funnene kan underbygges av tidligere forskning og teori knyttet til kjernekompetanse i skoleledelse og skoleutvikling. Basert på dette vurderes funnene til å kunne bidra til å bekrefte tidligere forskning knyttet til forbedringsarbeid i skolen (Thagaard,

2018, s. 194). Dette styrker både validiteten og reliabiliteten av funnene i studien (Thagaard, 2018, s. 189; s. 191).

Forskningsetiske vurderinger

Å sikre informantenes anonymitet og personvern er vektlagt i de forskningsetiske vurderingene i denne artikkelen. Basert på forskningsprosjektets intensjon er det vurdert som ikke sentralt å skille informantene knyttet til kjønn, alder eller skoletype da disse opplysningene ikke vil være av interesse for artikkelens problemstilling. Prosjektet ble meldt til Sikt (vedlegg 2), hvor en databehandlingsplan for personopplysninger ble opprettet. Intervjuguide (vedlegg 3) var vedlagt, og det ble utarbeidet et informert samtykke til deltakerne (vedlegg 4). Sikts vurdering av personvernbehandling ble mottatt 31.05.23, og intervjuprosessen kunne igangsettes. Det er innhentet svært lite personopplysninger, med unntak av taleopptak. Dette ble overført til Nettskjema.no for trygg lagring rett etter at intervjuene ble avsluttet, med informantene til stede.

Presentasjon av resultater

Under vil funnene fra intervjuene presenteres tematisk knyttet til rammeverket for koherens og opplevelse av handlingsrom, slik intervjuguiden var disponert.

Å målrette innsatsen; forankring av lovverket og felles retning for praksis

Under intervjuene framkommer det at de tre rektorene har et stort fokus på det psykososiale elevmiljøet og aktivitetsplikten i sitt forbedringsarbeid. Informantene viser til skolens verdimål som grunnlag for å forankre det forebyggende arbeidet opp mot aktivitetsplikten, slik som «*Ved X skole skal alle trives, og de voksne går ikke forbi*» (Informant 3). Alle rektorene vektlegger betydningen av å skape en tydelig forankring mellom lovverket og skolens praksis for de ansatte i arbeidet ved å skape en felles retning knyttet til det psykososiale miljøet for elevene. Informant 1 uttrykker det slik «*Det er behov for å ramme inn hjemler skolen har for å gjøre det vi gjør*».

Skape en felles forståelse

Informantene forteller at de hver høst har gjennomgang av rutiner og handlingsplaner for alle som et ledd i forankringen mellom lovverk og praksis. De peker på kompetanseheving og bevisstgjøring gjennom rutiner, kurs og læringspakker i ansattgruppa som en bidragsyter for

å skape felles retning i det systematiske forbedringsarbeidet. Det framkommer at det gjøres på litt forskjellige måter. Informant 1 uttrykker «*Rutiner og kursing er viktig, men jeg er mest opptatt av vår samlede handlingskompetanse, vår felles praksis, det vi faktisk gjør*». Informant 2 og 3 trekker fram gjennomgang og informasjon om rutiner og handlingsplaner for ansatte som viktig for å skape felles forankring av praksis og regelhåndtering: «*Rutinebeskrivelser er sentralt for oss. De skal gjennomsyre praksisen vår og kjennes igjen i hverdagen*» (Informant 3).

Skape relevans for kontinuerlig forbedringsarbeid knyttet til aktivitetsplikten

Rektorene er opptatt av å gjøre forbedringsarbeidet knyttet til aktivitetsplikten relevant for de ansatte gjennom å øve på praksis, og å være faglig bevisst i de valgene man tar. «*Pedagoger gjør mange hundre valg hver dag. Da er det viktig å ha faglig bevissthet i frontallappen, som slår inn som refleks*» (Informant 2). Rektorene peker på at skolemiljø er ferskvare som må jobbes med hele tiden. «*Vi tenker enkeltbarnet i fellesskapet hele tiden, og dette skal gjennomsyre praksisen vår*» (Informant 3). Alle rektorene trekker fram bruk av elevdata som svært relevant for å sette aktivitetsplikten på dagsorden. «*Kartlegginger og informasjon fra elevgruppa er utgangspunktet for de valgene som tas*» (informant 2).

Samarbeidskultur og dybdelæring

De tre rektorene formidler at de er opptatt av å utvikle en kollektiv kultur for samarbeid og læring i ansattgruppa gjennom profesjonelle læringsfellesskap. Det er ulike samarbeidsteam på skolene. Rektorene har delegert ledelse til teamledere eller faggruppelidere i de fora de ikke selv deltar i. Rektorene forteller at de har et tett samarbeid med team- eller faggruppelidere, og de er bevisste på at møteagendaer skal være avklart for å skape en forutsigbarhet og mulighet til å forberede seg for de som skal delta. Samarbeidsklimaet og kollegastøtte er et tema alle rektorene er opptatt av, og det trekkes fram at det er viktig å skape trygghet og tillit i ansattgruppa knyttet til hvordan man skal samarbeide og kommunisere. Informant 1 forteller «*Vi har en plan i bunn for det «tvungne profesjonsfellesskapet». Der må alle delta, og der driver vi utviklingsarbeid. Ved jevne mellomrom har vi en metakommunikasjon på hvordan vi samarbeider. Det har ført til at samarbeidet preges av lojalitet og engasjement, og selv om det kan koke litt har de ansatte tro på at vi skal løse det*».

