



UiO • Universitetet i Oslo

«Lavere terskel, raskere på»

*En kvalitativ studie av hvordan rektorer
håndterer aktivitetskravet i opplæringslovens
kapittel 9A-4*

Anne Cathrine Fjellvang og Hege J. Langerud

Masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og
skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

01.11.2019

«Lavere terskel, raskere på»

En kvalitativ studie av hvordan rektorer
håndterer aktivitetskravet i opplæringslovens
kapittel 9A-4

© Anne Cathrine Fjellvang og Hege J. Langerud

2019

«Lavere terskel, raskere på»

En kvalitativ studie av hvordan rektorer håndterer aktivitetskravet i opplæringslovens kapittel
9A-4

Anne Cathrine Fjellvang og Hege J. Langerud

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

I august 2017 ble opplæringsloven kapittel 9A endret, og skolene måtte forholde seg til en aktivitetsplikt for å sikre at alle elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Målet med denne mastergradsoppgaven har vært å undersøke rektorers rettsanvendelse og hvordan de håndterer nye rettslige krav i arbeidet med å skape et trygt og godt skolemiljø for elevene.

Hovedperspektivet vårt har vært rettsliggjøring og rettslig styring, men vi har også anvendt perspektiver innen organisasjonslæring. Vi har valgt å ha fokus på kunnskapsutvikling i et dynamisk samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap, og sett det opp mot skolen som en organisasjon med løse koblinger.

For å undersøke problemstillingen har vi valgt å gjennomføre semistrukturert forskningsintervju med fire rektorer fra fire ulike kommuner. Fokuset har vært på utarbeidelse av den skriftlige aktivitetsplanen, rektors erfaringer med praktisering av aktivitetsplanen og erfaringer i forhold til tiltak for å skape et trygt og godt psykososialt skolemiljø.

Hovedfunnene våre var at lovendringen av kapittel 9A-4 har ført til en tydeligere ansvarliggjøring i skolen. Rektor har ansvar for utarbeidelse av aktivitetsplan og lærerne har hovedansvar for gjennomføring av tiltak. Etter lovendringen opplever rektorene at de har lavere terskel for å sette i gang en aktivitetsplan med tiltak, og at de er raskere på. Ulempen med dette er at de bruker mye tid på dette arbeidet. Det er en overhengende fare for at lovpålagte oppgaver blir prioritert foran andre viktige oppgaver. Rektorene erfarer at samarbeid mellom elever, foresatte, lærere og andre instanser er viktig i utarbeidelsen av aktivitetsplanene. Dessuten er de opptatt av å jobbe forebyggende med systemtiltak for å sikre et godt psykososialt miljø ved skolen.

Vi argumenterer for at lovendringen kan være et ledd i å påvirke noen av de løse koblingene i skolen, og at rektorer og lærere tar arbeidet med elevenes psykososiale miljø mer alvorlig enn tidligere. Dessuten ser vi at det utstrakte samarbeidet mellom alle involverte i slike saker, kan bidra til å gjøre taus kunnskap eksplisitt, og dermed bidra til kunnskapsutvikling i skolen.

Forord

Denne mastergradsoppgaven har blitt til gjennom en lang og spennende prosess. Vi startet begge på masterstudiet i Utdanningsledelse på ILS, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, i januar 2017. Det siste året har vi jobbet sammen om selve mastergradsoppgaven. Høsten 2018 gjorde vi en pilot innenfor samme fenomen, skolelederens rettsanvendelse, og fikk noen nyttige erfaringer i forhold til å gjennomføre et semistrukturert intervju, transkribere og analysere data i forhold til teoriperspektiver. Vi bestemte oss tidlig for å skrive en oppgave innenfor “skolejuss” og rettsliggjøring i skolen, og fant etterhvert ut at vi kunne samarbeide om selve mastergradsoppgaven. Vi synes begge at rettsliggjøring i skolen er et interessant fenomen, og ser behovet for å øke forståelsen innenfor dette området i det daglige arbeidet vårt som skoleledere i grunnskolen. I og med at opplæringsloven ble endret i 2017, syntes vi det var interessant å undersøke hvilke erfaringer andre skoleledere hadde gjort i arbeidet for å skape et best mulig psykososialt miljø for elevene sine.

Først og fremst vil vi takke de fire rektorene som stilte opp til intervju i en travel hverdag, og som har gitt oss mulighet til å skrive denne oppgaven. Vi var heldige som fikk snakke med engasjerte og kunnskapsrike skoleledere. De hadde mange tanker og refleksjoner om hvordan man kan jobbe systematisk med skolemiljøet for at elevene skulle oppleve skolen som et trygt og godt sted å være, og hvilke tiltak som kan iverksettes når noen ikke opplever at skolen er et slikt sted.

Til slutt vil vi takke veilederen vår, Jeffrey Hall, for konkret og motiverende veiledning og raske tilbakemeldinger. Vi er veldig takknemlig for den støtten og tålmodigheten han har vist oss gjennom dette arbeidet.

Oktober 2019

Anne Cathrine Fjellvang og Hege J. Langerud

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Ledelse og rettsliggjøring	1
1.2	Elevers rett til et godt psykososialt miljø og “barnets beste”	2
1.3	Høyesterettsdom RT-2012-146 - “Mobbedommen”	3
1.4	Opplæringsloven §9A: Elevene sitt skolemiljø	7
1.5	Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.6	Oppgavens struktur	9
2	Litteraturreview	10
2.1	Reviewprosess	10
2.2	Rettsliggjøring	11
2.3	Trygt og godt læringsmiljø	13
2.4	Organisasjonslæring	14
2.5	Oppsummering - implikasjoner for masterprosjektet	15
3	Teoretisk ramme og analytiske begreper	17
3.1	Skoleleder som rettslig aktør	17
3.1.1	Rettsliggjøring og rettslig styring	18
3.1.2	Profesjonelt skjønn	20
3.1.3	Ansvarliggjøring	21
3.2	Skolen - en organisasjon med løse koblinger?	21
3.3	Kunnskapsutvikling i skolen - fra taus til eksplisitt kunnskap	24
3.4	Oppsummering av teoretisk ramme	26
4	Metodisk tilnærming	28
4.1	Kvalitativt forskningsintervju	28
4.2	Utvalg	29
4.3	Intervjutranskripsjon, kategorisering og koding	31
4.4	Studiens kvalitet	31
4.4.1	Validitet	32
4.4.2	Reliabilitet	33
4.5	Forskerrollen og etiske betraktninger	34
4.6	Oppsummering	36
5	Presentasjon av funn og analyse	37

5.1	En kontekstuell beskrivelse av kommunene og informantene	37
5.2	Skoleleder som rettslig aktør	39
5.3	Skolens praksis etter lovendring.....	40
5.4	Kunnskapsutvikling i skolen	42
5.4.1	Samarbeid mellom aktørene i skolen	43
5.4.2	Tiltak med læringsmiljø på systemnivå	45
5.5	Oppsummering av funn og analyse	46
5.5.1	Ansvarliggjøring.....	47
5.5.2	Lavere terskel og raskere på.....	47
5.5.3	Samarbeid og systemtiltak	48
6	Drøfting i lys av analytiske perspektiver.....	49
6.1	Skoleleder som rettslig aktør	49
6.2	Skolens praksis etter lovendring.....	51
6.3	Kunnskapsutvikling i skolen	54
6.3.1	Løse koblinger i skolen	54
6.3.2	Taus og eksplisitt kunnskap	55
6.4	Oppsummering av drøfting.....	58
7	Konklusjon	60
8	Implikasjoner.....	63
8.1	Implikasjoner for ledelse	63
8.2	Implikasjoner for videre forskning	64
	Litteraturliste	66
	Vedlegg 1: Svar fra NSD	72
	Vedlegg 2: Brev til rektorer	78
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	81
	Vedlegg 4: Eksempel på kategorisering og koding.....	83
	Figur 3.1 Kunnskapsspiralen (Nonaka & Takeuchi, 1995).....	25
	Figur 4.1 Utvalg - respondenter	30
	Figur 4.2 Eksempel på kategorisering og koding i vår studie	31

1 Introduksjon

Fenomenet i denne masteroppgaven er skoleledere som rettsanvendere. Målet med mastergradsoppgaven vår er å undersøke rektorers rettsanvendelse og hvordan de håndterer nye rettslige krav i arbeidet med å skape et trygt og godt skolemiljø for elevene.

1.1 Ledelse og rettsliggjøring

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.juli 1998 er en lov som omhandler rettigheter og plikter forbundet med opplæring og skolegang i Norge. Loven kalles også opplæringsloven. Rektor har ansvaret for å lede opplæringen i skolen, jf. opplæringslovens kapittel 9-1: *“Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar.”* Skolen skal dessuten *“ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing”*. *“Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda”*. Videre er det et krav om at rektor har *“pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar.”* (opplæringsloven, 1998). Rektorene har altså ansvar for daglig drift og utvikling av virksomheten, og det stilles krav til pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper. Innunder nødvendige lederegenskaper må vi anta at det regnes blant annet økonomisk og juridisk innsikt, samt kunnskap om ledelse.

I følge Møller og Ottesen (2011), utøves politisk styring av utdanning gjennom:

1. juridisk styring gjennom lover, regler og forskrifter
2. økonomisk styring gjennom tildeling, fordeling og inndragning av ressurser
3. ideologisk eller informativ styring gjennom mål, læreplaner og retningslinjer for utdanningen, gjennom grunn- og etterutdanning av skoleledere og lærere, og gjennom mange ulike former for informasjon hvor man har holdnings- og atferdsendring som mål
4. nasjonal vurdering.

Det er et mål at de ulike virkemidlene skal trekke i samme retning (Møller & Ottesen, 2011).

Det er grunn til å hevde at det de siste årene har vært en vridning fra sterk ideologisk og informativ styring mot sterkere juridisk styring. Mens det tidligere var fokus på statens

forpliktelser overfor kollektivet, legges det stadig mer vekt på individuelle rettigheter (Hall, 2019).

Mål- og resultatstyring, kunnskapsbasert yrkesutøvelse, myndiggjøring av profesjonen og ansvarliggjøring er grunnleggende elementer i Kunnskapsløftet som styringsreform. Samtidig som rektor i det nye styringssystemet blir stilt til ansvar for kvaliteten, slik den defineres av sentrale myndigheter i lov og læreplan, skal hun stimulere til og legge til rette for profesjonell yrkesutøvelse gjennom myndiggjorte medarbeidere (Møller & Ottesen, 2011). Rektor og den enkelte skole har fått økt myndighet når det gjelder offentlig forvaltning, og dette forutsetter kunnskap om rettsregler og evne til å utvise skjønn i skolen (Møller & Ottesen, 2011).

I følge Lillejord (2011) kan rektor betraktes som skolens faglige leder, fordi hun må balansere hensynet til personale, administrasjon og pedagogikk. Men selv om skoleledere får stadig flere oppgaver og ansvarsområder, må de rette oppmerksomheten mot det som er skolens viktigste oppgave, nemlig læring og utvikling. Rektor skal utvikle skolens profesjonskompetanse, i samarbeid med lærere, elever og foreldre (Lillejord, 2011).

1.2 Elevens rett til et godt psykososialt miljø og “barnets beste”

“Formålet med opplæringsloven kapittel 9A er å gi elever i grunnskole og videregående opplæring et minst like godt vern av sitt miljø som arbeidstakere har gjennom arbeidsmiljøloven” (Utdanningsdirektoratet, 2017). I Ot.prp.nr. 72 (2001-2002, s. 16) understreker Kunnskapsdepartementet at “Når det er i samfunnets interesse at elevane oppheld seg i skolen, bør det også vere samfunnet sitt ansvar å gjere sitt ytterste for å hindre at dette opphaldet blir til skade for dei.”

Dersom skolen oppdager at en elev ikke har et trygt og godt psykososialt miljø, har skolen en plikt til å sørge for at elevens rett oppfylles. Videre er det et viktig prinsipp at alle skoler skal ha nulltoleranse mot mobbing (opplæringsloven, §9A-3). Utdanningsdirektoratet understreker viktigheten av at skolene redegjør skriftlig for de tiltakene de har tenkt til å iverksette, at de

fører logg over tiltak som er satt i gang og at de evaluerer og endrer tiltak som ikke fungerer (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I Norge er det lang tradisjon for at nasjonale myndigheter bruker autoritet og penger på å motarbeide mobbing blant barn og unge (Støen, Fandrem & Roland, 2018). Basert på tilgjengelig statistikk er det grunn til å hevde at det er for mange elever i norsk grunnskole som oppgir at de blir mobbet. Elevundersøkelsen er et viktig verktøy for videreutvikling og kvalitetssikring av læringsmiljøet til elever i grunnskolen og videregående opplæring. I 2018 var det, i følge Elevundersøkelsen, 6,1% av elevene som oppga at de ble mobbet av medelever, digitalt av noen på skolen eller av voksne på skolen (Elevundersøkelsen, 2018; Wendelborg, 2019). Selv om tallet er lavere enn det var i 2017 (6,6%), er det fortsatt viktig med en samlet innsats i arbeidet med nulltoleranse mot mobbing.

FNs barnekonvensjon (1989) gir barn grunnleggende menneskerettigheter som skal oppfylles. I barnekonvensjonen er “barnets beste” et grunnleggende hensyn, samt det å “sikre barnet den beskyttelse og omsorg som er nødvendig for barnets trivsel”. I tillegg er det sentralt at barn har rett til å bli hørt i saker som angår dem. En skole som tillater mobbing eller som lar mobbing eller annen krenkende atferd skje, bryter dermed FNs barnekonvensjon (Støen m.fl., 2018, Sandberg, 2016).

1.3 Høyesterettsdom RT-2012-146 - “Mobbedommen”

1. august 2017 trådte nye kapittel 9A i opplæringsloven i kraft i skolen. Endringene som er gjort i lovteksten har som formål å bidra til å styrke elevenes rettssikkerhet og legge til rette for bedre etterlevelse av regelverket (Møller & Ottesen, 2016). Vi vil her gjøre rede for noe av bakgrunnen for lovendringen.

I 2014 ble det gjennomført et felles nasjonalt tilsyn av fylkesmennene i offentlige skoler og på barnehageområdet i forhold til barn og unges rett til et trygt, godt og likeverdig opplærings- og barnehagetilbud (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3). Blant funnene i tilsynene fant de at det forekom store avvik mellom skolenes rutiner om når skoleledere ble varslet i forbindelse

med at ansatte oppdaget, eller mistenkte krenkende adferd. Tilsynsrapporten forteller videre at mange av skolene ikke hadde klart å definere hva de anså som krenkende atferd. I forlengelsen av dette var det også flere skoler som ikke i tilstrekkelig grad hadde gjort de ansatte kjent med handlingsplikten i opplæringsloven, og hvordan de skulle følge opp uønskede situasjoner ved krenkende atferd (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 18-19). Selv om ikke rapporten fra Utdanningsdirektoratet er forskningsbasert, så er det viktig å anvende informasjonen som en del av bakteppet for lovendringen i kapittel 9A i 2017. Den forteller noe om mangler innenfor elevenes rettssikkerhet, og behovet for en styrking av rettssikkerheten til elevene.

Mye av forarbeidet til lovendringen ble gjort av Djupedal-utvalget som gjennomførte utredningen NOU 2015:2 *Å høre til* i 2015. Utredningen bygger på bred forskningsbasert kunnskap og skulle vurdere de samlede virkemidler for å bedre det psykososiale skolemiljøet, og foreslå tiltak for å motvirke krenkelser og mobbing i skolen (NOU 2015:2). Utvalget bak utredningen foreslår tiltak for at alle elever skal ha et trygt psykososialt skolemiljø uten krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Tiltakene er knyttet til følgende målsettinger: 1. Bedre rettssikkerhet og rettsvern for elevene og en mer effektiv håndheving av opplæringsloven kapittel 9a. 2. Skolekulturer gjennomsyret av nulltoleranse for krenkelser, mobbing, diskriminering og trakassering. 3. Bedre involvering og samarbeid med elever og foreldre. 4. Tydeligere ansvarliggjøring av skoleeier og skolen og økt kapasitet/kompetanse til å arbeide langsiktig og systematisk med skolemiljø, krenkelser, mobbing, diskriminering og trakassering. 5. Et styrket støttesystem med tydelig ansvars- og oppgavefordeling (NOU 2015: 2, s. 20).