Dybdelæring

Rektorene vektlegger felles kompetanseutvikling gjennom ulike kompetansepakker, eksempelvis fra Utdanningsdirektoratets nettsider, som en av flere måter for kollektiv kompetanseheving. Rektorene forteller og at de legger vekt på drøftinger av ulike caser i fellesskap som grunnlag for å utvikle en felles forståelse og grunnlag for forbedring av praksis. Her benyttes både caser fra egen skole og andre caser som er relevante for skolen. Rektorene forteller videre at de har pedagogiske utviklingsmøter ukentlig, og at de selv styrer denne møtearenaen. Fokuset i disse møtene er refleksjon og faglig drøfting, øve på «ny» praksis og se dette opp mot egen praksis, med mål om å etablere en felles forståelse og praksis ute i hverdagen. Informant 1 uttrykker det slik: *«Vi har ukentlige møter der vi trener sammen på faktiske handlinger og knagger dette til en dypere forståelse av «hvorfor gjør jeg dette», eksempelvis ved å koble det til formålsparagrafen».*

I datagrunnlaget framkommer det at to av informantene opplever rutiner som grunnlag for å skape forståelse og trygghet i ulike situasjoner, men også et grunnlag for å skape en mer lik praksis blant de ansatte knyttet til arbeid med aktivitetsplikten. *«Det er ikke lett å skape lik praksis, fordi vi er alle forskjellig. Derfor kommer jeg tilbake til rutiner og handlingsplaner som beskriver hvordan man skal gjøre det. Det er ikke valgfritt, det skal gjøres på denne måten»* (Informant 2). Videre forteller rektorene at kollegiet bruker tid på å drøfte rutiner og planer opp mot praksis, og videreutvikle praksis basert på drøftinger og utprøving. En rektor uttrykker at h*n prioriterer særlig mye tid til å drøfte ulike situasjoner og øve på praksis sammen: *«Sårbaremøtene har vært veldig praksisnære, vi har øvd sammen på hvordan vi møter elever. Det handler i stor grad om den praksisen kollegiet har for å skape inkludering og forebygge utenforskap. Sårbaremøtene skal konsolidere praksisen vår og bygge verktøykassa vår i fellesskap»* (Informant 1).

Skape en ansvarskultur

Rektorene er samstemte i at det er svært krevende å skape en endring av praksis hos den enkelte læreren. De forteller at de legger vekt på å tydeliggjøre deres forventinger til praksis knyttet til aktivitetsplikten gjennom felles drøftinger av metoder, rutiner og handlingsplaner, og gjennom refleksjoner knyttet til holdninger i ansattgruppa. Informant 1 sier *«Jeg kan aldri være sikker på at alle ansatte gjør det samme, men jeg kan sikre at de har det samme teoretiske utgangspunktet og at de har hatt en felles øving av praksis».*

Rektorene er samstemte i at de ikke ønsker å drive kontroll av de ansatte. De ønsker heller skape en felles forståelse og ramme for «hvordan vi gjør det her på vår skole». Rektorene prøver å mobilisere de ansatte til å ta ansvar gjennom å involvere seg i forbedringsarbeidet og å forme sin egen praksis i henhold til den praksis kollegiet modellere i fellesskap, både gjennom ulike drøftinger av planer og rammeverk, og gjennom øving knyttet tett opp til praksisfeltet ved bruk av blant annet caser og hendelser fra hverdagen. Informant 2 uttrykker det slik: *«Folk er forskjellig og kan handle forskjellig. Men jeg er opptatt av at alle har en bevissthet framme i pannebrasken knyttet til rutiner og handlemåter, og at de handler basert på denne bevisstheten»*. Rektorene har et omforent syn på at distribuert ledelse, medvirkning og at man klarer å skape en forståelse av at alle har en viktig rolle i arbeidet bidrar til ansvarlighet for hver enkelt. Informant 2 foreller at skolens ansatte har det h*n beskriver som en *«delingskultur knyttet til elevene. Vi har felles ansvar for at alle elevene har det bra, og derfor er vi avhengige av hverandre. Det er VÅRE elever, og VÅRT ansvar»*.

Rektorene trekker fram kollektiv mestring som en viktig bidragsyter til både engasjement og ansvarliggjøring. De vektlegger at når kollegiet opplever et felles eierskap til en utfordring som de deretter klarer å løse, skaper dette både en kollektiv og individuell mestring og læring. Informant 3 sier *«Gjennom å drøfte utfordringer sammen opplever den enkelte å ikke stå alene. Og det fører og til at «alle» føler på eierskap og mestring når en utfordring løses. Det kollektive ansvaret i å støtte, styrke og bygge hverandre gode, bygger hver enkelt bedre også, på en måte»*.

Rektorene oppgir at de bruker elevdata som grunnlag for å forbedre praksis knyttet til arbeid med psykososialt miljø og aktivitetsplikten. De opplever at det kan skape et sterkt engasjement og eierskap for forbedringsarbeidet. Rektorene forteller at de er opptatt av å se sammenheng mellom ulike datakilder i dette arbeidet. *«Det å «høre» elevstemmen gjennom flere kanaler er viktig. Observasjon er et sentralt verktøy- hva er det vi ser? Men det er essensielt å sette dette sammen med andre kilder til informasjon, og se hvordan alt henger sammen. Da får vi mer kraftfulle datakilder, tenker jeg»* (Informant 3). Rektoren forsetter refleksjonen sin med å si at *«Det skaper en sterk motivasjon i kollegiet når vi bruker elevdata som «treffer» dem i form av at det er «våre» elever det gjelder, og at dette vil alle endre på»*.

Rektors opplevelse av handlingsrom i arbeid med aktivitetsplikten

Rektorene oppgir at regelverket gir mange sterke føringer som påvirker både praksis og det opplevde handlingsrommet. De uttrykker tydelig at aktivitetsplikten medfører en klar plikt til å handle, men alle tre peker på at det gis et handlingsrom koblet til hvordan skolen jobber forebyggende. Rektorene opplever at det er store muligheter for å etablere egen praksis knyttet til utvikling av rutiner og forebyggende aktivitet. Informant 2 sier: *«Jeg opplever ikke aktivitetsplikten som en tvangstrøye, men mer at den styrker oss i de valgene vi tar gjennom tydelige krav til handling»*. Informantene forteller at de, basert på sin erfaring med skolemiljøsaker, ser at det er en fleksibilitet i aktivitetsplikten selv om mye er fastlagt. *«Det kan føles ydmykende og provoserende å få en slik lovparagraf i fleisen, men jeg tror det var nødvendig. Jeg har vært sur, sint og frustrert over aktivitetsplikten, men jeg har erfart at det ligger et voldsomt handlingsrom der knyttet til forebygging og til handlinger man foretar seg i skolemiljøsaker, bare man kjenner til lovens intensjoner og forarbeidene»* (Informant 1). Videre trekker rektorene fram at de har endret praksis knyttet til skolemiljøarbeid i lys av aktivitetsplikten, særlig til å jobbe systematisk med skolemiljøet og å agere raskt. *«Det var mange som ristet på hodet da aktivitetsplikten kom, men vi har jo endret praksis til det bedre. Vi venter ikke og ser lenger, nå undersøker vi mye tidligere og setter i gang tiltak for å forbedre situasjonen»* (Informant 3).

Drøfting

I dette kapittelet vil funnene drøftes. Temaene fra analysen er videreført i drøftinga for å bevare artikkelens problemstilling.

Skape sammenheng mellom lovverk og praksis, å målrette innsatsen

Gjennom analysen avdekkes det at alle informantene er samstemte i at det er sentralt å skape en sammenheng mellom lovverket og skoles praksis knyttet til skolemiljø og aktivitetsplikten. En strategi rektorene bruker for å skape sammenheng er å ta utgangspunkt i skolens verdigrunnlag og overordnede formål for deretter å jobbe målrettet med en felles forankring til og forståelse av hvordan lovverket treffer praksisfeltet, og hvordan det igjen påvirker de ansattes handlinger. Rektorene bruker også elevdata som grunnlag for å skape relevans, engasjement og mål av både kortsiktig og langsiktig art i forbedringsarbeidet

knyttet til skolemiljø. Dette kan ses i sammenheng med det Paulsen (2021, s. 193) kaller kjernekompetanse en i effektiv skoleledelse, som omhandler å sette skolens retning.

Funnene viser at rektorene buker tid på denne prosessen, og at dette løftes opp igjen i drøftinger og faglig utviklingsarbeid gjennom hele året. Det framkommer i datagrunnlaget at rektorene jobber på ulike måter for å etablere forståelse og retning i personalgruppa. De trekker fram rutiner og handlingsplaner som viktig i arbeidet med å skape felles forankring for praksis, og en rektor fremhever tydelig behovet for å trene sammen for å finne «vår måte» i arbeid med skolemiljø og aktivitetsplikten som svært viktig. Analysen viser at alle informantene er opptatt av systematisk bruk av pedagogisk utviklingstid, skape forutsigbarhet for de ansatte og å knagge innholdet i utviklingsarbeidet opp til det overbyggende målet om et trygt og godt skolemiljø hvor alle elever er inkludert. Det framkommer også at rektorene er bevisst på at endringsarbeidet skal synes i de ansattes praksis. Dette sammenfaller med forståelsen av å målrette innstasen, slik det framkommer i rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017, s. 38).

Lede en kultur for samarbeid og læring

Et gjennomgående funn i datagrunnlaget er rektorenes arbeid for å skape et trygt og forutsigbart samarbeidsklima i personalgruppa, både gjennom avklarte møteagendaer, klare forventninger til de ansatte og organisering av de profesjonelle læringsfellesskapene. Det er ulike fellesskap på alle tre skolene som drives av ansatte gjennom distribuert ledelse, men alle rektorene har et fast møtepunkt hver uke som de selv leder. Her legges det fokus på skoleutvikling og å lære sammen. Av datagrunnlaget framkommer det at rektorene har et bevisst forhold til det å skape trygghet og gode relasjoner i personalgruppa gjennom et tydelig fokus på å bygge hverandre gode, skape rom for drøfting og uenighet samt et kollektivt ansvar for at alle elevene oppnår faglige og sosiale mål. Rektorene beskriver hver for seg ulike prosesser de har gjort i ansattgruppa for å utvikle tillitsfulle relasjoner mellom de ansatte, og de oppgir at de deltar aktivt i forbedringsarbeidet sammen med de ansatte. Funnet underbygger at rektorene ser på psykologisk trygghet og tillitsbaserte relasjoner som en sentral faktor for å lykkes med forbedringsarbeid i profesjonelle læringsfellesskap, og at de ser en stor verdi i å engasjere seg i kjernevirksomheten. Dette funnet støttes av forskningsfunn gjort av Jenssen (2023, s. 99) og av Paulsen (2021, s. 193), som framhever det å bygge relasjoner og å utvikle mennesker gjennom deltakelse og modellering av verdier og foretrukket praksis som en av kjernekompetansene innenfor ledelse. Paulsen viser videre

til at psykologisk trygghet i ei gruppe bidrar til at gruppa vil være mer åpen for nye ideer og utprøving av dette i praksis fordi man har en atmosfære hvor det er aksept for utprøving, feiling og læring, og man vil i større grad våge i si ifra om kritikkverdige forhold (Paulsen, 2021, s. 124-125; s. 127-128). Dette er essensielt i arbeid med skolemiljø og aktivitetsplikten, som blant annet fordrer at ansatte varsler rektor hvis man mistenker eller får kjennskap til at en kollega krenker elever, jamfør Oppl. §9A-5 (Opplæringslova, 1998). Funnene viser at rektorene har en bevisst tanke om at de profesjonelle fellesskapene skal være arenaer for modellering av praksis gjennom felles drøfting, øving og læring. Dette funnet sammenfaller godt med den andre driveren i rammeverket for koherens, som omhandler å utvikle en kollektiv samarbeidskultur (Fullan & Quinn, 2017, s. 69-70). Funnet harmonerer og med det Paulsen (2021, s. 193) beskriver som tredje kjernekompetanse i effektiv skoleledelse, ledelsens fokus på å utvikle skolens praksis i tråd med mål og verdier gjennom samarbeidskultur og distribuert ledelse.