Sentrale steg mot endring av opplæringsloven, var både NOU-utredningen *Å høre til* (NOU 2015:2) og Høyesterettsdommen etter erstatningssaken mot Kristiansand kommune i 2012 (Støen m.fl., 2018). Høyesterett dømte kommunen fordi den var ansvarlig for skader påført som følge av mobbing i skolen. Dommen er historisk fordi det er den første saken i norsk rettshistorie der en saksøker har vunnet frem med krav om erstatning etter mobbing (Støen m.fl., 2018, s.32). Høyesterett viser i dommen også til FNs barnekonvensjon art. 29 som stiller krav om et læringsmiljø uten toleranse for mobbing. En skole som tillater mobbing eller som lar mobbing eller annen krenkende atferd skje, bryter dermed med FNs barnekonvensjon (Støen m.fl., 2018, Sandberg, 2016).

Kort oppsummert, ble kommunen dømt til å betale erstatning til mannen som ble mobbet da han gikk på skolen fordi:

1. ingen av aktørene som kjente til mobbingen (PPT-ansatte, klassestyreren, to rektorer og sosiallærer) gjorde nok for å avdekke mobbesituasjonen
2. tiltakene som skolen satte i verk var ikke gode nok. De var først og fremst rettet mot den som ble mobbet og han ble ansvarliggjort for mobbingen. Retten understreker “at man i tiltak for å stoppe mobbing må sette inn tiltak overfor den eller dem som mobber, og tydelig markere at atferden må stoppes umiddelbart” (Støen m.fl., 2018, s. 40)
3. klassestyrer gjennom seks år hadde hovedansvaret for oppfølging av mobbesituasjonen. Retten vurderte det slik at det at én person hadde hovedansvaret for mobbesituasjonen over flere år, uten at det førte til noen forbedring av situasjonen, var en medvirkende årsak til skaden saksøker ble påført.

Å stoppe mobbing er et kollektivt ansvar for hver eneste enkeltaktør i kommunens skolesystem, og når et barn er ekstra sårbart av ulike årsaker, har skolen et skjerpet ansvar for å ivareta barnet (Støen m.fl., 2018, s.34). Høyesterett viser også til at skaden sannsynligvis ikke ville vært like stor hvis skolen hadde anvendt anerkjent forskningsbasert kunnskap i håndteringen av mobbingen (Støen m.fl., 2018).

Det har vært flere rettssaker om mobbing i skolen i kjølvannet av “Mobbedommen” i Kristiansand. Peter Skarheim og Kjersti Botnan Larsen, henholdsvis daværende direktør og jurist i Utdanningsdirektoratet, oppsummerer seks forhold som vi kan lære av mobbedommene:

- elevenes opplevelser skal tas på alvor
- skolen skal sette inn tiltak til eleven har det bra
- ikke bare tiltak mot den som blir mobbet
- det er mye tilgjengelig kunnskap om mobbing
- de sårbare elevene krever spesiell oppmerksomhet
- kommunen og rektor kan ikke legge ansvaret på enkeltlærere (Støen m.fl., 2018).

Flere av disse punktene kommer tydeligere frem i opplæringsloven 9A etter endringen i 2017, der handlingsplikten og vedtaksplikten erstattes av aktivitetsplikten. Aktivitetsplikten

innebærer at alle som jobber på skolene, skal følge med, varsle og gripe inn når noen blir mobbet eller krenket (opplæringsloven §9A-4). Rettighetene til elevene og foreldrene deres er styrket, og skolene har fått skjerpet plikten til å handle og økt krav til dokumentasjon. Foreldrene har fått direkte klageadgang til Fylkesmannen og kan klage på Fylkesmannens vedtak til Utdanningsdirektoratet. Skolen er også pliktig til å informere elever og foreldre om rettighetene deres (Støen m.fl., 2018).

Skolen er regulert av et svært omfattende lovverk, og det er en økende forventning om at skoleledere og personale som jobber i skolen skal kjenne til og forstå det (Andenæs & Møller, 2016). Denne studiens tema/fenomen er ”Rettsliggjøring i skolen”. Temaet er aktuelt fordi vi antar at det foregår en omfattende rettsliggjøring i utdanningssektoren, og at det er en kompleksitet i det å omsette juridisk kunnskap i praktisk handling (Jensen, Karseth & Ottesen, 2019; Hall, 2019). Det er viktig å vite mer om og reflektere over forholdet mellom rettslig regulering og skolelederens profesjonelle skjønn i utdanningssektoren.

Det er aktuelt å studere fenomenet rettsliggjøring i skolen i lys av samspillet mellom profesjonelt skjønn og rettslig regulering med utgangspunkt i flere av studiene i LEX-EL (Legal Standards and Professional Judgement in Educational Leadership) - prosjektet (Andenæs & Møller, 2016). Profesjonelt arbeid beskrives ofte som skjønnsbasert, fordi det ikke finnes allmenngyldige handlingsregler og man må bruke dømmekraft for å fatte beslutninger (Molander & Terum, 2008). Videre finner vi det hensiktsmessig å studere problemstillingen i lys av teori om skolen som en organisasjon med løse koblinger (Paulsen, 2011, s. 108). Vi vil i denne studien undersøke hvorvidt taus kunnskap kan bli gjort eksplisitt i møtet med nye juridiske krav i opplæringsloven §9A-4, og om aktivitetsplikten kan påvirke løst koblede systemer i utdanningssektoren.

Som metode har vi valgt å bruke det kvalitative forskningsintervju med semistrukturert intervjuform for å undersøke hvordan rektorer opplever og erfarer sentrale juridiske prinsipper. Semistrukturert forskningsintervju er godt egnet for å forske på respondentenes subjektive opplevelser, og passet derfor godt når vi skulle undersøke rektorenes subjektive opplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2017). Intervjuformen er fleksibel og åpner opp for å kunne følge opp med nye spørsmål knyttet til nye og interessante forhold som kan komme fram i samtalen.

1.4 Opplæringsloven §9A: Elevene sitt skolemiljø

Kapittel 9A i opplæringsloven omhandler elevene sitt skolemiljø. §9A-3 sier noe om ansvaret som hviler på rektor i forbindelse med å ivareta elevenes psykososiale miljø: *“Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane (...). Rektor har ansvaret for at dette blir gjort.”*

I denne oppgaven har vi valgt å ta for oss §9A-4 i opplæringsloven om skolenes aktivitetsplikt for å sikre at elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø, og gjengir derfor denne delen av loven i sin helhet:

“Alle som arbeider på skolen, skal følgje med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg. Alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle skoleeigaren i alvorlege tilfelle. Ved mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarast undersøkje saka.

Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørgje for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det same gjeld når ei undersøking viser at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Skolen skal sørgje for at involverte elevar blir høyrde. Kva som er best for elevane, skal vere eit grunnleggjande omsyn i skolen sitt arbeid.

Skolen skal lage ein skriftleg plan når det skal gjerast tiltak i ei sak. I planen skal det stå

- a. kva problem tiltaka skal løyse*
- b. kva tiltak skolen har planlagt*
- c. når tiltaka skal gjennomførast*
- d. kven som er ansvarleg for gjennomføringa av tiltaka*
- e. når tiltaka skal evaluerast.*

Skolen skal dokumentere kva som blir gjort for å oppfylle aktivitetsplikta etter første til femte ledd.”

§9A-1 understreker at kapitlet gjelder for elever i grunnskolen og den videregående skolen.

§9A-2 gir alle elever *“rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.”* (opplæringsloven, 1998). Kapittel 9A-3 sier at *“skolen skal ha nulltoleranse mot*

krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering”, og at skolen, ved rektor, skal arbeide kontinuerlig og systematisk for å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene (opplæringsloven, 1998). §9A-5, som sier at det er en *“skjerpa aktivitetsplikt dersom ein som arbeider på skolen, krenkjar ein elev”*, har vi ikke valgt å ha fokus på i undersøkelsen og oppgaven vår. §9A-6 omhandler Fylkesmannens håndheving av aktivitetsplikten i enkeltsaker. Her åpner loven for at eleven eller foreldrene kan melde saken til Fylkesmannen dersom eleven ikke har et trygt og godt skolemiljø. Fylkesmannen skal undersøke om loven (§9A-4 og §9A-5) er oppfylt og sørge for at involverte elever blir hørt. Hva som er best for elevene, skal være et grunnleggende hensyn i Fylkesmannens saksbehandling.

Selv om vi ikke hadde noen direkte spørsmål om Fylkesmannen i den opprinnelige intervjuguiden vår, var det flere av rektorene som nevnte Fylkesmannens rolle i saker som omhandler aktivitetsplikten og innføring av nye rutiner i forbindelse med lovendringen. Vi har i vår studie valgt å avgrense masteroppgaven til å undersøke rektors opplevelser og erfaringer etter endringen av opplæringslovens kapittel 9A-4. Siden lovverket har blitt mer detaljert med den nye aktivitetsplikten, syntes vi det var interessant å undersøke hvordan rektor tar i bruk det nye regelverket.

1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med mastergradsoppgaven vår er å undersøke rektors rettsanvendelse og hvordan de håndterer nye rettslige krav i arbeidet med å skape et trygt og godt skolemiljø for elevene. Vi har tatt utgangspunkt i endringen av opplæringsloven kapittel 9A-4 og ønsker å undersøke rektors opplevelse av rettsliggjøringen i skolen når det gjelder å skape et trygt og godt skolemiljø for elevene.

Problemstillingen i oppgaven vår er: *Hvordan håndterer rektorer aktivitetskravet i opplæringsloven og hvilke erfaringer har de med å skape et trygt og godt skolemiljø for elevene?*

På bakgrunn av dette har vi valgt følgende forskningsspørsmål:

FS1: *Hvordan beskriver rektor arbeidet med skriftlig plan og tiltak tilknyttet kravene i kapittel 9A-4 i opplæringsloven?*

FS2: *Hvilke erfaringer har rektor gjort i forhold til praktiseringen av aktivitetsplikten i kapittel 9A-4 i opplæringsloven?*

FS3: *Hvilke erfaringer har rektor gjort i forhold til tiltak for et trygt og godt psykososialt skolemiljø?*

Når vi i problemstilling og forskningsspørsmål bruker benevnelsen “rektor”, mener vi de fire rektorene i datamaterialet. I oppgaven har vi også valgt å omtale elevenes skolemiljø i stedet for læringsmiljø. Opplæringsloven sier at “eleven har rett til eit trygt og godt skolemiljø” og i høringsuttalelsene til endring av kapittel 9A vurderte departementet det slik at begrepet *skolemiljø* skulle brukes fordi det favnet både det fysiske og psykososiale miljøet på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi oppfatter også dette begrepet som mer altomfattende enn “læringsmiljø”, og at loven gjelder for alle aktiviteter i skolens regi, både undervisning, i SFO, på leksehjelp, i friminutt og på skoleveien.

1.6 Oppgavens struktur

I oppgaven vil vi først presentere et litteraturreview med relevant forskning og litteratur knyttet til rettsliggjøring, elevenes psykososiale miljø og kunnskapsutvikling i skolen basert på søk i ulike databaser. Deretter vil vi gjøre rede for teoretisk ramme og analytiske begreper.

Videre vil vi redegjøre for valg av metode og beskrive selve datainnsamlingen som danner det empiriske grunnlaget for vår studie. Funn og analyse av funn blir presentert i et eget kapittel. Deretter vil vi drøfte funnene i lys av de analytiske perspektivene og presentere en konklusjon der vi oppsummerer funn og analyse. Avslutningsvis vil vi vise hvilke implikasjoner funnene og analysen kan ha for skoleledelse og videre forskning på området.

2 Litteraturreview

Formålet med litteraturreviewet er å presentere det vi mener er relevant forskning knyttet til fenomenet i oppgaven, og definere eget forskningsrom. Vi vil først i dette kapitlet gjøre rede for prosessen med å finne relevant forskning og litteratur. Så presenterer vi en del med relevant forskning innenfor området rettsliggjøring og rettslig styring, siden fenomenet i vår studie er skolelederes rettsanvendelse. Videre har vi undersøkt nyere forskning knyttet til elevenes psykososiale miljø og tiltak for et trygt og godt læringsmiljø. I den siste delen vil vi presentere studier relatert til organisasjonslæring og kunnskapsutvikling i skolen, siden vi antar at det kan forekomme prosesser med endring og utvikling av skolens praksis i tilknytning til lovendringer.

2.1 Reviewprosess

Sentrale forskningsfunn er innhentet gjennom systematisk og metodisk litteratursøk i flere databaser som Oria, DUO vitenarkiv, ERIC og Google Scholar. Vi har gjort søk på sentrale begreper som rettsliggjøring, rettslig styring, juridifisering, elevenes psykososiale miljø, ansvarliggjøring, og begreper knyttet til organisasjonslæring som kunnskapsutvikling og løse koblinger. Videre har vi samlet relevant forskningslitteratur fra ulike emner i masterstudiet i utdanningsledelse, latt oss inspirere av tidligere masteroppgaver innenfor samme tematikk, samt fått tips og innspill om relevant forskning fra veileder til masteroppgaveskrivingen. Vi har funnet mye relevant og nyere forskning på rettsliggjøring i skolen, særlig i norsk og svensk kontekst. Vi har også funnet nyere forskning i Norge på elevenes psykososiale miljø og tiltak for et trygt og godt læringsmiljø. I søkene våre knyttet til organisasjonslæring, kunnskapsutvikling og skolen som et system med løse koblinger, opplevde vi at det var et stort og bredt fagfelt å orientere seg i. Det krevde en stram sortering og utvelgelse for å spisse det som ble relevant for vår empiri, så vi begrenset det til hovedsakelig norsk og svensk forskning.

2.2 Rettsliggjøring

Aktuell forskning knyttet til fenomenet skolelederes rettsanvendelse finner vi gjennom LEX-EL-prosjektet (Legal Standards and Professional Judgement in Educational Leadership). LEX-EL er et tverrfaglig forskningsprosjekt om skolelederes faglige skjønn i håndtering av rettslige standarder (Andenæs & Møller, 2016). Målet med forskningsprosjektet var å undersøke hvordan ledere på ulike nivåer i skolen fortolker og håndhever opplæringsloven på tre områder: elevenes rett til et godt psykososialt miljø, kravet til skoler om å gi tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning som trer i kraft når elever ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (jfr opplæringslovens §9a-3, 1-3 og 5-1) (Andenæs & Møller, 2016, s. 161).

LEX-EL besto av tre delprosjekter. Det ene prosjektet hadde som mål å identifisere prosedyrer, veiledninger, rundskriv og andre verktøy som var utviklet for å hjelpe lokalt nivå i å fortolke rettslige standarder i opplæringsloven. Det andre hadde som mål å undersøke hvordan rettslige standarder omformes til profesjonell handling på lokalt nivå. Det tredje prosjektet skulle undersøke gjennomføringen av det nasjonale tilsynet av skoleeiere i lys av rettslige standarder knyttet til elevenes rett til tilpasset opplæring, spesialundervisning og et godt psykososialt arbeidsmiljø (Universitetet i Oslo, 2016). Viktige funn fra LEX-EL-prosjektet var at den sentrale forvaltningen for skole ofte definerer rettigheter og plikter skoleledere må forholde seg til. I tillegg drøftes og forhandles det lokalt på skolenivå hva lovverket betyr for skolens praksis. En sentral konklusjon er at juss og pedagogikk er komplementære kompetanseområder som begge forutsetter utøvelse av skjønn. Dette aktualiserer behovet for kunnskap om regelverket blant skoleledere og andre ansatte (Andenæs & Møller, 2016).

Resultater i studien vedrørende arbeidet med det psykososiale miljøet, var at de fant at skoleledere gjør fortløpende vurderinger om hva som er hensiktsmessige og gjennomførbare løsninger i konkrete elevsaker. Løsningene bar preg av at skolelederne ville være mer praktisk orienterte og løse konflikter i dialog mellom skole, elev og foresatt, enn å være opptatt av formuleringene i opplæringsloven. Skoleledere og lærere henviser ofte til hva de mener er barnets beste i konkrete elevsaker, men barnets eget syn i vurderingen av barnets beste var ikke like godt ivaretatt (Møller & Ottesen, 2016).