Dybdelæring hos de ansatte

Dataanalysen avdekker at rektorene legger vekt på praksisnære øvelser i arbeid med det psykososiale skolemiljøet. De benytter seg av ulike kompetansepakker, leser fagstoff som drøftes sammen, og benytter elevdata og case knyttet til hverdagssituasjoner som trening i personalgruppa. Dette funnet samsvarer med den tredje driveren i rammeverket for koherens, dybdelæring, beskrevet som en dypere forståelse av læringsprosesser og det å kunne anvende ny kunnskap til å løse reelle situasjoner (Fullan & Quinn, 2017, s. 15; 101). Ved casearbeid oppgir rektorene at de oppfordrer personalgruppa til å fasilitere ulike utfall som deretter drøftes i fellesskap og ses opp mot skolens visjon, lovverket og intensjonene. Denne måten å lære på kan kobles til det Robinson (2018, s. 37) kaller engasjementstilnærming i forbedringsarbeid, hvor man bruker tid på å komme fram til ny og forbedret praksis gjennom å utvikle handlingsteoriene til de ansatte. Funnene indikerer at rektorene i undersøkelsen legger vekt at personalet jobber med egne handlingsteorier i møte med ny kunnskap gjennom praksistrening. Dette samsvarer med det Robinson viser til som videreutvikling eller endring av eksisterende handlingsteori gjennom dobbeltkretslæring (Robinson, 2018, s. 56-58). Et annet funn viser at rektorene er opptatt av å skape en kollektiv forpliktelse til utfordringer knyttet til skolemiljøaker gjennom å drøfte praksissituasjoner og legge til rette for felles kompetanseutvikling. Rektorene uttrykker at dette skaper en kollektiv mestringstro til at skolen kan løse krevende situasjoner. Dette funnet støttes av Donohoo (2017, s. 8) som

legger vekt på at kollektiv mestringstro bygges gjennom å erfare at en selv eller kolleger lykkes.

Rektorene i studien er opptatt av rutiner og handlingsplaner som en del av det kollektive kunnskapsgrunnlaget. De beskriver at disse dokumentene gjennomgås og at det forventes at personalet justerer eller tilpasser sin praksis til dette. Denne type læringsprosess kan betraktes som det Robinson (2018, s. 47-49) omtaler som omgåelsestilnærming, hvor det ikke vil skje en dypere læringsprosess. Datagrunnlaget avdekker også at rektorene legger til rette for at rutiner og handlingsplaner kan drøftes og justeres hvis skolen erfarer at det er hensiktsmessig. Dette innebærer at rektorene åpner opp for en prosess som kan føre til engasjementstilnærming slik det forstås av Robinson (2018, s. 49). Basert på denne drøftingen kan det synes som at rektorene bruker ulike tilnærminger når de fasiliterer de ansattes læringsprosesser.

Etablere en ansvarskultur

Dataanalysen avdekker at rektorene har et fokus på å utvikle et kollegium som tar et kollektivt ansvar for elevens psykososiale skolemiljø gjennom å skape felles forventninger til praksis og støtte til hverandre. Det brukes terminologi som «våre elever» og «vår praksis» for å understreke det kollektive ansvaret. Dette samsvarer med den fjerde driveren i rammeverket for koherens, som dreier seg om å skape en ansvarskultur (Fullan & Quinn, 2017, s. 130-133). Analysen viser at rektorene bruker ulike elevdata som et ledd i det å skape en intern ansvarlighet ved å drøfte hva dataene faktisk betyr for den enkelte elev og for skolen, knyttet til skolens verdier, visjon og forventninger. Dette inngår også i det Paulsen betrakter som fjerde kjernekompetanse, det å skape en kontinuerlig forbedringsprosess i skolen gjennom å følge opp elevenes utvikling i forbedringsarbeidet (Paulsen 2021, s. 193).

Funnene tyder på at rektorene benytter distribuert ledelse som en del av det å etablere en ansvarskultur ved skolen. Gjennom distribuert ledelse vil kollegiet få ta en større del i prosessene knyttet til forbedringsarbeidet, som igjen kan skape et eierskap for kollegiet og for den enkelte. Et funn i datagrunnlaget viser at rektorene tilpasser ledelse og distribuering av ledelse etter hvor man er i prosessene. De er ofte tett på i starten av forbedringsarbeid, men etter hvert som arbeidet tar den forventede retningen blir mer og mer distribuert til de ansatte, med jevnlige oppfølgingsmøter. Denne vekslingen framhever både Paulsen (2021, s. 193-194) og Jenssen (2023, s. 99) som en viktig del av rektors kjernekompetanse. Det å

«kjenne sin besøkelsestid» som leder kan dermed ses som sentralt i forbedringsarbeidet. Dette sammenfaller Fullan & Quinn sine betraktninger om ledelse i modellen for koherens (Fullan & Quinn, 2017, s. 35).

I datagrunnlaget framkommer det at rektorene opplever at de ansatte får en sterk kollektiv mestringstro gjennom trening på hverdagssituasjoner. Deres opplevelse er at kollektiv mestringstro bidrar sterkt til engasjement og ansvarlighet, og at det bidrar til at man tåler å stå i saker som koker fordi man har et tro på at «vi kommer til å løse dette». Dette sammenfaller med tidligere forskning knyttet til kollektiv mestringstro og forventninger til egen mestring (Donohoo, 2017, s. 17). På den måten kan det argumenteres for at å satse på forbedringsarbeid knyttet til skolemiljø og aktivitetsplikt kan gi fordeler i arbeidet med å løse de vanskelige sakene.

Datanalysen avdekker at informantene opplever det som svært krevende å sikre at alle ansatte har lik praksis. Rektorene i undersøkelsen vektlegger at de har tydelige forventninger til de ansattes praksis, og at de kan sikre at ansatte har felles kunnskapsgrunnlag gjennom arbeid i profesjonelle læringsfellesskap. Til tross for det oppgir rektorene at det å kontrollere og garantere at alle har lik praksis er svært vanskelig, hvis ikke umulig. Jenssen (2023, s. 99) viser til tilsvarende funn i sitt forskningsgrunnlag, og trekker i sin doktoravhandling en parallell til lærernes autonomi, som fortsatt står sterkt i norsk skole. Dette kan bidra til at de ansattes vaner og ferdigheter er det som styrer den enkeltes praksis i større grad enn felles verdier og praksis, hevder Jenssen (2023, s. 99). Dette kan underbygges av tidligere forskning fra Møller & Ottosen (2016, s. 130). En måte å endre dette på kan være gjennom engasjementstilnærmingen, som er omtalt tidligere. Informantene i denne undersøkelsen viser til at de, til tross for å bruke mye tid på felles trening og drøfting av praksis, erfarer at de må følge opp noen ansatte tettere enn andre i arbeidet med skolemiljø og aktivitetsplikten. Dette funnet samsvarer med Nordahl et al. (2021, s. 151) sine funn, som resulterer i at de reiser spørsmål knyttet til betydningen av profesjonelle læringsfellesskap sin effekt på den enkelte lærers pedagogiske praksis (Nordahl et al. 2021, s. 152).

Benytte rektors handlingsrom

Analysen avdekker at rektorene opplever en sterk handlingsplikt i skolemiljø saker, samtidig som de erfarer at det er et handlingsrom i dette arbeidet, særlig knyttet til forebygging, utvikling av den kollektive handlingsteorien om «hva vi gjør, hvorfor vi gjør det, og hvordan

det skal se ut i vår praksis» ved den enkelte skole. Funnet samsvarer med Skandens et al. (2011, s. 46) sin betraktning av det subjektive handlingsrommet, som uttrykkes gjennom erfaringer og opplevelser.

Funnene i artikkelen viser at de tre rektorene setter skolemiljø på dagsorden i skolens forbedringsarbeid. En følge av dette kan være at det etableres en felles forståelse og praksis som bedre ivaretar intensjonene og kravene i lovverket. En annen følge kan trolig være at rektorene i større grad kan delegerer oppgaver til de ansatte i skolemiljø saker, fordi de kan ha tillit til at de ansatte har kompetanse til å løse oppgavene de får. Dette funnet aktualiseres gjennom nylige publiserte rapporter hvor det framkommer at rektorer opplever skolemiljø saker som svært belastende (Plahte et al., 2023, s. 50), at rektorer har begrenset tid til skoleutvikling og at rektors opplevde handlingsrom har stor betydning for rektors handleevne, arbeidstrivsel, mestring og mulighet til å drive forbedringsarbeid i skolen (Baldersheim et al., 2023, s. 29). En effekt av å utvikle en felles plattform for hvordan skolen jobber både forebyggende og aktivt med skolemiljø og aktivitetsplikten kan trolig være at rektor opplever mindre belastninger i skolemiljø saker fordi de ansatte håndterer sakene i henhold til lovverkets intensjoner og løser situasjoner på et tidligere tidspunkt (NOU 2019:23, s. 452). Dette kan trolig igjen påvirke rektors opplevde handlingsrom i positiv retning, da belastningen i skolemiljø saker kan reduseres og følgelig frigjøre tid og mulighet rektor har til å drive utviklingsarbeid.

Et annet funn knyttet til rektors handlingsrom er rektorenes opplevelse av lovverket. Informantene viser til en egenopplevd endring av oppfatningen av kapittel 9A, fra først å ha opplevd lovverket som både «*provoserende*» og «*hoderystende*» til å se på lovverket som en rettesnor i arbeidet etter hvert som de har gjort seg erfaringer med skolemiljø arbeidet og aktivitetsplikten. Dette funnet kan indikere at man kan skape engasjement til forandring og læring gjennom omgåelsestilnærming, til tross for at det ikke er samsvar mellom ny og eksisterende handlingsteori (Robinson, 2018, s. 54).

Konklusjon

Denne artikkelen søker å finne svar på problemstillingen «Hvordan jobber rektor for å forbedre skolens praksis knyttet til aktivitetsplikten?» Artikkelen har hatt fokus på å finne lederhandlinger rektorene gjør knyttet til å drive forbedringsarbeidet.