Et annet viktig funn var at rektorene oppfatter nasjonalt tilsyn som et viktig korrektiv for skolens virksomhet. Tilsyn gir dem mulighet til å reflektere over skolens utfordringer, rutiner og prosedyrer sammen med eksterne parter. Lærerne er imidlertid lite involverte i dette. Tilsynsmyndighetene brukte

standardiserte maler, og fanget i liten grad opp skolens undervisnings- og vurderingspraksis, selv om målet med tilsynet var en sterkere kvalitetsstyring av den pedagogisk virksomheten i skolen (Holm & Møller, 2016).

LEX-EL-prosjektet har påvist hvordan kravet for dokumentasjon for skolene har økt, og Utdanningsdirektoratets avdeling for tilsyn er i stor grad preget av juridisk kompetanse. Det kan synes som om den pedagogiske profesjonen kommer i skyggen av den juridiske profesjonen, samtidig som det er viktig at skolene er kompetente rettsanvendere for å forvalte sitt ansvar med å ivareta rettssikkerheten for alle elever. LEX-EL-prosjektet synliggjør viktigheten av å styrke både det rettslige og pedagogiske skjønnet hos skoleledere og lærere som skal håndheve loven i praksis i en tid hvor skolen er gjenstand for økt rettslig regulering (Universitetet i Oslo, 2016).

En studie gjennomført i svensk skole tar for seg rettsliggjøringens effekter på læreres arbeid med håndtering av krenkelser blant elevene med fokus på læreres kunnskapsformer (Hult & Lindgren, 2016). Kunnskap kan ses på som praktisk og erfaringsbasert, eller taus kunnskap, som nedtegnet kunnskap (lovverk, læreplaner etc.), og som anvendt kunnskap, når nedtegnet kunnskap praktiseres. Skolen og lærerne styres i dag i stadig høyere grad av detaljerte tekster som lovverk, læreplan, kompetansekrav, støttemateriell og allmenne råd. Prosessene kan beskrives som en rettsliggjøring av skolen. Rettsliggjøring kan forstås som at diskusjonene i et spørsmål eller innenfor et område i samfunnet føres med rettslige argumenter og motargumenter (Brännström referert i Hult & Lindgren, 2016). Jussen er viktigere for å avgjøre konflikter i skolen, mens pedagogiske overveielser kommer i skyggen (Lindgren, Hult, Segerholm & Rönnerberg, Hult & Segerholm, Colnerud referert i Hult & Lindgren, 2016).

Funn i denne studien var at lærerne opplever lavere tillit til deres yrkeskunnskaper. Den erfaringsbaserte kunnskapen opplevdes som mindre verdifull. Lærerne opplever større profesjonell usikkerhet når de i større grad må dokumentere saksgangen ved krenkende hendelser. Hult og Lindgren (2016) påpeker at det er en utfordring at nedtegnet kunnskap er en langsom kunnskapsform, samtidig som at de krenkende hendelsene skjer i høyt tempo og krever rask håndtering. Ansvarliggjøringens konsekvenser for læreryrket kan være at når lærere blir altfor bundet av spesifikke reguleringer og instruksjoner, så mister de det viktige ansvaret for at helheten fungerer (Hult &

Lindgren, 2016). Artikkelen diskuterer om læreryrket gjennomgår en re-profesjonalisering der skriftliggjøring er en mer sentral kunnskapsform som på sikt også kan bli erfaringsbasert kunnskap.

Novak (2018) har nylig skrevet en doktoravhandling om rettsliggjøring, *Juridifisering av pedagogiske sfærer: Saken om svensk skoletilsyn*. Hovedtemaet i Novaks avhandling er å fokusere på juridiske aspekter ved styringen av skolen og utdanningssystemet. Novak argumenterer for at den gjennomgripende endringen i utdanningsplaner og styringen som har skjedd de siste tiårene bare kan forstås ved å vurdere legaliseringsprosessen, det vil si hvor både moralske og politiske kontroverser så vel som utdanningsspørsmål kanaliseres gjennom lov, og forventes løst ved lov (Novak, 2018). I avhandlingen ønsker hun å undersøke den økende kontrollen på skoleområdet der formålet er å styrke elevens individuelle rettigheter og rettssikkerhet i en svensk kontekst. I følge Novak har det skjedd en institusjonalisering av rettigheter som forvandler politiske mål til juridiske rettigheter (Novak, 2018).

De siste årene har det blitt skrevet flere mastergrader som omhandler rettsliggjøring og rettslig styring som har noen fellestrekk. Et særlig fellestrekk er knyttet til skjønnsutøvelse og ansvarliggjøring av skoleledere. Andresen og Johnsen (2017) har i sin masteroppgave belyst den rettslige reguleringen av skolen gjennom å studere opplæringsloven som styringsverktøy. I denne masterstudien finner Andresen og Johnsen at det er forholdsvis store forskjeller mellom skolelederne når det gjelder opplevelsene rundt ansvarliggjøring og lokal autonomi vedrørende opplæringsloven §5-1 - retten til spesialundervisning. En av konklusjonene i oppgaven er at skolen kan ses på som en organisasjon som er løst koblet i samspillet mellom lovverket og PPT (Andresen & Johnsen, 2017). Sveistrup (2018) har skrevet en masteroppgave om skoleledere som rettsanvendere. Denne masterstudien har hatt som mål å finne ut av hvordan rektorer reflekterer over det å være rettsanvender med utgangspunkt i revideringen av opplæringslovens kapittel 9A. Et viktig funn i denne studien er at lovendringen ikke har gitt så store praktiske endringer for rektorene, men videre analyse av data viser at de finner flere sider ved rollen som rettsanvender utfordrende og at de opplever større arbeidspress og et større ansvar enn før.

2.3 Trygt og godt læringsmiljø

Eriksen og Lyng (2018) er forskerne bak NOVA-rapporten 14/15 *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø - gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. De har undersøkt hvilke strategier skolene bruker i kampen mot mobbing, og hvilke utfordringer de har med å skape et godt psykososialt

miljø for elevene. Studien innbefatter intervjuer med skoleledere og lærere ved 20 barne- og ungdomsskoler som jobber godt med læringsmiljø og mobbing. I tillegg har de gjort feltarbeid ved fire av disse skolene og intervjuet elever i seks klasser. I undersøkelsen fant de at skolene i hovedsak bruker tre strategier for å skape et godt psykososialt miljø: atferdsregulering, relasjonsarbeid og miljøbygging. Eriksen og Lyng (2018) påpeker at disse tre strategiene fungerer og er viktige elementer for å skape et godt skolemiljø. Studien viser at sammenlignet med de to første hovedstrategiene har miljøbygging en lavere status i skolenes arbeid med det psykososiale miljøet. Forskerne mener at læreren må klare å bygge et kollektiv i klassen, en vi-følelse og godt samhold, hvis ikke gir dette grobunn for mobbing (Eriksen & Lyng, 2018).

Stigma-prosjektet er et mobbeforskningsprosjekt fra 2014 i regi av Læringsmiljøsentret som hadde en målsetning om å utvikle mer kunnskap om hvordan skoler og skoleeiere bedre kunne avdekke og løse mobbesaker. I mobbesaker er det mange stemmer, og prosjektet har undersøkt de ulike stemmene. Et av de viktigste funnene er at det nettopp er mange og ulike stemmer, alt etter hvilken rolle de har. Fordi perspektivene er så forskjellige, er sakene ofte komplekse og langvarige. På bakgrunn av undersøkelsen, argumenteres det for en sterkere involvering fra skoleeier og PPT sin side, for at skolene skal ha en felles og tydelig definisjon av mobbebegrepet og gode rutiner i saker der elever opplever å bli krenket. Prosjektet konkluderer med at de skolene som lykkes best med et systematisk arbeid over tid, ser ut til å utvikle et skolemiljø som forebygger og reduserer mobbeaktivitet effektivt (Støen m.fl., 2018).

2.4 Organisasjonslæring

Roald (2012) har satt søkelyset på organisasjonslæringsprosesser som finner sted mellom skole og skoleeier i arbeid med kvalitetsvurdering når det på nasjonalt nivå i økende grad tas i bruk målresultat- og ansvarsstyring. I Roalds (2010) doktoravhandling er det funn som viser at det er lite samsvar mellom skolens praksis og den nye kvalitetsdiskursen basert på resultater, tester og undersøkelser. Studien viser at skolens kvalitetsdiskurs og praksisen i det daglige undervisnings- og læringsarbeidet kan fungere i to ulike sfærer. Hvordan man skal kunne omdanne informasjon til handlingsrelevant kunnskap er utfordrende for både skolen og skoleeier. Dette funnet gjør det aktuelt å se på skolen som en organisasjon med løse koblinger. I et løst koblet system har det administrative nivået lite innflytelse på det som foregår i skolens praksis (Roald, 2012). I studien argumenteres det for

at kvalitetsvurderingsarbeidet fungerer produktivt når det blir bygd en gjennomgående vurderingskultur nedenfra i det kommunale skolesystemet. En slik vurderingskultur kan kjennetegnes ved at det er en balanse og sammenheng mellom erfaring og forventning, refleksjon og aksjon, struktur og kultur, og individ og kollektiv (Roald, 2010).

Boxenbaum og Pedersen (2009) har forsøkt å identifisere og beskrive opprinnelsen av det vi kan betegne som skandinavisk nyinstitusjonalisme. Skandinavisk nyinstitusjonalisme har vokst fram som en retning innenfor den institusjonelle organisasjonsteorien (Boxenbaum & Pedersen, 2009). Utgangspunktet for denne retningen var en interesse for hvordan offentlige reformer påvirker organisasjonspraksiser. Man kan skille mellom to ulike retninger innenfor skandinavisk nyinstitusjonalisme: en retning som interesserer seg for løse koblinger, og en annen retning der “sense-making”, oversettelse av organisasjonsideer og translasjon står i sentrum. Tradisjonen knyttet til løse koblinger har studert hvordan ulike organisasjonskomponenter (for eksempel avgjørelser, praksis og strukturer) er frikoblet fra hverandre. Det er særlig denne retningen vi har interessert oss for i vår oppgave.

Paulsen (2011) har, ut ifra empirisk dokumentasjon fra forskning på skoler som organisasjon, forsøkt å forstå utdanningsinstitusjoners særegne logikk som løst koblet system. Et hovedpoeng er at løst koblede systemer i utdanningssektoren er til dels asymmetriske organisasjoner, der den reelle maktbasen er i “bunnen” av myndighetshierarkiet. De asymmetriske trekkene forsterkes ved at den operative kjernen, klasserommet, fungerer som et lukket system med en forventning om ikke-innblanding fra formelle ledere (Paulsen, 2011 s. 117). Paulsen (2011) argumenterer for å praktisere ulike former for kunnskapsledelse som et supplement til den profesjonsbaserte ledelsesorienteringen for å håndtere ledelse i løst koblede systemer.

2.5 Oppsummering - implikasjoner for masterprosjektet

Noe av bakgrunnen for lovendringen handlet om å øke elevenes rettssikkerhet og en økt ansvarliggjøring i arbeidet med et trygt og godt skolemiljø (NOU, 2015:2). Sett i lys av tidligere forskning er det interessant å undersøke hvordan skoleledere håndterer og erfarer det nye aktivitetskravet i opplæringsloven. LEX-EL-prosjektet påpekte viktigheten av å styrke både det

rettslige og pedagogiske skjønnet hos skoleledere og lærere som skal håndheve loven i praksis, i en tid hvor skolen er gjenstand for økt rettslig regulering. Et sentralt spørsmål er hvordan økt rettsliggjøring og ansvarliggjøring påvirker skoleledere og utvikling av skolen. Leo (2016) argumenterer for at skoleloven og rettslige normer fungerer som en støtte for skoleledere, men at det samtidig er avgjørende at de utvikler og deler profesjonelle normer i et fellesskap med andre skoleledere for at det skal få betydning i skolehverdagen (Andenæs & Møller, 2016 s. 21). Derfor er det av interesse å se om lovendringen har ført til økt kunnskap om håndtering av lovverket blant skoleledere, og hvilke erfaringer skoleledere gjør seg i arbeidet for et trygt og godt skolemiljø. I denne sammenhengen trekker vi inn relevante perspektiver knyttet til skolen som en organisasjon med løse koblinger, og perspektiver om kunnskapsutvikling i organisasjoner.

3 Teoretisk ramme og analytiske begreper

I dette kapitlet vil vi presentere ulike teoretiske perspektiver for å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Hovedperspektivet i denne oppgaven er rettsliggjøring og rettslig styring i skolen, noe som speiler seg i datamaterialet som danner det empiriske grunnlaget for studien. Videre har vi valgt å anvende perspektiver innenfor organisasjonslæring for å undersøke hvordan nye juridiske krav påvirker arbeidet med kunnskapsutvikling i skolen.

3.1 Skoleleder som rettslig aktør

Skolen er regulert av et svært omfattende lovverk, og det er en økende forventning om at skoleledere og personale som jobber i skolen skal kjenne til og forstå det (Andenæs & Møller, 2016). Juridiske spørsmål utgjør et stadig viktigere grunnlag for hva skoleledere må ta hensyn til i sin utøvelse av ledelse. Welstad (2011) mener det er et paradoks at de færreste skoleledere har formell juridisk kompetanse. I sin lederhverdag må rektorer håndtere betydelige juridiske dilemmaer og krav fra ulike hold. I en travel skolehverdag er det ofte nødvendig å fatte raske beslutninger, men også kunne begrunne dem innenfor lovverkets rammer (Gunnulfsen & Hall, 2015).

Welstad (2011) har undersøkt hva som kjennetegner skoleledere som rettsanvendere med utgangspunkt i klagesaker sendt inn til Fylkesmannen. Vi forstår det å være rettsanvender som det samme som å være rettslig aktør. Welstad (2011) nevner særlig fire trekk som kjennetegner skoleledere som rettsanvendere. Skoleledernes rettsanvendelse bærer preg av å komme fram til en rask og smidig løsning mellom skole og hjem. De kjenner til og har godt grep om hovedbestemmelsene i lovverket, men vurderinger og argumenter er ofte løsrevet fra det lovteksten formoder. I saker hvor Fylkesmannen pålegger kommunen ny behandling, blir jussen i større grad trukket fram og konkretisert (Welstad, 2011). Welstad (2011) gjør rede for at skoleledelsen må kjenne og forholde seg til reglene, men også samtidig kunne utvise et

skjønnt. Det er ingen ren transportetappe fra lovgivningen til den enkelte skole og det enkelte klasserom. Skolelederen har et særlig stort ansvar fordi skolen utgjør en veldig spesiell rettslig kontekst siden rettssubjektene er barn og ungdom som er prisgitt skolens formidling og ivaretagelse av deres rettigheter (Welstad, 2011 s.144). Skoleledere må balansere mellom det å sikre individuelle rettigheter på den ene siden, og ivareta kollektivets interesser på den andre (Andenæs & Møller, 2016).

Med bakgrunn i problemstillingen: *Hvordan håndterer rektorer aktivitetskravet i opplæringsloven og hvilke erfaringer har de med å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene?* er det hensiktsmessig å anvende perspektiver innenfor rettsliggjøring og rettslig styring for å analysere hvordan skoleledere håndterer endringer i opplæringsloven. Vi har tatt utgangspunkt i opplæringslovens kapittel 9A, med spesielt fokus på kapittel 9A-4: *Aktivitetsplikt for å sikre at elever har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø.*

Som presentert i introduksjonskapitlet, trådte nye kapittel 9A i opplæringsloven i kraft 1. august 2017. I den nye lovgivningen erstattes handlingsplikten og vedtaksplikten med aktivitetsplikten. Rettighetene til elevene og foreldrene deres er styrket, og skolen har fått skjerpet plikten til å handle samt et økt krav til dokumentasjon. Foreldrene har fått direkte klageadgang til Fylkesmannen og kan videre klage på Fylkesmannens vedtak til Utdanningsdirektoratet. Skolen er også pliktig til å informere elever og foreldre om rettighetene deres (opplæringsloven, 1998). Formålet med lovendringen er å uttrykke elevenes rett tydeligere, styrke rettighetene til elever som blir mobbet, og lovfeste enda tydeligere krav til hva skolen plikter å gjøre når elever opplever at de ikke har et trygt og godt skolemiljø. Ansvar og plikter plasseres tydelig hos skoleeiere og ansatte i skolen (Støen m.fl., 2018). Vi har valgt å anvende endringene i kapittel 9A (opplæringsloven, 1998) som et eksempel på rettsliggjøring i grunnopplæringen (Welstad, 2011).