Studien avdekker at informantene forsøker å skape en sammenheng mellom lovverket og betydningen dette har for skolens praksis for de ansatte gjennom å knytte praksis tett opp til lovens intensjoner og skolens formål. De etablerer kollektivt eierskap til forbedringsarbeidet gjennom bruk av elevdata, og har et bevisst forhold til å bruke elevdata som grunnlag for å skape relevans og aktualitet i forbedringsarbeidet knyttet til skolemiljø og aktivitetsplikten. Rektorene i studien utvikler mål for forbedringsarbeidet sammen med personalet, og de skaper en kollektiv forståelse for hensikten med arbeidet. Videre viser analysen at de tre rektorene engasjerer seg i de ansattes læring gjennom å lede og å delta i profesjonelle læringsfellesskap med fokus på felles kompetanseheving, trening på og utvikling av praksis. De deltar i fasilitering og modellering av praksis sammen med de ansatte, og lærer sammen personalgruppa. Funnene tyder og på at rektorene benytter sitt handlingsrom knyttet til forebyggende arbeid og aktivitetsplikten for å forme sin skoles praksis sammen med de ansatte.

Basert på dette kan det konkluderes med at rektorene i denne studien benytter seg av mange lederferdigheter og kjernekompetanser i sin ledelse. Til tross for dette er rektorene samstemte i at de ikke kan være sikre på eller garantere at alle ansatte gjør det kollegiet har blitt enige om i ulike situasjoner.

Et interessant funn er hvordan rektorene jobber med rutiner i personalgruppa og selv opplever handlingsrommet i arbeid med aktivitetsplikten. Disse funnene kan indikere at man kan skape engasjement til forbedring og læring gjennom en omgåelsestilnærming. Et annet funn som også er interessant er hvordan rektorene opplever at de ansatte får en sterk kollektiv mestringstro gjennom konkret trening på krevende hverdagssituasjoner, og hvordan denne treningen bidrar til at kollegiet får en tro på at «dette løser vi». Basert på dette kan det argumenteres for at rektorer kan ha mye å tjene på å sette skolemiljø i forsetet ved skoleutvikling, og at man trolig kan redusere rektors belastning i skolemiljø saker gjennom en økt profesjonalisering av ansattes håndtering.

Implikasjoner for videre forskning

Funnene i studien underbygger nyere forskningsfunn om at de ansatte kan ha ulike praksis, til tross for at rektorene bruker mye tid til å etablere profesjonelle praksisfellesskap hvor man drøfter, lærer, øver og modellerer den foretrukne praksisen sammen. Som skoleleder har man et ansvar for å sørge for at de ansatte utøver en praksis som er i henhold til lovverk og andre

styringsdokumenter. Et tema til videre forskning kan derfor være hvordan man som rektor kan komme i bedre posisjon til å endre den enkelte ansattes praksis. Et annet tema som er interessant å forfølge er lærerens autonomi sett opp mot rektor og skoleeiers behov for resultatstyring og krav til kontroll av tjenestelevering.

Litteraturliste

- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational learning II. Theory, Methode, and Practice*. Addison-Wesley Publication Company.
- Baldersheim, H., Hye, L. & Øgård, M. (2023). *Rektors handlingsrom- Er vi styrt eller støttet?* Senter for anvendt kommunalforskning ved Universitet i Agder (SAKOM) på oppdrag av Skolelederforbundet. https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2023/08/skolelederen_rapport_2023-web.pdf
- Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy. How Educators` Beliefs Impact Student Learning*. Corwin.
- Ertesvåg, S. & Roland, P. (2015). *Professional cultures and rates of bullying*. I *School Effectiveness and School Improvement*, 26:2, s. 195-214, DOI: 10.1080/09243453.2014.944547
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243453.2014.944547->
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Cappelen Damm Akademisk
- Jarl, M., Andersson, K. & Blossing, U. (2021). *Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework for explaining variation in student achievement*. *Schooleffectiveness and school improvement 2021, VOL 3*, s. 448-464. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1903941>
- Jenssen, M.M.F. (2023). *Profesjonelle læringsfellesskap i skolen. En mulighet for kollektiv læring og bedre undervisning?* Ph.D- avhandling i profesjonsrettet lærerutdanningsfag. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/3040228/Mette%20Marit%20Forsmo%20Jenssen_phd.pdf?sequence=6&isAllowed=y

- Johannessen L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Møller, J., & Ottesen, E. (2016). *Rettslig regulering og profesjonelle normer i skolen*. I *Utbildning & demokrati* 2016, vol. 25, nr 1, s. 113-132.
<https://journals.oru.se/uod/article/view/1053/1042>
<https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1053>
- Nettskjema.no. (2023). <https://nettskjema.no/user>
- Nordahl, T., Mausestaden, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Kunnskapsdepartementet. ISBN: 978-82-7671-730-3.
<https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/133860>
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E. & Løken, G. H. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring»*. (Skriftserien 24-2021). Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning.
- NOU 2019:23. *Ny opplæringslov*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/nou/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Nygård, R. (1993). *Aktør eller brikke? – Om menneskers selvforståelse*. Ad Notam Gyldendal AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Pfeffer, J. & Sutton, R.I. (1999). *The Knowing-Going Gap: How Smart Companies Turn Knowledge Into Action*. Harvard Business Press Books.
- Plahte, J., Juul, A.F., Kyrkjerud, H., Hystad, J., Busch, R. & Gleinsvik, A. (2023): *Kunnskapsgrunnlag om etterlevelse av opplæringsloven*. PROBA samfunnsanalyse på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapport 2023-8. <https://proba.no/wp-content/uploads/Rapport-2023-8-Kunnskapsgrunnlag-om-etterlevelse-av-opplaeringsloven.pdf>

- Prop. 57 L (2016-2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova. Skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/>
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer, mer forandringer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sikt. (u.å). *Personverntjenester og meldeskjema*. Hentet 20. mars 2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skandsen, T., Wærness, J.I. & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring. En håndbok for skoleledere*. Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave, Vigmostad & Bjerke.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 4. utgave. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over temaer og grupperinger av koder, artikkel 1:

Under følger en oversikt over hvordan ulike koder ble slått sammen til de tre overbyggende temaene som framkommer i den tematiske analysen i kapittel 11.3, artikkel 1.