3.1.1 Rettsliggjøring og rettslig styring

Med begrepet rettsliggjøring forstår vi gjerne at konflikter og andre problemer som tidligere har vært løst ved andre midler, i stedet skal bli løst med rettslige midler, og at det blir laget rettsregler for formålet (Andenæs, 2016, s. 131). Novak (2018) forklarer en rettsliggjøring av utdanningssystemet som en pågående sentral regulering sammen med et skifte i diskursen fra

forpliktelse til rettigheter. Fra sentralt hold har kontroll og evaluering av skolens kvalitet kommet som et resultat av en rettsliggjøring innen skolepolitikken (Novak, 2018).

I maktutredningen anvendes begrepet rettsliggjøring for å beskrive en utvikling hvor sosiale og kulturelle problemer i økende grad blir formulert som rettskrav og hvor stadig flere områder og detaljer i samfunnslivet blir regulert gjennom lover og direktiver (Østerud, Engelstad & Selle, 2009). Rettsliggjøring kan brukes om økende rettsregulering av samfunnslivet, og når interesser i økende grad formuleres som rettskrav (Østerud m.fl., 2009). Rettsliggjøring kan også ses på som en maktforskyvning fra folkevalgte organer til fordel for rettsvesenet og domstolene. Samtidig kan rettsliggjøring forstås som et resultat av svakheter ved vårt demokratiske system, når de som forvalter myndighet, ikke har løst sine oppgaver på tilfredsstillende måte. Rettsliggjøring kan innebære å innskrenke friheten for den enkelte, men også til å sikre individers frihet (Andenæs, 2016). Jussen kan bli viktigere for å avgjøre konflikter i skolen, mens pedagogiske overveielser ofte kommer i skyggen (Hult & Lindgren, 2016).

Utdanningssektoren er gjenstand for betydelig indirekte og direkte styring fra statlige myndigheter. Styring utøves, som tidligere nevnt, ideologisk eller informativt gjennom mål, læreplaner og retningslinjer for utdanningen, økonomisk gjennom tildeling, fordeling og inndragning av ressurser og juridisk gjennom lover, regler og forskrifter (Hall, 2019, s. 39). Nasjonal vurdering er også en form for styring som har fått økt betydning de siste årene. I tillegg utøves styring gjennom grunn- og etterutdanning av lærere og skoleledere og ulike former for informasjon hvor man har holdnings- og atferdsendring som mål (Møller & Ottesen, 2011).

Fokuset i vår oppgave er på rettslig styring som er koblet til rettsliggjøring i utdanningssektoren. Lov og regelverk er sentrale virkemidler for styring av utdanning. Det er minst 400 lover og regler som sier noe om hvordan norsk skole skal se ut, og det krever kompetanse blant skoleledere for å tolke og forstå et omfattende regelverk (Welstad, 2011, s. 119). Det blir opp til skolelederne å fortolke dette omfattende lovverket, selv om lærerne innehar et betydelig juridisk ansvar (Hall, 2019, s. 40). Welstad (2011) setter fokus på skoleledere som rettsanvendere. Skoleledere må ofte ta avgjørelser på bakgrunn av ulike rettsregler, og de må av den grunn ha kunnskap om en rekke juridiske emner. Welstad (2011) påpeker at de færreste skoleledere er jurister, men de må kjenne til og forholde seg til reglene. Samtidig skal de kunne utvise en stor grad av juridisk skjønn.

3.1.2 Profesjonelt skjønn

Skoleledere plikter å handle innenfor lovgivningens rammer (Welstad, 2011). Rettsregler må fortolkes og oversettes til handling, og de må bli overholdt, og kunne kreves overholdt (Jakhelln & Welstad, 2012). Profesjonelt arbeid beskrives ofte som skjønnbasert, fordi det ikke finnes allmenngyldige handlingsregler og man må bruke dømmekraft for å fatte beslutninger (Molander & Terum, 2013). Utøvelse av skjønn beskrives gjerne som kjernen i profesjonelt arbeid. Når skjønn utøves, er det også en forventning om at det kan begrunnes i det offentlige rom (Molander, 2013). Opplæringsloven bygger på dette grunnsynet (Jakhelln & Møller, 2016). Lovverk og profesjonsetiske retningslinjer kan gi noe å navigere etter, men valgene i praksis er det den enkelte profesjonsutøver som står ansvarlig for (Solbrekke, 2012). Rektorenes profesjonelle skjønn innebærer deres evne til å anvende faglig og erfaringsbasert kunnskap når vurderinger gjøres og tiltak iverksettes (Møller & Sivesind, 2016). Utøvelse av skjønn i skolen er i stor grad basert på at myndigheter og omverdenen har tillit til at skoleledere og lærere har vilje og evne til å utføre oppgavene sine på best mulig måte, i tråd med profesjonens etablerte kunnskapsgrunnlag, nasjonale læreplaner og det lovverket som omgir skolen (Møller & Karseth, 2016, s. 200).

Regelverket åpner opp for et visst lokalt ansvar, og da er det nødvendig å bruke både et pedagogisk skjønn og et juridisk skjønn (Sivesind & Bachman, 2011, s. 55). Pedagogisk skjønn kan defineres som en konkret avveining av de kriterier som ligger til grunn for vurderinger i en praktisk beslutningssituasjon (Sivesind, 2009). Det juridiske skjønnnet handler om å tolke hjemmelsgrunnlaget. Vi forstår her at pedagogisk og juridisk skjønn er en del av et profesjonelt skjønn. Sivesind (2009) fremhever at pedagogisk kompetanse er mer praktisk rettet enn den juridiske, som har til hensikt å fortolke et lovverk. Videre hevder hun at praktisk og erfaringsbasert kunnskap er sentrale trekk ved utøvelse av skjønn. Opplæringsloven har en rekke formuleringer som fordrer bruk av skjønn i utstrakt grad, og skjønnsmessige vurderinger vil kunne føre til at skoleledere kan tolke loven ulikt. Dette gjelder også i forhold til fortolkningen av de rettslige kravene i kapittel 9A (opplæringsloven, 1998).

Det er aktuelt å studere problemstillingen i lys av samspillet mellom profesjonelt skjønn og rettslig regulering, fordi rettslig regulering får konsekvenser for skolens pedagogiske praksis. Skjønn er et karakteristisk trekk ved profesjonsutøvelse og en forutsetning for individualisert behandling av det enkelte juridiske spørsmål rektor må vurdere (Terum & Grimen, 2009).

3.1.3 Ansvarliggjøring

Skjønnsutøvelse innebærer også en stor grad av ansvarliggjøring for skoleledere siden det blir stilt krav om at handlinger og beslutninger kan begrunnes. Det finnes mange definisjoner på ansvarliggjøring som begrep. Sinclair (1995) skiller mellom ulike ansvarsformer. Hun hevder at former for “accountability”, herunder forstått som ansvarliggjøring, er skiftende etter hvilken kontekst den er satt inn i. Sinclair (1995) deler inn i fem ulike former for ansvarliggjøring: politisk, offentlig, administrativ, profesjonell og personlig. Innenfor disse fem ansvarsformene kan man snakke om to diskurser; en strukturell og en personlig. De forskjellige formene for ansvarliggjøring fører til det som hun kaller en kameleon-lignende ansvarlighet som kontinuerlig blir konstruert. Innholdet i ansvarliggjøringen skifter ham etter hva en leder legger vekt på der og da (Sinclair, 1995, s. 231). På denne måten tydeliggjøres det at man står til ansvar for ulike områder og målgrupper.

Abelmann og Elmore (referert i Møller, 2016) skiller mellom ekstern og intern ansvarliggjøring. Den eksterne ansvarliggjøringen omfatter en samfunnsmessig, offentlig og resultatorientert ansvarliggjøring. Den interne ansvarliggjøringen omfatter det som skjer innad på den lokale arbeidsplassen der både profesjonen og enkeltindividet tar ansvar for egne handlinger. Et hovedpoeng er at den interne ansvarliggjøringen må ivaretas for å kunne møte en ekstern ansvarliggjøring på en konstruktiv måte (Abelmann & Elmore, referert i Møller, 2016 s. 233). Vi forstår i denne sammenhengen at det er skoleleder som ivaretar den interne ansvarliggjøringen på egen skole på bakgrunn av krav og forventninger fra eksternt hold, som f.eks. resultatkrav, lover og regler, læreplaner med mer.

Siden problemstillingen vår retter søkelyset mot skolelederes rettsanvendelse knyttet til et spesifikt område i opplæringsloven, fokuserer vi på den rettslige (eksterne) ansvarliggjøringens påvirkning på den interne ansvarliggjøringen. Det innebærer en forventning om at skoleledere opererer i samsvar med lover og regler.

3.2 Skolen - en organisasjon med løse koblinger?

I tillegg til hovedperspektivet rettsliggjøring og rettslig styring, har vi valgt å anvende perspektiver innenfor organisasjonslæring for å undersøke hvordan nye juridiske krav påvirker arbeidet med kunnskapsutvikling i skolen. Skoleledere har et uttalt ansvar og en

viktig funksjon i arbeidet med kunnskapsutvikling i kollegiet, og de har et ansvar for å utvikle egen kompetanse (Møller & Ottesen, 2011, s. 21). Skolen er en kompleks organisasjon med mange aktører. Fra overordnet hold er det rettsregler og bestemmelser som virker styrende for skolelederens utøvelse av sin rolle. Skoleledere må kunne kommunisere nødvendigheten av og legitimiteten til endringer og nye krav tydelig overfor både ansatte, elever, og foresatte. Videre skal skoleledere drive ansatte i et utviklingsforløp, være teambygger internt og nettverksaktør innenfor og utenfor egen organisasjon. En skoleleders viktigste oppgave i forhold til skoleutvikling når nye juridiske krav skal inn i skolen, vil være å motivere, skape legitimitet og legge til rette for å endre praksis (Møller & Ottesen, 2011).

Endring av opplæringsloven skaper behov for praksisendring i skolen. I denne delen av oppgaven vil vi presentere hvordan teori om løse koblinger kan bidra til å forstå skoler som organisasjoner og utfordringer i forhold til utviklingsarbeid i skolen. Senere i oppgaven vil vi drøfte hvordan vi i funnene våre kan se om aktivitetsplikten (i opplæringsloven §9A-4) kan bidra til kunnskapsutvikling og påvirke noen av de løse koblingene i skolen.

Organisasjonslæring omtales av Roald (2012) som et “oksymoron”, en språklig sammenstilling av ord som tilsynelatende motsier hverandre. Organisasjon handler om stabilitet og å redusere variasjon, mens læring som regel handler om å forandre og å øke variasjon. Nyinstitusjonell teori innenfor organisasjonstenkning er opptatt av “å studere hvordan organisasjoner er stabile og motstandsdyktige mot forandring” (Brunsson og Olsen, referert i Paulsen, 2012). Balansen mellom stabilitet og fornying vil være en sentral utfordring i et løst koblet system (Roald, 2012).

Sentralt i ny-institusjonell teori er begrepet løse koblinger som referer til svake forbindelser mellom formelle strukturer på den ene siden og resultater av arbeidet på den andre (Weick, referert i Boxenbaum & Pedersen, 2009, s. 188). Løse koblinger kan videre forstås som “aktørenes evne til å koble til og/eller koble fra organisasjonelle elementer og handlinger, enten ubevisst eller om det passer inn i enkelte sammenhenger” (Weick, referert i Boxenbaum & Pedersen 2009, s. 189). Aktørene konstruerer konstant organisasjonen gjennom sine handlinger og fortolkninger i forhold til hva man selv gjør og hva andre gjør (Boxenbaum & Pedersen, 2009). Organisasjoner med løse koblinger er sosialt konstruerte enheter, ikke skapt av normative strukturer, men av individuelle og kollektive handlinger (Boxenbaum & Strandgaard Pedersen, referert i Hall, 2017, s. 115).

Vi forstår løse koblinger som et teoretisk perspektiv og som en måte å analysere organisasjoner på. Termen «løs kobling» betyr mangel på samsvar mellom formelle strukturer, det vil si mål, vedtak, planer og myndighetslinjer, på den ene siden, og arbeidsprosesser og resultater av arbeidet på den andre (Paulsen, 2011, s.108). Fevolden og Lillejord (referert i Roald, 2012) ser teori om løse koblinger som en mulig tilnærming til å forstå skoler som organisasjoner. I et løst koblet skolesystem har det administrative nivået lite innflytelse på det som foregår i undervisningen og kan ikke påvirke det faglige arbeidet på andre måter enn å appellere til frivillige endringer (Roald, 2012). På denne måten kan man snakke om en “taus kontrakt” mellom ledere og lærere der de to gruppene gjør jobben sin uten å blande seg direkte inn i hverandres oppgaver (Roald, 2012). Perspektiver som gir mulige forklaringer til dette fenomenet er undervisning som noe komplekst og abstrakt, omfanget av taus kunnskap, asymmetrisk fordeling av kritisk kunnskap og en særegen “korpsskultur” (Paulsen, 2011). Med “korpsskultur” menes “et kollegialt samhold som har som formål å beskytte lærerens individuelle autonomi i klasserommet” (Paulsen, 2011, s.111).

Paulsen (2011) belyser også utdanningsorganisasjoners særpreg som løst koblede systemer. Han beskriver løst koblede systemer i utdanningssektoren som delvis asymmetriske organisasjoner hvor den reelle makten ligger hos den operative kjernen (i klasserommet). Klasserommet fungerer som et lukket system som er beskyttet av en “kulturell buffer”. Det er forventninger om ikke-innblanding fra formelle ledere (Paulsen, 2011).

En praktisk konsekvens av skolen som et system med løse koblinger er at innovasjoner lagres i et lukket mikrosystem, i klasserommet, og god praksis deles sjelden (Paulsen, 2011). Dette byr på problemer i et utviklings- og innovasjonsperspektiv i et såpass privatisert og lukket system. Studier viser imidlertid at dersom ledere og lærere bryter med disse mønstrene og institusjonaliserer strukturelle elementer som fremmer samarbeid og innovasjon, kan man få til en praksisendring (Paulsen, 2011). Paulsen (2011) argumenterer for at kunnskapsledelse, verdibasert ledelse og nettverksledelse kan gi et repertoar for å håndtere ledelse i løst koblede systemer.

Paulsen (2011) beskriver et utslag av løse koblinger som administrasjonsparadokset. Med det mener han at klasserommet og lærerens arbeid sjelden eller aldri styres gjennom administrative strukturer og rutiner. Til tross for at omfattende administrative strukturer kan være bygd opp på den enkelte skole, har dette ingen effekt i klasserommet. Organisasjonens formelle struktur blir da en “myte” eller

“organisatorisk hykleri”, og dette mener Paulsen (2011) skiller kunnskapsorganisasjoner fra andre typer organisasjoner.

Fordelen med løst koblede systemer er, ifølge Lillejord (2011), at de kan hjelpe organisasjonen til å overleve i perioder med store forandringer. Selv om deler av systemet går til grunne, bryter ikke hele organisasjonen sammen. Men selv om løst koblede systemer kan være enkle å koordinere, er det svært vanskelig å forandre dem (Lillejord, 2011). Lillejord (2011) hevder videre at utfordringene med skolereformene ikke nødvendigvis har skyldtes motvillige lærere, men at skolens strukturer har gjort det vanskelig eller umulig å få til endring. Læreres profesjonalitet har historisk sett vært forankret i deres metodefrihet og knyttet til individuell fagkunnskap. Den pedagogiske kunnskapen er ofte taus og bygger i stor grad på individuelle vurderinger (Lillejord, 2011).