Tema 1: Profesjonelt læringsfellesskap; Samarbeid og drøftinger som grunnlag for en samstemt praksis

<i>Skoler som oppfyller lovkrav knyttet til delplikten «følge med» har</i>	<i>Skoler som ikke oppfyller lovkrav knyttet til delplikten «følge med» har</i>
Samarbeidskultur og kunnskapsdeling Faglige drøftinger i fellesskap Dialog, informasjonsflyt og informasjonsdeling Samstemt praksis basert på felles forståelse Rektor har oversikt over hele ansattgruppas læring	Ulik praksis Praksis basert på egne erfaringer, individuelle syn, eller gjennom egen utdanning Manglende felles drøftinger og manglende systematikk knyttet til informasjonsdeling Adskilte ansvarsområder i ledergruppa, rektor har ikke oversikt over hele ansattgruppas læring

Tema 2: Systematisk kompetanseutvikling gjennom profesjonelle læringsfellesskap

<i>Skoler som oppfyller lovkrav knyttet til delplikten «følge med»</i>	<i>Skoler som ikke oppfyller lovkrav knyttet til delplikten «følge med»</i>
Felles kompetanseheving, spesifikt på temaer knyttet til trygt og godt skolemiljø, særskilt sårbare og lovverket Felles utvikling av og forståelse for kompetanse Tydelig og systematisk plan for kompetanseutvikling, aktuelle temaer tas opp jevnlig i personalgruppa	Mangelfull praksis knyttet til kompetanseutvikling i fellesskap. Ikke sikret kompetanse blant de ansatte. Ansatte er ikke tilstrekkelig nok kjent med følge med-plikten Lite felles forståelse av praksis Manglende kompetanseheving i fellesskap - Tilfeldig hvem som har kompetanse og hva slags kompetanse de har

Tema 3: Rutiner, planer og profesjonelt skjønn

<i>Skoler som oppfyller lovkrav knyttet til delplikten «følge med»</i>	<i>Skoler som ikke oppfyller lovkrav knyttet til delplikten «følge med»</i>
Systematikk i oppfølging av de ansatte Felles rutiner som regelmessig drøftes der skolen har rom for profesjonelt skjønn Felles systemer for dokumentasjon av rutiner	Lite systematisk arbeid knyttet til utvikling av og oppfølging av rutiner Ikke felles praksis for dokumentasjon, individuell praksis og lite felles drøfting om hva som skal dokumenteres

<p>Samsvar i ansattes forståelse av rutiner og skolens planer. Planer inneholder relevant informasjon, eksempelvis tegn på at en elev ikke har det trygt og godt</p> <p>Felles enighet om praksis rundt rutiner og handlingsplaner</p>	<p>Mangelfull systematikk i skolens planer, eksempelvis mangelfulle inspeksjonsplaner og handlingsplaner</p>
--	--

Vedlegg 2: Meldeskjema SIKT, artikkel 2



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave Utdanningsledelse](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
557542

Vurderingstype
Standard

Dato
31.05.2023

Tittel

Masteroppgave Utdanningsledelse

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Gro Helstad Løken

Student

Marianne Vigdal-Olsen

Prosjektperiode

01.06.2023 - 12.08.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 12.08.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

SAMTYKKE: ALMINNELIGE

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Intervjuguide til masteroppgave, artikkel 2

Problemstilling: Hvordan jobber rektor for å forbedre skolens praksis knyttet til aktivitetsplikten?

Metode: semistrukturert intervjuer. Utvalg: 3- 4 rektorer

Introduksjon:

Innledningsvis presenterer jeg meg og informerer om hensikten med studien og målet med intervjuet, som er å finne ut hvordan rektor arbeider for å skape en felles forståelse for aktivitetsplikten i personalet ved skolen. Jeg informerer om spørsmålenes temaer og om hva de innsamlede dataene skal brukes til. Jeg informerer om intervjuets varighet, respondentens rett til å avslutte intervjuet når som helst i prosessen og om at respondenten blir anonymisert i datamaterialet. Respondenten skal besvare spørsmålene nedenfor, men rekkefølgen vil variere noe utfra hvordan samtalen utspiller seg.

Intervjuet starter.

Oppstart: Spørsmål ved oppstart: Respondenten presenterer seg, og forteller kort om sin skoleledererfaring.

Hvor lenge har du vært skoleleder ved skole?	
Hvor lenge har du vært skoleleder totalt?	
Hvor mange ansatte er det ved din skole?	
Hvor mange elever er det på skolen?	
Hvilke yrkesgrupper involveres i aktivitetsplikten ved din skole?	

Tema 1: Skape sammenheng mellom lovverket og praksisen i skolen knyttet til aktivitetsplikten

1.Fortell litt om hvordan du jobber med skolens aktivitetsplikt i kollegiet	
2.Hvor ofte og hvordan settes aktivitetsplikten på agendaen for de ansatte? - Involveres alle like mye? - Hvordan involveres vikarer?	

<p>3.Hva gjør du for å sikre en felles forståelse for hvordan de ansatte skal håndheve aktivitetsplikten?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Felles refleksjoner og drøftinger? - Når, hvor, med hvem, hyppighet - Skriftlige rutiner, planer eks tilsyn-oppfølging av dette? - Har du en felles forventning til alle ansatte? 	
<p>4.Hvordan skaper du relevans/aktualitet for arbeidet med aktivitetsplikten i skolens hverdag?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bruk av kartleggingsresultater og informasjon fra elever? Ev hyppighet og rutine for det ved skolen - Aktualisere på andre måter-hvordan? - Koherens/sammenheng med andre oppgaver og skoleutvikling? 	