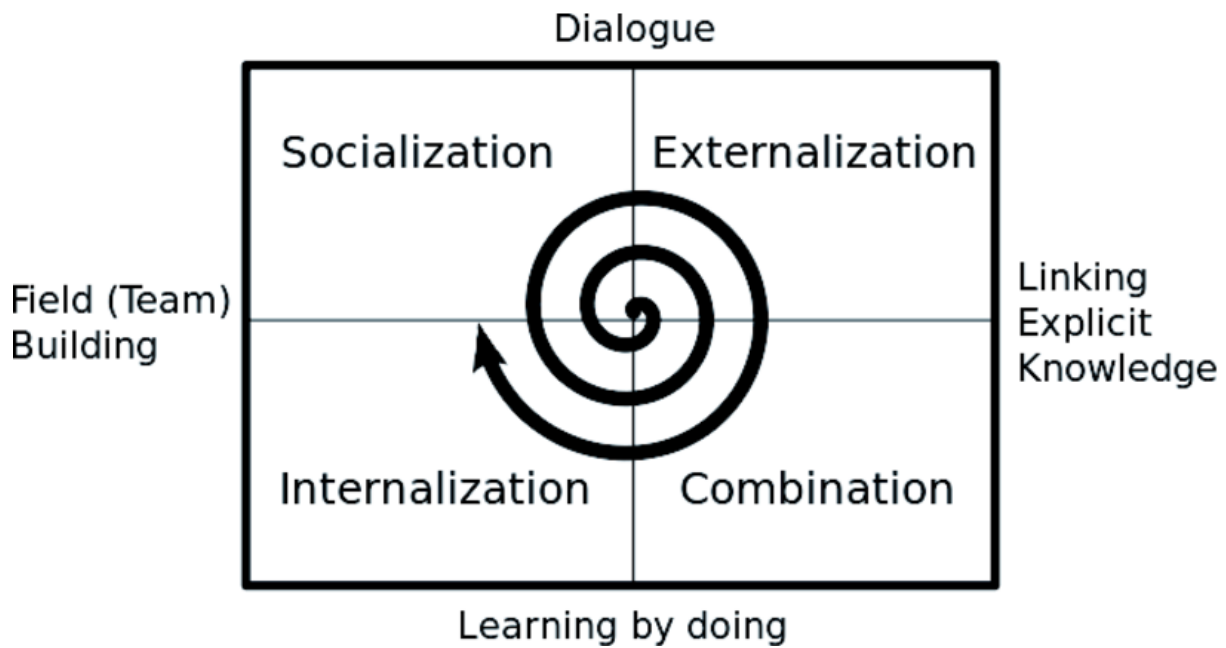
En viktig del av aktivitetsplikten er evaluering av hvorvidt tiltakene fungerer etter intensjonen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Evalueringen foregår vanligvis i samarbeid med elev, foresatte, kontaktlærer og en representant for ledelsen. Gjennom å forstå utdanningsorganisasjonen som et løst koblet system hevder Roald (2012) at evalueringsaktiviteter kan ha en vesentlig konstituerende funksjon i et samfunn preget av at strukturerende rammer er under oppløsning eller omforming.

3.3 Kunnskapsutvikling i skolen - fra taus til eksplisitt kunnskap

Vi har valgt å bruke Nonaka og Takeuchis perspektiver på kunnskapsutvikling i organisasjoner. Perspektivene er relevante for å belyse hvordan skoleledere møter nye juridiske krav og omsetter det i praksis.

Nonaka og Takeuchi (i Roald, 2012) legger vekt på kunnskapsutvikling basert på et dynamisk samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap. De søker kunnskapsutveksling mellom praktisk innsikt og teoretisk refleksjon. Eksplisitt kunnskap lar seg artikulere i et formelt språk, og kan derfor overføres til andre. Taus kunnskap er personlig og kontekstuell kunnskap som er vevd inn i erfaringer og tett koblet til handling (Roald, 2012). Et grunnsyn innenfor denne retningen er at den viktigste læringen skjer ved direkte erfaring.

Nonaka og Takeuchi (i Roald, 2012) ser på kunnskapsutvikling som en rekke prosess-steg. Forholdet mellom de ulike stegene fremstiller de som sirkulære og kumulative prosesser i en kunnskapsspiral.



Figur 3.1 Kunnskapsspiralen (Nonaka & Takeuchi, 1995)

Sosialisering finner sted når taus kunnskap hos noen går til taus tilstand hos andre. Sosialiseringen baserer seg på ikke-verbal kommunikasjon gjennom det daglige praksisfellesskapet. *Eksternalisering* er prosesser der taus kunnskap gjøres eksplisitt gjennom samhandling og dialoger. *Kombinering* innebærer at eksplisitt kunnskap fra flere kilder blir satt sammen til nye former for kunnskap. Kunnskapen blir rekonfigurert i et samspill. *Internalisering* er når kunnskap går fra eksplisitte til tause tilstander. Kunnskap etablerer seg etterhvert som gitt og nedfelt i form av mentale modeller og arbeidspraksis (Roald, 2012).

Nonaka og Takeuchi (i Roald, 2012) har vært opptatt av å se på vilkår for gode kunnskapsutviklingsprosesser. *Intensjon* er et vilkår som forstås som den individuelle og kollektive viljen til å utvikle mål og å arbeide for å nå disse målene. De poengterer at en organisasjons intensjonsnivå kan styrkes med å trekke de ansatte aktivt med i alle faser av et utviklingsarbeid, *autonomi* er en forutsetning for aktiv kunnskapsutvikling, og *kreativt kaos* er

viktig når man må håndtere uventede og utfordrende situasjoner. Det må tas høyde for å akseptere utprøvinger når man søker nye løsninger. Nonaka og Takeuchi (1995) bruker begrepet *redundans* for bevisst overlapping av informasjon, aktiviteter og lederansvar. Ulike deltagere i en organisasjon er viktig i grupper som skal utvikle ny kunnskap. Dette vil styrke åpenheten, og igjen økt fleksibilitet og indirekte kvalitetskontroll. Et siste vilkår er *variasjon*. En bærekraftig organisasjon må være sammensatt slik at den kan møte uventede eksterne og interne utfordringer. Det kan f.eks. være å ha en variasjonsbredde blant de ansattes kompetanse for å møte det mangfoldet av oppgaver organisasjonen skal håndtere (Roald, 2012).

Sett i forhold til Nonaka og Takeuchis (i Roald, 2012) kunnskapsspiral vil nye juridiske krav påvirke skolen som organisasjon til å utvikle ny kunnskap. Vi vil i analyse- og drøftedelen senere i oppgaven se hvordan taus kunnskap blir konseptualisert og rekonfigurert gjennom samhandling og dialog når rektor møter de nye kravene i opplæringsloven (1998). Vi vil også undersøke hvordan rettsliggjøring og rettslig styring kan påvirke en organisasjons kunnskapsutvikling. Felles praksis og dialog blir sett på som en forutsetning for produktive kunnskapsutviklingsprosesser både på individuelt og kollektivt nivå (Roald, 2012, s.144). Rektorene i vår studie har tilegnet seg en praktisk innsikt gjennom noen erfaringer, og gjort seg noen refleksjoner etter lovendringen som trådte i kraft august 2017. Dette poenget vender vi tilbake til i drøftingsdelen.

3.4 Oppsummering av teoretisk ramme

I dette kapitlet har vi gjort rede for hovedperspektivet vårt som er teori om rettsliggjøring og rettslig styring, og sett hvordan dette kan påvirke ansvarliggjøring og profesjonelt skjønn i skolen. Deretter har vi redegjort for hvordan teorier om kunnskapsutvikling i organisasjoner kan ses i sammenheng med hovedperspektivet. Vi har presentert teori om løse koblinger og om taus og eksplisitt kunnskap. Perspektivene, og kombinasjonen mellom dem, utgjør grunnlaget for vår analytiske tilnærming til oppgavens tema og problemstilling.

Stadig flere områder og detaljer i samfunnslivet blir regulert gjennom lover og direktiver. Rettsliggjøring av grunnopplæringen har gjort skoler til juridiske arenaer (Hall, 2019, s. 39).

Det er en økende forventning om at skoleledere og personale som jobber i skolen skal kjenne til og forstå lovverket. Juridiske spørsmål utgjør et stadig viktigere grunnlag for hva skoleledere må ta hensyn til i sin utøvelse av ledelse. Perspektiver knyttet til rettsliggjøring i skolen og rettslig styring vil belyse hvordan skoleledere navigerer i denne rettsliggjøringen, og hvilke utfordringer de møter når nye juridiske krav skal omsettes i praktisk handling.

I oppgaven vår ser vi både på hvordan rektor håndterer aktivitetskravet i opplæringsloven (1998) og hvilke erfaringer de har i forhold til å skape et trygt og godt læringsmiljø. Dette fører oss inn på perspektiver om skjønnsutøvelse som er tett knyttet til rettsliggjøring og rettslig styring. Rettsregler blir omformet til profesjonell handling på lokalt nivå. Når loven ikke har et klart svar på praktiske problemer, blir skjønsmessige spørsmål reist. Lover fortolkes og iverksettes uten at det finnes enkle svar på hvordan praksis skal gjennomføres (Møller & Sivesind, 2016, s. 163). Skjønnsutøvelse innebærer også en ansvarliggjøring siden det blir stilt krav om at handlinger og beslutninger skal begrunnes (Møller & Karseth, 2016, s. 201). Skoleledere har alltid vært ansvarlige for skolens drift, men det er aktuelt å studere hva det innebærer å drive en skole i en tid hvor skoler i større grad er gjort til en juridisk arena gjennom rettsliggjøring (Welstad, 2011).

Skoleledere har et uttalt ansvar og en viktig funksjon i arbeidet med kunnskapsutvikling i kollegiet, og de har et ansvar for å utvikle egen kompetanse (Møller & Ottesen, 2011, s. 21). Innføring av nye lover i skolen og endring av disse, fordrer kunnskapsutvikling. Rettsliggjøringen, og medfølgende ansvarliggjøring, vil dermed få konsekvenser for arbeidet til skoleledere. I arbeidet med å motivere, skape legitimitet og legge til rette for å endre praksis (Møller & Ottesen, 2011), kan Nonaka og Takeuchis perspektiver gi større kunnskap og forståelse om kunnskapsutviklingsprosesser og vilkårene for dem (Roald, 2012). I tillegg er det aktuelt å kjenne til hvordan utdanningsinstitusjoner kan forstås ut fra teorier om løse koblinger (Paulsen, 2011) og være bevisst hvordan aktivitetsplikten i ny opplæringslov kan være med på å påvirke disse løse koblingene både overfor lærernes individuelle arbeid og skolens systematiske arbeid for et trygt og godt læringsmiljø for elevene.

4 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil vi først gjøre rede for valg av metode, så vil vi si noe om utvalget vårt og hvordan vi kom fram til det. Videre vil vi gjøre rede for hvordan vi behandlet datamaterialet, for så å se på kvaliteten i studien vår. Helt til slutt i kapitlet vil vi gjøre oss noen refleksjoner om forskerrollen og noen etiske betraktninger.

4.1 Kvalitativt forskningsintervju

Vi har valgt en kvalitativ forskningsmetode for innsamling av data, nærmere bestemt det kvalitative forskningsintervju. Formålet med å bruke kvalitativt forskningsintervju er å få tak i respondentens meningsrammer og opplevelser av begivenheter og handlinger (Kvale & Brinkmann, 2017).

Kvalitativt forskningsintervju er relevant for problemstillingen vår fordi vi ønsker å finne ut mer om rektors meningsramme knyttet til nye juridiske krav, og hvordan de opplever praktiseringen av det nye lovverket.

Videre har vi valgt en semistrukturert form på forskningsintervjuet. Det er en fleksibel intervjuform, og den er preget av en åpen tilnærming hvor intervjueren kan forfølge spesifikke svar som gis i historiene til intervjupersonen. Semistrukturert forskningsintervju er godt egnet for å forske på respondentenes subjektive opplevelser, og passet derfor godt når vi skulle undersøke rektorenes opplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2017). I et semistrukturert intervju er tema og problemstillinger spesifisert på forhånd, men intervjuet kan skreddersys underveis avhengig av respondentens svar. En intervjuguide utarbeides på forhånd. Det øker sjansen for at intervjuet blir omfattende og systematisk, samtidig som det tar hensyn til det som skjer i situasjonen. En svakhet med denne intervjuformen er at viktige og framtrepende tema kan bli utelatt, og det kan oppstå forskjeller i intervjuene som kan gjøre det problematisk å sammenligne (Cohen, 2018).

Intervjuguiden (vedlegg 3) vår bygget opp under vår problemstilling og våre tre forskningsspørsmål:
Problemstilling: Hvordan håndterer rektorer aktivitetskravet i opplæringsloven og hvilke erfaringer har de med å skape et trygt og godt skolemiljø for elevene?

Forsknings spørsmål 1: *Hvordan beskriver rektor arbeidet med skriftlig plan og tiltak tilknyttet kravene i kapittel 9A-4 i opplæringsloven?*

Forsknings spørsmål 2: *Hvilke erfaringer har rektor gjort i forhold til praktiseringen av aktivitetsplikten i kapittel 9A-4 i opplæringsloven?*

Forsknings spørsmål 3: *Hvilke erfaringer har rektor gjort i forhold til tiltak for et trygt og godt psykososialt skolemiljø?*

4.2 Utvalg

Målet med forskningen var å få vite mer om hvordan rektorer håndterer aktivitetskravet i opplæringsloven og hvilke erfaringer de har med å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene. Vi hadde ikke mulighet til å intervju et ubegrenset antall skoleledere i landet, så her måtte vi gjøre et utvalg (Cohen, 2018). Cohen (2018) kaller dette “sampling”, og det innebærer å trekke ut deler av en populasjon, for å trekke slutninger om denne uten å behøve å undersøke alle enhetene. Vi har ikke vært på jakt etter en kvantitativ generalisering, men heller en beskrivelse og opplevelse av et fenomen som kan lede fram til en analytisk generalisering.

Til dette masterprosjektet var det aktuelt for oss å gjennomføre intervjuer med fire rektorer. Vi anså det som en naturlig størrelse på utvalget i forhold til gjennomførbarhet og tilgjengelighet med tid og ressurser. Målet var at fire forskningsintervjuer kunne få fram noen interessante mønstre knyttet til hvordan rektor håndterer og erfarer nye juridiske krav. I følge Kvale og Brinkmann (2017), “intervjuer man så mange personer som det trengs for å finne ut av det du trenger å vite” (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 148).

For å komme i kontakt med rektorene brukte vi snøballmetoden. I snøballmetoden identifiserer vi et lite utvalg individer som oppfyller noen kriterier vi er interesserte i (Cohen, 2018). Vi skulle finne fire rektorer som arbeidet på middels store barneskoler i fire ulike kommuner, og som er kjent for å lykkes med å forbedre skolemiljøet for elevene. Samtidig var det viktig for oss at rektoren hadde erfaring med å utarbeide og følge opp aktivitetsplan(er). For å komme i kontakt med fire rektorer som var utenfor våre egne nettverk og kommuner, henvendte vi oss både til overordnede ledere på skoleeier-siden som anbefalt aktuelle rektorer i sin kommune, og til kollegaer av oss som hadde arbeidet i andre kommuner enn våre egne som kunne anbefale noen rektorer å ta kontakt med. Rektorer har en travel hverdag og

det kan være utfordrende å få de til å prioritere tid til slike intervjuer. Derfor ble det aktuelt å bruke snøballmetoden for lettere å oppnå kontakt med aktuelle rektorer til studien vår. Fordelen med denne metoden er nettopp det å lettere komme i kontakt med en gruppe yrkesutøvere som har en travel hverdag. En ulempe med denne utvalgsmetoden er at de rektorene vi kom i kontakt med kan ha en eller annen relasjon knyttet til våre egne nettverk, selv om det var relativt perifert. Vi mener vi fikk et utvalg til studiet vårt utenfor vår bekjentskapskrets, og alle arbeidet i andre kommuner enn de vi selv arbeider i.

Vi intervjuet fire rektorer på middels store skoler beliggende sentralt på Østlandet. Vi valgte å intervju rektorer, fordi det er de som har hovedansvaret for at elever har det trygt og godt på skolen (jf. opplæringsloven), og fordi vi ønsket å undersøke det fra et skolelederperspektiv. Vi valgte å intervju rektorer på barneskoler, fordi vi selv jobber på barneskoler og er mest interessert i praksisen der. Av praktiske grunner har vi valgt å intervju rektorer på Østlandet på grunn av en viss nærhet til der hvor vi holder til. Dermed er utvalget i vårt forskningsprosjekt forholdsvis homogent. Hvis vi hadde valgt større spredning i utvalget (ulike skoleledere, ulik skoletype, større geografisk spredning), kunne vi fått et rikere svar på problemstillingen. Men i og med at vi har brukt semistrukturert forskningsintervju, mener vi at vi har fått tilstrekkelig med informasjon gjennom intervju av fire rektorer på fire skoler. To av rektorene vi intervjuet, jobber ved skoler som har kommet godt ut i Elevundersøkelsen. Det vil si skoler der elever i liten grad opplever mobbing og krenkelser. De andre to rektorene jobber ved skoler som har hatt en positiv utvikling i forhold til læringsmiljø. Vi har altså valgt et ikke helt tilfeldig utvalg, fordi medlemmer av den bredere befolkningen er ekskludert. Vi har valgt et hensiktsmessig utvalg - “bevisst valgt for et spesifikt formål” (Cohen, 2018).