Tema 2: Utvikle en kultur for samarbeid og læring

<p>5.Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom de ansatte på skolen, og hvilke samarbeidsarenaer har de ansatte?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psykologisk trygghet/bygge hverandre gode - Dele og reflektere over erfaringer i fellesskap - Kollektiv mestringstro - Er alle ansatte inkludert, og hvordan organiseres samarbeidet 	
<p>6.Hvordan sikrer du at de ansatte har felles kompetanse for hva aktivitetsplikten innebærer?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan sikre at hele ansattgruppa har kompetanse? - Drøftinger med alle ansatte? - Ulike møtefora? - Samarbeid med andre faginstanser? 	

Tema 3: Å skape en ansvarskultur

<p>7.Hvordan følger du opp de ansattes praksis knyttet til aktivitetsplikten?</p> <ul style="list-style-type: none"> - distribuert ledelse? 	
--	--

- andre som bistår med oppfølging? Ev dialog med disse?	
8. I hvor stor grad opplever du at de ansatte er engasjert i å forbedre egen og kollektiv praksis, og hvordan kommer dette til syne? - Hvordan kan du som leder påvirke dette engasjementet?	
9. Opplever du som skoleleder at aktivitetsplikten gir deg et handlingsrom eller en handlingstvang i arbeidet med elevenes psykososiale miljø? Begrunn svaret	

Avslutningsvis:

10. Er det noe du ellers vil tilføye om ditt arbeid med å skape en felles forståelse og praksis knyttet til de ansattes arbeid med aktivitetsplikten?	
11. Kan jeg ta kontakt med deg ved en senere anledning hvis jeg trenger noen presiseringer eller mer informasjon?	
Tusen takk for at du stilte opp til intervju!	

Vedlegg 4: Informert samtykke, artikkel 2**Vil du delta i forskningsprosjektet****«Rektors ledelse av forbedringsarbeid knyttet til aktivitetsplikten»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan rektor jobber for å sikre at de ansatte har en felles forståelse for skolens aktivitetsplikt, og for å utvikle en felles praksis knyttet til aktivitetsplikten.

Dette er en av to delartikler som inngår i en masteroppgave i Utdanningsledelse ved Høgskolen i Innlandet. Den andre artikkelen er basert på et dokumentstudie av Statsforvalteren i Innlandet sine tilsyn koblet til delplikten «følg med», med et formål om å belyse hva Statsforvalteren legger til grunn som tilfredsstillende praksis ved skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er den andre av to delartikler som inngår i en masteroppgave i Utdanningsledelse ved Høgskolen i Innlandet. Den første artikkelen er basert på et dokumentstudie av Statsforvalteren i Innlandet sine tilsyn koblet til delplikten «følg med», med et formål om å belyse hva Statsforvalteren legger til grunn som tilfredsstillende praksis ved skolen. Den andre artikkelen har som formål å undersøke hva skoleledere/rektor gjør for å sikre at alle ansatte utvikler en felles, kollektiv forståelse og praksis av skolens aktivitetsplikt knyttet til at alle elever har et trygt og godt skolemiljø. Problemstillingen for prosjektet er «Hvordan jobber rektor for å forbedre skolens praksis knyttet til aktivitetsplikten?»

Det vil bli gjennomført et semistrukturert intervju, som baserer seg på en samtale mellom deg og meg utfra en oppsatt intervjuguide. Under intervjuet vil det bli tatt lydopptak som slettes når arbeidet avsluttes, våren 2024.

Intervjuet vil ta ca en time, og vi avtaler tid og sted. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert, slik at ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk, Hamar, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du er rektor med erfaring fra grunnskolen. Det gjør at du er i målgruppen som informant til denne studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i studiet vil det innebære:

- Deltakelse i et semistrukturert intervju med meg, med en varighet på ca 60 minutter. Spørsmålene er relatert til hva du som leder gjør for å skape en felles forståelse og praksis blant de ansatte knyttet til arbeid med elevens psykososiale skolemiljø.
- Av personopplysninger samler jeg inn navn for å kunne skille intervjuene fra hverandre. Dette vil bli anonymisert etter intervjuet. Videre vil skolens støtte, din

yrkestittel og antall år med lederpraksis være relevante bakgrunnsopplysninger. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og slettes når arbeidet avsluttes, våren 2024.

- Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, i tillegg til korte notater. Dette materiellet slettes når arbeidet avsluttes, våren 2024.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er bare Marianne Vigdal-Olsen som vil ha tilgang til personopplysningene. De øvrige opplysningene vil og være tilgjengelig for veileder, Gro Helstad Løken.
- Opplysningene vil bli lagret på en ekstern passordbeskyttet minnedisk. Lydopptakene vil bli passordbeskyttet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Av personopplysninger som publiseres i masteroppgaven kan det være antall år som skoleleder og antall ansatte på skolen, ellers vil verken kjønn, alder eller andre indikatorer gjengis.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, som er forventet våren 2024. Alle lydopptak og data vil da bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet, fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk, Hamar, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Marianne Vigdal-Olsen (student): telefon [REDACTED] eller mailadresse marianne@vigdal-olsen.no.
- Gro Helstad Løken (veileder): telefon 95840765 eller mailadresse gro.loken@inn.no
- Vårt personvernombud, Usman Asghar: telefon [REDACTED] eller mailadresse usman.asghar@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via: Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Gro Helstad Løken

Marianne Vigdal-Olsen

(veileder)

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan sikrer rektor en felles forståelse for og praksis av aktivitetsplikten i skolen?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)