	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4
By/land	Land	By	By	Land
Kjønn	Kvinne	Kvinne	Kvinne	Kvinne
Ant. Elever	ca. 350	ca. 250	ca. 350	ca. 300
Antall år som skoleleder egen skole / totalt	12 år/12 år	4 år/10 år	5 år/18 år	6 år/16 år

Figur 4.1 Utvalg - respondenter

4.3 Intervjutranskripsjon, kategorisering og koding

En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2017). Vi transkriberte de fire intervjuene fullt ut selv da vi anså dette som et nyttig arbeid fram mot analysen av dataene. Postholm (2010) påpeker at man er i en verdifull analyseprosess i arbeidet med transkripsjoner. Vi transkriberte intervjuene relativt raskt etter at vi hadde gjennomført dem. Da hadde vi de friskt i minne, og dessuten forsto vi tidlig at dette var et møysommelig arbeid som ville ta mye tid. Dataene ble sammenfattet og analysearbeidet påbegynte etter transkriberingen. Når en forsker på et emne kan datamengden bli overveldende. En rask transkribering og en første analyse vil kunne gi forskeren ideer om hvor fokuset bør ligge framover (Cohen, 2018).

Vi har systematisert funnene i kategorier og koder. Videre har vi foretatt en åpen koding hvor vi har satt navn på og kategorisert fenomener gjennom en nøye gjennomgang av datamaterialet. I kodingsprosessen har data blitt delt inn i mindre deler og gitt et navn i form av en kode (Postholm, 2010). Denne strategien har hjulpet oss til å utvikle presise begreper som kan knyttes til de ulike elementene i oppgaven. Videre har vi samlet de ulike kodene i ulike grupper av begreper som dekker de samme kategoriene. Dette kaller vi for kategorisering (Postholm, 2010). Datamaterialet blir i denne prosessen redusert slik at det blir mer oversiktlig og forståelig.

Kategorier	Koder
Endringer i praksis	Raskere på, lavere terskel - tidsbruk, arbeidsmengde, læringsmiljøtiltak, sentral styring
Fordeler og ulemper med lovendringen	Raskt på - skriftlighet Tid- og arbeidskrevende - ansvar for elevenes fritid - lærernes rettssikkerhet
Lærernes og foresattes holdninger	Økt forståelse - oppfølging Positiv respons - lite endringer

Figur 4.2 Eksempel på kategorisering og koding i vår studie

4.4 Studiens kvalitet

En studies kvalitet må sees i sammenheng med at et datamateriale skal brukes til å belyse bestemte problemstillinger. Validitet og reliabilitet er to overordnede kriterier for kvalitetsvurdering av data.

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses. Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet (Grønmo, 2017).

4.4.1 Validitet

Validitet er et uttrykk for hvor godt datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen. Jo bedre de faktiske data svarer til forskerens intensjoner, jo høyere er validiteten (Grønmo, 2017). Vi mener at utvalget, fire rektorer, og opplegget med intervjuguide var relevante for problemstillingen vår.

I forkant av intervjuene sendte vi ut informasjon om forskningsprosjektet og formålet til informantene, slik at de var forberedt på både problemstillingen og forskningsspørsmålene. Vi opplevde at forskningsspørsmålene og intervju spørsmålene fungerte etter hensikten, som var å finne ut hvordan rektorer håndterer aktivitetskravet i opplæringsloven og høre om erfaringene deres med å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene.

Grønmo (2017) beskriver ulike validitetstyper som kan tillegges vekt ved kvalitetsvurderinger av kvalitative data. *Kompetansevaliditet* er et uttrykk for forskerens erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner for innsamling av kvalitativ data. Jo mer kompetent forskeren er på feltet, desto større er muligheten for å få et datamateriale med høy validitet. Forskerens kompetanse styrker tilliten til at de innsamlede data har god kvalitet og er velegnet til å belyse den aktuelle problemstillingen (Grønmo, 2017, s. 255). Vi arbeider begge til daglig som skoleledere og studerer utdanningsledelse. Derfor vurderer vi kompetansevaliditeten som relativt høy. Informantene var alle erfarne skoleledere med en eller annen form for skolelederutdanning. Det dannet et godt grunnlag for å utvikle et nært forhold til informantene, og den innsamlede informasjonen opplevdes som veldig relevant for problemstillingen. Vi fikk et godt informasjonsgrunnlag til den teoretiske fortolkningen.

Det er imidlertid ikke gitt at forskerens kompetanse er en garanti for at validiteten blir høy. Forskerens kompetanse er en nødvendig, men ingen tilstrekkelig forutsetning for høy validitet (Grønmo, 2017). *Kommunikativ validitet* bygger på dialog og diskusjoner mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er treffende og godt ut fra problemstillingen i studien. Hvis drøftingene resulterer i enighet eller konsensus om at det ikke foreligger spesielle problemer eller svakheter i forhold til studiens

intensjon, kan validiteten antas å være tilfredsstillende (Grønmo, 2017, s. 255). Det er i denne forbindelse en styrke med å være to i både intervjuprosessen og skriveprosessen.

Materialet er grundig diskutert av oss to i hele analyseprosessen, og vi har etter en nøye analyse av data kommet fram til enighet om funn knyttet opp mot problemstillingen. Vi har også fått gode innspill på våre funn av vår kompetente veileder underveis. Vi har ikke foretatt en aktørvalidering. Det vil si at informantene våre ikke har hatt anledning til å diskutere materialet i forhold til om de kjenner seg igjen i våre beskrivelser. Det kan være en svakhet at ikke informantene har fått mulighet til å uttale seg om materialet, da beskrivelsene kun vil basere seg på våre fortolkninger.

Ettersom det er relativt få informanter i studien, er det vanskelig å generalisere funnene. Funnene og tolkninger av de gjelder for informantene som deltok i vår studie. Andre aktører kan imidlertid kjenne seg igjen i resultatene i studien i forhold til egen praksis. Funnene i studien vår kan videre brukes til å reflektere over egen praksis. Vi gir en grundig beskrivelse av våre funn og analyser, slik at de kan være overførbare til andre lignende situasjoner og/eller sosiale relasjoner (Kvale & Brinkmann, 2017).

4.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet, at forskningen er konsistent, at man kan finne igjen liknende funn i andre prosjekter, og om svarene en får fra informantene ville vært de samme med en annen intervjuer (Cohen, 2018, Kvale & Brinkmann, 2017, Creswell, 2014). Beregning av reliabiliteten i kvalitative studier foregår i nær tilknytning til analyse og tolkning. Reliabiliteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data. For å øke reliabiliteten i vårt undersøkelsesopplegg har vi gjennomført det samme intervjuet med flere rektorer for å se om det er samsvar mellom datasettene fra de gjentatte datainnsamlingene (Grønmo, 2017).

Alle intervjuene ble helt bevisst gjennomført med begge oss til stede. Den ene av oss hadde hovedansvaret for å stille spørsmålene i intervjuet, og den andre hadde ansvaret for at det tekniske utstyret fungerte. Vi brukte en lydopptaker for å kunne konsentrere oss fullt og helt om å stille spørsmålene. For at det skulle være mulig å sammenligne intervjuene våre, hadde vi utarbeidet en intervjuguide. Vi hadde skrevet ned spørsmålene på forhånd, og vi prøvde å holde oss både til spørsmålene slik de var formulert, og rekkefølgen på dem. Men vi stilte også noen oppfølgingsspørsmål, og da er det en risiko for at intervjuene gir ulike data. Vi tilrettela intervjuet slik

at det var informantene som var mest aktive i intervjusituasjonen, slik at det var deres autentiske opplevelser som ble fremtredende. I noen situasjoner ba vi informantene om de kunne utdype svarene eller informasjonen som kom frem, slik at spørsmålene våre ble godt belyst.

Det at vi gjennomførte alle intervjuene sammen, øker reliabiliteten fordi vi er to til å tolke og huske svarene som blir gitt i intervjuet. Dessuten reduserer det at vi er to, risikoen for at vi påvirker svarene (Grønmo, 2017). Det er også en fordel å være to, for i større grad å registrere kroppsspråk, fakter og reaksjoner. Vi foretok felles koding og kategorisering med å lete etter “solide” funn hvor vi så etter det som var gjennomgående i datamaterialet. Vi foretok også en kritisk gjennomgang av datamaterialet på ulike tidspunkter. Hensikten med det var å avklare stabiliteten i funnene våre.

Reliabiliteten i studien vår er også vurdert i forhold til en systematisk og kritisk drøfting av datamaterialet gjennom å være transparente i tolkningen av data, og transparente i forhold til både innhenting av datamaterialet og analysene basert på funnene (Cohen, 2018).

4.5 Forskerrollen og etiske betraktninger

Forskerens oppgave i løpet av forskningsarbeidet er å samle inn data og bearbeide disse data for å kunne få en bedre forståelse av forskningsfeltet, og dermed kunne besvare problemstillingen (Postholm, 2011, s. 147). Vi kan se på intervjueren som en gruvearbeider: “Intervjueren graver frem gullkorn - enten det er objektive data eller subjektive meninger - fra intervjupersonens erfaringer, som er rene og upåvirket av ledende spørsmål” (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 71).

Pilotprosjektet høsten 2018 ga oss noen nyttige erfaringer i forhold til forskerrollen. Vi fikk en god trening i å innta denne rollen, og det å gjennomføre et intervju etter en utarbeidet intervjuguide. Videre fikk vi god trening i å transkribere, kode og kategorisere. Vi intervjuet personer vi kjente fra før, og erfarte at det ville være mer hensiktsmessig å intervjuere personer utenfor våre nettverk for å ikke påvirke forskerrollen eller vår studies validitet og reliabilitet.

Etiske betraktninger i kvalitativ forskning handler om å ivareta mennesker, i denne sammenhengen informantene, og de utfordringer og arbeidsprosesser de forteller om. Forskeren må opptre på en akseptabel måte som blant annet innebærer å ta hensyn til deltakernes verdier og

interesser. På den måten kan tillitsforhold mellom forsker og informant opprettholdes (Postholm, 2010). Vi oppfatter våre informanter som personer med høy integritet og god evne til å svare godt for seg. Vi brukte mye tid på å utforme intervju spørsmålene, slik at vi ikke skulle “stille noen til veggs”, for eksempel i forhold til hvor godt de tilfredsstilte kravene i lovverket i arbeidet sitt som rektor. Derfor var det avgjørende å finne noen rektorer som hadde erfaringer med å jobbe etter den nye aktivitetsplikten i kapittel 9A, og arbeidet med å skape et trygt og godt skolemiljø. De fire informantene fikk på forhånd tilsendt informasjon om forskningsprosjektet med en samtykkeerklæring (vedlegg 2). Det ble gjengitt i intervju situasjonen at man kunne trekke seg fra forskningsprosjektet. All informasjon om informantene er anonymisert og intervjudata er behandlet konfidensielt. Søknad om godkjenning av forskningsprosjektet ble i forkant sendt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) (vedlegg 1). Etter at forskningsprosjektet ble godkjent, startet arbeidet med å finne informanter til intervjuene i forskningsprosjektet vårt.

Grønmo (2017) beskriver tre typiske problemer som kan oppstå under datainnsamling ved uformell intervjuing. For det første kan det være dårlig kommunikasjon mellom intervjuer og respondent. For det andre kan forskeren påvirke svarene. Det er selvfølgelig mulig at vi har gjort dette i intervju situasjonen, ved kroppsspråk og reaksjoner på respondentens svar. Vi forsøkte imidlertid å ikke stille ledende spørsmål eller opptre på måter som ga inntrykk av at vi forventet bestemte svar (Kvale & Brinkmann, 2017). Det siste problemet som Grønmo (2017) nevner, er at respondentens erindringsfeil eller selvrepresentasjon kan påvirke svarene som gis. I og med at respondentene i vårt tilfelle stort sett refererte til hendelser som hadde skjedd i nær fortid, tror vi ikke at dette var en utfordring. Men det kan også være en risiko at respondenten gir feilaktige opplysninger fordi de ønsker å fremstille seg selv som bedre enn de er (Grønmo, 2017), og dette er det viktig å ta høyde for.

Maxwell (2013) anvender begrepet *bias* om forhold som kan påvirke forskningen og gjøre den forutinntatt. Eksempler på det kan være en forskers egne meninger og verdier, en forskers egne erfaringer som kan påvirke informanten i en eller annen grad. Vi mener selv at vi var såpass nøytrale i vår framtoning at våre egne meninger og erfaringer var minimalt framtrædende. Å bevisst henvende oss til rektorer utenfor våre nettverk var viktig for blant annet å begrense *bias*, og styrke validiteten til forskningen.

4.6 Oppsummering

I oppgavens metodekapittel har vi gjort rede for valg av det kvalitative forskningsintervju som metode, og hvorfor det var velegnet for vår studie. Vi har forklart hvordan vi kom fram til utvalget vårt med snøballmetoden, og hvordan vi behandlet datamaterialet med transkriberingen og analysearbeidet med kategorisering og koding. I underkapitlet om studiens kvalitet har målet vært å si noe om oppgavens gyldighet og pålitelighet, og hva vi har gjort for å sikre denne. Til slutt i kapitlet har vi gjort oss noen refleksjoner om forskerrollen og noen etiske betraktninger. I det neste kapitlet vil vi presentere funnene våre og analyse av disse.

5 Presentasjon av funn og analyse

Formålet med dette kapitlet er å belyse hvordan skoleledere håndterer aktivitetskravet i opplæringsloven, og presentere erfaringer de har med tiltak for å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene. Funn og analyser er empirisk utledet gjennom innholdsanalyse av transkripsjonene.

Innledningsvis presenterer vi skolene og skolelederne som danner grunnlaget for empirien. Dette for å gjøre forskningen transparent, og gi mulighet til å se sammenhenger mellom svarene til respondentene. I analysen presenterer vi funnene våre på bakgrunn av de tre forskningsspørsmålene vi har utarbeidet, og organiserer på følgende måte:

Forskningsspørsmål 1 omhandler hvordan rektor beskriver arbeidet med de skriftlige planene og tiltakene tilknyttet kravene i kapittel 9A-4 i opplæringsloven. Data blir presentert i underkapittel **5.2 Skoleleder som rettslig aktør**.

Forskningsspørsmål 2 omhandler hvordan rektor erfarer praktiseringen av aktivitetsplikten kapittel 9A-4 i opplæringsloven. Data blir presentert i underkapittel **5.3 Skolens praksis etter lovendringen**. Dette kapitlet vil selvsagt også handle om hvordan skoleleder forholder seg som rettslig aktør når opplæringsloven endres.

Forskningsspørsmål 3 omhandler hvilke erfaringer rektor har gjort i forhold til tiltak for et trygt og godt skolemiljø. Data blir presentert i underkapittel **5.4 Kunnskapsutvikling i skolen**

5.1 En kontekstuell beskrivelse av kommunene og informantene

Vi intervjuet fire kvinnelige rektorer fra fire middels store barneskoler på Østlandet. Det var mange likhetstrekk mellom skolene og rektorene, og vi har i analysen hatt størst fokus på

likhetstrekk i svarene. Vi var til tider overrasket over hvor likt flere av rektorene svarte på spørsmålene våre, og at de til og med hadde identiske ordvalg og formuleringer.

Skole 1 var en skole med ca. 350 elever på 1.-7.trinn. Skolebygningen var eldre med et nyere tilbygg og den lå i en middels stor landlig kommune. Rektoren vi intervjuet hadde jobbet som skoleleder i 12 år. Hun hadde bare erfaring med barneskole og hadde fullført rektorskolen. Skolen hadde vært med i et læringsmiljøprosjekt før lovendringen av kapittel 9A i 2017.

På skole 2 gikk det ca. 250 elever på 1.-7.trinn i nærheten av en større by. Skolen lå i en stor kommune. Skolebygningen ble renoveret i nyere tid. Rektoren vi intervjuet, hadde jobbet som skoleleder i 10 år. Hun hadde erfaring med barneskole og ungdomsskolen og hadde lederutdanning på masternivå.

Skole 3 var den skolen som skilte seg mest ut fra de andre. Det var en skole med ca. 350 elever på 1.-7.trinn i en stor by. Dette var en relativt nyetablert barneskole. Rektoren vi intervjuet hadde lang erfaring som skoleleder. Hun hadde kun erfaring fra barneskole og hadde tatt mastergrad i utdanningsledelse. Siden skolen var så ny, hadde hun jobbet mye med å skape en ønsket kultur på skolen og bygge den opp fra bunnen.

Skole 4 var en skole med ca. 300 elever på 1.-7.trinn som lå landlig til i en liten kommune. Skolen var nylig totalrenoveret. Informanten hadde vært rektor i mange år. Hun hadde lærererfaring fra ungdomsskole, og skoleledererfaring fra barneskole. Hun hadde mastergrad i utdanningsledelse.

To av skolene lå altså i bynære strøk, og to av skolene lå landlig til. Skolene og rektorene var ellers relativt like, så den største forskjellen var knyttet til om de lå i by eller på landet. Vi fant imidlertid ingen vesentlige ulikheter mellom de to skolene som lå i by og de to som lå på landet når det gjaldt håndtering av aktivitetsplikten og erfaringer med å skape et trygt og godt skolemiljø for elevene.

5.2 Skoleleder som rettslig aktør

Det første forskningsspørsmålet handlet om hvordan rektor beskriver arbeidet med de skriftlige planene og kravene tilknyttet kapittel 9A-4 i opplæringsloven når det skal gjøres tiltak i en sak. For å systematisere svarene, valgte vi å kategorisere funnene. Vi valgte kategoriene *“Utarbeiding av plan”* og *“Hovedansvar for utarbeiding av plan og gjennomføring av tiltak”*.

Rektorene på skole 1, 2 og 4 hadde en felles aktivitetsplan-mal for kommunen. Rektor på skole 1 fortalte om hvordan læringsmiljøprosjektet hadde vært styrende for arbeidet på skolen: *“Vi har vært med på læringsmiljøprosjektet gjennom Udir (...) Vi hadde blitt introdusert for en mal, i forhold til hvordan dette er en måte å skrive aktivitetsplan på, sånn at vi var veldig godt forberedt gjennom dette prosjektet.”*

Rektor på skole 4 viste fram en felles mal for kommunen og fortalte om kommunal styring av arbeidet med læringsmiljøet: *“(...) kommunen har jo en plan for skolens arbeid med skolemiljø som også vi på en måte bygger vårt arbeid på.”* Rektor på skole 2 fortalte også om kommunal styring: *“Og så nå har det kommet en ny temaplan, ny veileder for trygt og godt skolemiljø i NN kommune. Den er utarbeidet sentralt i forbindelse med at vi, som følge av disse dårlige tallene.”* Hun fortalte videre at: *“Det kom raskt på plass en mal som ligger da i sikker sone (på skolens lukkede digitale nettverk, vår kommentar) som også lærerne har tilgang til, så vi kan skrive i samme dokumentet.”*

Skole 3 skilte seg fra de andre når det gjaldt utarbeiding av mal for aktivitetsplan. Her hadde rektor selv utarbeidet både rutiner og plan for sin skole, og fortalte at det ikke var noen felles plan for kommunen eller annen form for kommunal styring.

På de tre skolene som hadde en felles mal for plan i kommunen (skole 1, 2 og 4), var det rektorene og mellomlederne som hadde hovedansvaret for å utarbeide planen. Det virket ikke som det var noen tvil om at det var skoleledelsen som skulle ha dette ansvaret på disse skolene. Rektor på skole 3 som hadde utarbeidet egen mal for aktivitetsplan for sin skole, hadde delegert arbeidet med å utarbeide aktivitetsplan til kontaktlærerne: *“Det er lærerne som gjør det. (...) vi har en mal som lærerne fyller ut med en gang de har varslingsførst her.”* Hun understreket imidlertid at hun fulgte tett opp, både planen og tiltakene.

Kriteriene for å utarbeide planen var ganske like på alle skolene. Rektor på skole 1 fortalte at: *“Det er med en gang vi får melding om at en elev ikke har det trygt og godt på skolen. (...) når eleven, foresatte eller ansatte, uttrykker at her er det en elev som ikke har det trygt og godt.”* Rektor på skole 4 sa at: *“Det handler om hvor alvorlig foreldrene synes en ting er. (...) Det kan også være at det blir snakket om en lærer som kommer til meg og sier nå er det sånn og sånn.”* Alle rektorene nevnte at plan blir iverksatt når foresatte, eleven eller ansatte henvender seg til skolen fordi barnet ikke har det trygt og godt. Rektor på skole 3 uttrykte også at *“(...) det skal egentlig ikke så veldig mye til, men det er også et varsel fra foreldre som ofte utløser det, da”*.

På alle skolene var det kontaktlærerne som hadde hovedansvar for gjennomføring av tiltak. Rektor på skole 4 uttrykte at *“Det er veldig mange enkle tiltak som jeg tenker at det er kontaktlærer som får mye av ansvaret for oppfølgingen.”* Flere av rektorene nevnte at det ofte er flere involvert, blant annet rektor på skole 2: *“Kontaktlærer har hovedansvaret, men det er jo flere involvert”*. Rektor på skole 1 nevnte at kontaktlærer delte ansvaret for gjennomføring av tiltak med faglærere og assistenter på trinnet.

5.3 Skolens praksis etter lovendring

Det andre forskningsspørsmålet handlet om skolelederens erfaringer fra praktisering av aktivitetsplikten i Opplæringsloven §9A-4. Da vi kodet intervju materialet, delte vi inn i kategoriene: *“Endringer i praksis”*, *“Støtteinstanser”*, *“Fordeler og ulemper med lovendringen”* og *“Andre utfordringer”*.

Et tydelig funn i intervjuene våre, var at alle rektorene hevdet at lovendringen av §9A hadde ført til at de var *“raskere på”* når de ble varslet om en elev som ikke hadde det trygt og godt, og at terskelen for å utarbeide en plan var lavere. Rektor på skole 1 var veldig tydelig når det gjaldt dette: *“Vi åpner raskt en plan, gir beskjed til foreldra at nå vil vi ha en aktivitetsplan og nå begynner vi å observere.”* Rektor på skole 4 sa at: *“Det er nesten så jeg syns at terskelen er lavere. Jeg skriver nok flere aktivitetsplaner enn jeg skriver enkeltvedtak. (...) Du*

må handle raskt, du har ikke noe god tid på deg, så det er noe du må slippe av andre ting". Dette kom rektorene også tilbake til ved flere anledninger senere i intervjuene.

De største fordelene med lovendringen, er ifølge rektorene på skole 1 og 2 at de er raskere på etter lovendringen, enn de var tidligere. Rektor ved skole 1 uttrykte at: *"(...) fordelene er at vi er raskt på (...) vi avverger det før det blir no større saker"* og rektor 2: *"Vi lager raskere tiltak, tiltakene kommer raskere på plass, rett og slett."*

I følge rektor på skole 3 og 4 er den største fordelene med lovendringen at det er økt grad av skriftlighet. Rektor på skole 3 sa: *"Jeg synes egentlig det er veldig ryddig, jeg liker jo at det skal stå skriftlig, at det er en plan å følge, at man vet at det er lett å sjekke - har man gjort det, så kan man liksom gå gjennom, jeg synes det er lurt jeg, altså. (...) Skriftligheten i det er nok både forpliktende, eh, og - da er det lettere å evaluere i etterkant - og ikke minst huske på alle de tingene man faktisk har gjort og da."* Rektor på skole 4 støttet oppunder dette: *"(...) det er noe med å systematisere det, skrive det ned, ja."* Rektor på skole 1 synes også at *"Det å loggføre er veldig bra."* Det kom altså tydelig fram at rektorene opplever at lovendringen har gjort det enklere å arbeide systematisk med saker der elever ikke har det trygt og godt.

Rektorene på skole 1, 3 og 4 ga imidlertid uttrykk for at de brukte mye tid på å utarbeide og følge opp aktivitetsplanene. Rektor på skole 1 var tydelig på dette: *"Men jeg har brukt mye tid på å snakke om det. Med de ansatte (...) men vi har aktivitetsplaner. Eh - og vi bruker mye tid på det"*. Hun så også på det med tidsbruk som en av de største ulempene ved lovendringen: *"(...) det er ikke til å legge skjul på det at det er arbeidskrevende. (...) og vi bruker mye tid på det."* Rektor på skole 4 uttrykte at: *"(...) jeg ser at for skolens del, det er litt arbeids..., det krever tid, ikke sant."* Rektor på skole 3 snakker også mye om at hun bruker mye tid på loggføre og dokumentere: *"Men nå er det liksom blitt en... vi er veldig opptatt av å dokumentere, nå da. Loggføre hele tiden."*

Rektor på skole 2 var den eneste rektoren som ikke nevnte økt tidsbruk etter lovendringen: *"Jeg synes det er enklere å jobbe med slike planer enn enkeltvedtakene vi laget før. Det er et enklere dokument å jobbe med."* Så vidt vi oppfattet det, var det kun denne skolen som lå i en kommune som hadde et datasystem som gjorde det mulig for lærere og ledere å samskrive aktivitetsplanen digitalt.

Rektor på skole 4 så det som en utfordring at handlingsplikten i loven var forsterket etter lovendringen: *“Og dette handler om at det står eksplisitt i den derre på Udir hvordan man skal forstå loven at du har en handlingsplikt. Og det tenker jeg er sterkere nå enn tidligere. Du blir nesten litt nervøs for å ikke gjøre jobben din. Kanskje sterkere nå”*. Dette støttet rektor på skole 3 opp om: *“Ja, vi - har vel en lavere terskel nå. For man er veldig redd for å liksom bryte loven, da.”*

På den annen side uttrykte rektor på skole 2 at det var lite endring i tiltakene etter lovendringen: *“Nei, jeg vil ikke si det er en endring i tiltakene. Det er de samme tiltakene vi egentlig alltid har satt inn og gjort. Vi har jo lavere terskel for å sette inn og skriftliggjøre tiltakene, så kanskje tiltakene er enda mindre på en måte.”* I neste kapittel vil vi se mer på tiltakene som ble satt i verk for et trygt og godt skolemiljø for elevene.

5.4 Kunnskapsutvikling i skolen

Det tredje forskningsspørsmålet handlet om hvilke erfaringer skolelederne har gjort i forhold til tiltak for et trygt og godt læringsmiljø for elevene. For å kategorisere svarene delte vi inn i kategoriene: *“Tiltak”*, *“Lærernes og foresattes holdninger”* og *“Fylkesmannen”*. Når rektorene skulle gjøre rede for hvilke erfaringer de hadde gjort i forhold til tiltak for et trygt og godt skolemiljø, var det to temaer som utpekte seg, og vi har valgt å dele opp dette kapitlet i forhold til disse.

For det første nevnte alle rektorene i studien behovet for samarbeid mellom aktørene på de ulike nivåene i skolen når de skulle fortelle om gode erfaringer med tiltak i konkrete saker. For det andre var rektorene opptatt av tiltak på systemnivå - tiltak som rettet seg mot hele elevgruppen, som skulle virke forebyggende og som skulle skape et trygt og godt læringsmiljø for alle.

5.4.1 Samarbeid mellom aktørene i skolen

Først og fremst var rektorene opptatt av å lytte til elevens stemme i saker som krever opprettelse av aktivitetsplan. Rektor på skole 1 uttrykte at *“det er jo et samarbeid, da har vi et samarbeidsmøte, og vi involverer også elevene mest mulig”*. Rektor på skole 2 sa at: *“Før vi ferdigstiller den (planen), gjennomgår vi den med eleven. Eleven hører hva vi har tenkt å gjøre og får gi sine innspill til det. Det tenker jeg er veldig viktig, og det tenker jeg er en forbedring. Det er jo tross alt dem det gjelder. De må vite hva vi gjør.”* Rektor på skole 3 nevnte Fylkesmannens holdning til å lytte ut eleven: *“(…) jeg vet at Fylkesmannen er veldig etter det - hvordan er barnet blitt hørt hele tiden. (...) Og dra med barna underveis, det er nok veldig viktig altså.”*

Alle rektorene var også opptatt av samarbeid med elevens foresatte. Rektor på skole 1 sa at *“(…) det å ha jevnlig samarbeid med foreldre også, det at, er det enten en telefonsamtale i uka eller at vi har en loggbok som sendes, ikke sant?”* Rektor på skole 3 fortalte også om dialog med foresatte: *“Og da, men det er jo ofte i samråd med foreldre, da. Ikke sant, når de sier - nå tenker vi å avslutte dette, er dere enige i det? Det er jo en dialog.”*

Rektor på skole 2 opplevde at samarbeidet med foresatte var blitt bedre etter lovendringen: *“De (foreldrene, vår kommentar) opplever det profesjonelt og at skolen tar raskt tak og at man raskt kommer med tiltak som vi også drøfter med dem, at de er med på innspill (...)”*. Dette støttet rektor på skole 4: *“Tilbakemeldingen er at folk føler seg møtt, de føler seg hørt og at vi tar tingene alvorlig...”*

Samarbeidet med lærerne var, som tidligere nevnt, viktig i utarbeidingen av planene. Selv om det som regel, i studien vår, var rektor eller en annen fra skoleledelsen som sto som ansvarlig for aktivitetsplanen, var det kontaktlærer som oftest hadde hovedansvar for utarbeiding av planen. Assistent og faglærer ble også nevnt som aktuelle samarbeidspartnere av rektor ved skole 1: *“Det er i hovedsak kontaktlærere, faglærere og assistenter på trinn (som har hovedansvar for gjennomføring av tiltak, vår kommentar).”* Rektor på skole 2 hevdet at hun opplevde at lærernes kompetanse og forståelse av kapittel 9A ble økt gjennom utarbeidelsen av aktivitetsplanen. To av rektorene fortalte også om at lærerne tok oppgaven alvorlig. Rektor på skole 3 sa: *“Ja, de tar det veldig alvorlig”*, og rektor på skole 4 sa: *“Da opplever jeg at lærerne følger opp tiltakene, altså.”*

Flere av rektorene nevnte støtteinstanser de hadde benyttet seg av i arbeidet med å utarbeide aktivitetsplanene. Helsesøster ble nevnt av rektorene på skole 1, 3 og 4, men sosiallærer ble bare nevnt av rektoren på skole 4. Rektoren på skole 1 ga tydelig uttrykk for at hun savnet flere yrkesgrupper i skolen: *“(...) så ser vi at vi trenger flere yrkesgrupper inn i skolen. Vi har ingen sosiallærer, vi har ingen miljøarbeider.”*

På et oppfølgende spørsmål om de hadde samarbeid med PPT, svarte rektoren på skole 4 bekreftende. Hun fortalte også at *“Og så har vi valgt å ansette en miljøveileder. Han er... jeg kaller det miljøveileder for at den tittelen man ofte bruker i skolen... han er psykiatrisk sykepleier.”* Rektoren på skole 2 fortalte at: *“(...) vi har egen spesialrådgiver som jobber med skolemiljøet. (...) neste skoleår skal vi ha to miljøterapeuter.”*

Når det gjelder Fylkesmannen, hadde rektorene varierte erfaringer. Rektor på skole 1 hevdet at *“...så har vi hatt en sak (klagesak, vår kommentar) hos Fylkesmannen. Vi har hatt veldig god dialog, (...) men den ene saken vi har hatt, så har vi hatt en god dialog, og jeg er for så vidt enig i det vedtaket.”* Rektor på skole 4 ga uttrykk for å ha lært mye av å ha hatt en klagesak hos Fylkesmannen, som var godkjent og avsluttet.

Men rektorene hadde også negative erfaringer med samarbeid med Fylkesmannen. Rektor på skole 3 snakket om hvordan Fylkesmannens avgjørelser kunne skape utfordringer i samarbeidet mellom hjem og skole: *“(...) som regel finner Fylkesmannen noen ting hos alle, og det er litt synd også, fordi at - foreldrene føler da med en gang at det er en seier eller nå har vi funnet noe på skolen som er negativt.”* Hun snakket videre om hvordan hun hadde opplevd at foresatte på egen eller andre skoler kunne bruke uttalelser fra Fylkesmannen for å “ta skolen” og vinne fram med sine ønsker og synspunkter, som kanskje ikke var forenlige med skolens.

Rektor på skole 1 uttrykte: *“... vi var jo, når denne nye loven kom, så var vi på informasjon, vil jeg kalle det, hos Fylkesmannen, og da hadde jo ikke de oversikt over hvordan de skulle utføre jobben.”* Rektor på skole 4 uttrykte også manglende veiledning fra Fylkesmannen: *“Og jeg husker i begynnelsen når den nye loven kom, eller i 17, da var jo Fylkesmannen rundt omkring. Vi spurte: “Hva er gode tiltak?” Og de kunne jo ikke svare. De hadde ikke ett*

forslag, ikke sant! (...) Vi hadde en Fylkesmannsamling i NN kommune. Men jeg syns ikke nødvendigvis det ga så mye mere kunnskap, egentlig.”

Det er tydelig at skolelederne stort sett har god erfaring med samarbeid mellom aktørene på alle nivåer i skolesystemet når de skal sette inn tiltak for et trygt og godt skolemiljø for elever som har det vanskelig. Det er ingen tvil om at det er mange som samarbeider om å utarbeide og følge opp aktivitetsplanene på skolene i vår studie, og at rektorene er opptatt av at et godt samarbeid øker kvaliteten på arbeidet og sannsynligheten for et godt resultat.

5.4.2 Tiltak med læringsmiljø på systemnivå

På spørsmålet om hvilke erfaringer rektorene har gjort i forhold til tiltak for et trygt og godt læringsmiljø, nevner også flere av dem at de har god erfaring med tiltak uavhengig av aktivitetsplanene. Alle rektorene uttrykte at de hadde jobbet aktivt med læringsmiljøet på skolen før lovendringen. Skole 1 hadde vært med i et læringsmiljøprosjekt, og opplevde at de fikk god drahjelp der, og dermed mindre motstand blant de ansatte fordi de var så godt forberedt: *“(…) i og med at vi var med i det læringsmiljøprosjektet, så tror jeg det har vært en god drahjelp, jeg har ikke møtt så stor motstand ute på huset på det.”* Rektor på skole 2 uttrykte at *“Så denne skolen har lenge før jeg kom også, jobbet veldig godt med læringsmiljøet. (...) Vi har hatt gode rutiner veldig lenge. (...) Vi har en del skoleomfattende tiltak.”*

Rektoren på skole 1 nevnte eksplisitt at det var viktig å jobbe forebyggende; *“så vi får færrest mulig av disse aktivitetsplanene”*. Et eksempel på forebyggende arbeid er forsterket tilsyn i friminuttene, som de fleste rektorene var opptatt av. Rektor på skole 1 fortalte: *“(…) at vi styrker tilsynene, at vi ser hva som skjer, at vi gir tilbakemelding at vi har vært ute og sett sånn og sånn.”* Hun fortalte videre at endringen i lovverket har endret synet på tilsyn: *“(…) Før så sa vi økt tilsyn. Ja, hva betyr det da? Hva betyr økt tilsyn? Jo, nei, vi skal ha økt tilsyn i gangen når eleven går ut, for det er der det har skjedd, eller vi skal ha økt tilsyn i storefri, eller vi skal ha det i små- altså vi skal ha det i garderoben (...)”* Rektor på skole 2 snakket også om tilsyn: *“Vi har mange voksne ute, så vi har et aktivt tilsyn. Mer enn normalt, tror jeg. Så vi er veldig synlige voksne der ute.”* Rektor på skole 4 sa: *“Så har vi dette jeg mener er viktig: høy voksentetthet ute i friminutt på tilsyn.”*

Rektor på skole 2 fortalte om månedlige allmøter for hele skolen for å skape “vi-følelsen”:
“Vi har månedlige allmøter hvor hele skolen samles hvor ett og ett trinn har ansvar for det. Det er med på å skape den “vi-følelsen”. Rektor på skole 4 var først og fremst opptatt av: “å skape sånne gode fellesskapsopplevelser. Det tenker jeg er viktig, dette med å skape, eller bygge skolemiljøer generelt.” Den samme rektoren kom med eksempler på hvordan dette kan gjøres i praksis: “Det å være en god venn, dette med å inkludere alle, alle disse tingene. Så er det dette med å bygge gode klassemiljø som er kjempeviktig. Bruke tid på det ved oppstart av skoleåret, utarbeide klasseregler.”

I og med at hun var med å starte opp en ny skole, hadde rektoren på skole 3 brukt mye tid på å skape en felles plattform og visjon for skolen, og hadde i den forbindelse utformet noen løfter sammen med de ansatte. Løftene hang rundt omkring på strategiske steder på skolen så alle kunne se dem: *“Så da har vi laget disse løftene til foresatte, og til elevene og til ansatte, med hvordan vi tenker at kulturen skal være, da. Så vi har nok måttet jobbe mye fordi vi har måttet ta alle de diskusjonene med hvordan vi vil at kulturen skal være og sånt noe.”* Hun uttrykte også at: *“Ønsker jo å ha det som en sånn derre - en kultur da, og en måte å være på blant elevene som ikke handler om disse sakene, men som handler om hver eneste dag på skolen og et helt skolemiljø”.*

Alle rektorene nevner også ulike programmer i arbeidet med å skape skoler med et trygt og godt læringsmiljø: PALS, Trivselsledere (el.1.), Zippys venner, LINK, Snap/Art-kurs og klassetrivsel.no. Programmene ble brukt både forebyggende og avdekkende, og som tiltak i aktivitetsplaner.

5.5 Oppsummering av funn og analyse

I oppsummeringen av kapitlet om funn og analyse vil vi trekke fram det flere av rektorene hadde felles når det gjaldt håndtering og erfaring med aktivitetsplaner og tiltak i disse planene. Hovedfunnene våre, slik vi ser det, er:

- tydeligere ansvarliggjøring
- lavere terskel og raskere på
- bedre samarbeid og systemtiltak

5.5.1 Ansvarliggjøring

Når de skriftlige planene jamfør §9A-4 ble utformet når det skulle gjøres tiltak på informantenes skoler, var det ansvarliggjøringen som kom best fram. Tre av skolene (skole 1, 2 og 4) hadde en mal for aktivitetsplan som var utarbeidet av et høyere nivå i kommunen: kommunalsjef eller skolesjef. Her så vi eksempel på at skoleeier tok ansvar for å iverksette lovendringen og hjelpe rektorene, samtidig som de også ansvarliggjorde rektorene i forhold til lovendringen. På de samme skolene hadde rektor eller en annen skoleleder hovedansvaret for å utarbeide planen. Det er tydelig av rektorene tok oppgaven alvorlig, og ønsket å følge tett opp slik at lovverket ble overholdt. Flere av rektorene uttalte at de var redde for å ikke oppfylle lovverket tilfredsstillende.

På den ene skolen som ikke hadde mottatt noen mal for aktivitetsplan eller annen veiledning fra skoleeier-nivået i forbindelse med lovendringen, var det rektor selv som hadde utarbeidet malen. Hun hadde også skjøvet ansvaret for utarbeiding av planen videre til lærerne, men fulgte opp at de holdt frister. Vi fikk ikke inntrykk av at hun syntes dette var mindre viktig enn de andre rektorene, men det er likevel interessant at alle ansvarsområdene skyves et nivå “ned” når skoleeier ikke legger føringer.

På samtlige skoler var det kontaktlærer som hadde hovedansvar for å gjennomføre tiltakene i aktivitetsplanen. Det er naturlig at det er slik, siden det er kontaktlærer som tilbringer mest tid sammen med eleven og har jevnlig kontakt med foresatte. Ingen av rektorene ga uttrykk for utfordringer i forhold til å få lærerne til å ta ansvar for denne jobben, men tvert imot at arbeidet med aktivitetsplikten kunne øke kompetansen til lærerne. Selv om det var lærerne som sto for gjennomføring av tiltak, uttrykte alle rektorene at de brukte mye tid på arbeidet med opplæringsloven kapittel 9A. Dette er tegn på at de fulgte tett opp at lovverket ble fulgt.

5.5.2 Lavere terskel og raskere på

Alle rektorene vi intervjuet, hevdet at de hadde lavere terskel og var raskere på i forhold til å agere når de hørte om en elev som ikke hadde det trygt og godt på skolen. Flere av rektorene hevdet at dette var et framskritt i forhold til hvordan de jobbet før lovendringen. Dessuten ga flere av rektorene uttrykk for at lovendringen hadde ført til større grad av skriftlighet og at de

jobbet mer systematisk. Tre av rektorene ga også uttrykk for at arbeidet med aktivitetsplaner var mer tidkrevende enn arbeidet med vedtak før lovendringen, var.

5.5.3 Samarbeid og systemtiltak

Tiltakene i aktivitetsplanene bar, ifølge alle rektorene, preg av samarbeid med ulike personer og instanser. Alle rektorene var opptatt av å lytte til elevens stemme, jfr Barnekonvensjonen, og å samarbeide med foresatte, lærere, assistenter og faglærere. Flere av rektorene nevnte PPT, spesialrådgiver, miljøterapeuter og miljøveileder som samarbeidspartner i disse sakene, og en rektor ga uttrykk for ønske om flere samarbeidspartnere i skolen. Rektorene hadde noe variert erfaring med samarbeid med Fylkesmannen, men ønsket å samarbeide også med representanter herfra.

Alle rektorene var opptatt av å arbeide med skolemiljøet og fortalte at de hadde gjort dette også før lovendringen. De hadde også forebyggende tiltak for å bedre skolemiljøet, uavhengig av aktivitetsplanene. Flere av rektorene nevnte tilsyn i friminuttene som et viktig forebyggende tiltak. Rektor på skole 1 fortalte at de hadde blitt flinkere til å “spisse” tilsyn, å avtale hvor og når man skulle øke tilsynet for å oppnå ønsket effekt. Dessuten nevnte alle rektorene ulike programmer som de brukte i arbeidet med å skape et trygt og godt skolemiljø.

6 Drøfting i lys av analytiske perspektiver

I denne delen av oppgaven vil vi drøfte sammenhenger mellom de teoretiske perspektivene og funnene våre. Problemstillingen i oppgaven vår er: *Hvordan håndterer rektorer aktivitetskravet i opplæringsloven og hvilke erfaringer har de med å skape et trygt og godt skolemiljø for elevene?*

Forskningsspørsmålene våre er:

FS1: Hvordan beskriver rektor arbeidet med skriftlig plan og tiltak tilknyttet kravene i kapittel 9A-4 i opplæringsloven?

FS2: Hvilke erfaringer har rektor gjort i forhold til praktiseringen av aktivitetsplikten i kapittel 9A-4 i opplæringsloven?

FS3: Hvilke erfaringer har rektor gjort i forhold til tiltak for et trygt og godt psykososialt skolemiljø?

Vi vil drøfte funnene opp mot hovedperspektivet rettsliggjøring og rettslig styring i skolen. Videre har vi valgt å anvende perspektiver innenfor organisasjonslæring for å drøfte hvordan nye juridiske krav påvirker arbeidet med kunnskapsutvikling i skolen ut fra funnene våre. Perspektivene innenfor organisasjonslæring vi har valgt å ta for oss, er teori om skolen som en organisasjon med løse koblinger, og forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap. Kapitlet er organisert på samme måte som kapitlet om funn og analyse. Vi vil først drøfte funnene fra forskningsspørsmål 1 i forhold til rektor som rettslig aktør. Deretter vil vi drøfte funnene fra forskningsspørsmål 2 i forhold til rettsliggjøring og skolens praksis. Til slutt vil vi drøfte hvordan nye juridiske krav påvirker kunnskapsutviklingen i skolen i forhold til funnene fra forskningsspørsmål 3.

6.1 Skoleleder som rettslig aktør

Rektorer må omforme rettsregler til praktisk handling på lokalt nivå. De har et utvidet ansvar for å drive skjønnsmessig fortolkning av intensjonene fra lovgivers side (Hall, 2017a). En forutsetning for at dette skal være mulig, er at det profesjonelle skjønnnet er basert på

profesjonens grunnleggende kunnskap og verdier (Solbrekke, 2012). For en rektor handler det å være en rettslig aktør både om det å bruke juridisk skjønn og pedagogisk skjønn. Vi forstår her at det juridiske og pedagogiske skjønn er en del av det profesjonelle skjønn.

Pedagogisk skjønn kan defineres som en konkret avveining av de kriterier som ligger til grunn for vurderinger i en praktisk beslutningssituasjon. Et eksempel på det kan være innholdet i type tiltak som settes inn for å sikre at en elev har et trygt og godt skolemiljø. Det juridiske skjønn handler om å tolke hjemmelsgrunnlaget (Sivesind, 2009). Opplæringsloven har en rekke formuleringer som fordrer bruk av skjønn, og skjønnsmessige vurderinger vil kunne føre til at skoleledere og lærere tolker loven ulikt. Skoleledere må kunne stå til rette for juridiske avgjørelser som i større grad ser ut til å besluttes ut fra profesjonelt skjønn enn ut fra lovverket alene (Hall, 2019, s. 50).

Et viktig funn gjennom intervjuene med rektorene var at de alle hadde en mal for en skriftlig plan når det skulle gjøres tiltak i en sak hvor en elev ikke hadde et trygt og godt skolemiljø. Som nevnt tidligere, sier opplæringsloven (1998) at: *“Skolen skal lage ein skriftleg plan når det skal gjerast tiltak i ei sak.”* Tre av rektorene brukte en mal utarbeidet på kommunalt nivå, den fjerde rektoren hadde utarbeidet en mal lokalt på skolen, og hadde ingen kommunal føring på utarbeidelse av en skriftlig plan. Rektorenes skjønnsutøvelse fikk et relativt likt utfall i dette tilfellet. En antagelse kan være at lovverket ikke åpner opp for så mange ulike skjønnsmessige vurderinger. Lovteksten gir noen konkrete retningslinjer når det skal gjøres tiltak i en sak. Jo strammere fremgangsmåten for å ta stilling til et rettslig spørsmål er bundet opp i lovgivningen, desto mindre slingringsmonn og skjønnsutøvelse er det igjen for rettsanvenderen (Welstad, 2011 s. 139). Når det skulle gjøres tiltak i en sak for at eleven skulle oppleve et trygt og godt skolemiljø, kan vi anta at det lå noen pedagogiske overveielser til grunn. Rektorene i vår studie viste til mange ulike tiltak en skriftlig plan kunne inneholde, og vi kan anta at den pedagogiske skjønnsutøvelsen her kan bidra til å skape noen variasjoner i hva slags type tiltak som blir anvendt i ulike saker.

Malene som ble utarbeidet som et svar på å lage en skriftlig plan, ser ut til å spille en sentral rolle i håndteringen av aktivitetsplikten. Det kan være aktuelt å sammenligne bruk av maler som en form for en “standardisering” av styring. Hall (2017b) har undersøkt hvordan tilsyn i norsk skole utføres etter standardiserte maler. Hall (2017b) stiller spørsmål ved om bruken av standardiserte maler bidrar til å gjøre skoler bedre utrustet til å møte fremtidige pedagogiske

utfordringer i opplæringen. Vi kan spørre oss om disse malene gjør at skolene blir altfor bundet av spesifikke reguleringer på individnivå, slik at de kan tape oversikten over helheten. Rektorer må samtidig balansere mellom å sikre individuelle rettigheter på den ene siden og ivareta kollektivets (også lærernes) interesser på den andre siden (Hall, 2019, s. 49).

Malene til de skriftlige planene kan ses på som en del av en ansvarliggjøring av rektorene med det formål å styrke den enkelte elevs rettigheter. Tre av rektorene opplevde at det var de som hadde hovedansvaret for å utarbeide den skriftlige planen. De holdt tak i planen og fulgte den opp selv. En av rektorene hadde delegert utarbeidelsen av planen til lærerne, men påpekte at planen ble nøye fulgt med på. Dette er et godt eksempel på hvordan rektor ivaretar den interne ansvarliggjøringen på egen skole på bakgrunn av krav og forventninger fra eksternt hold regulert gjennom lovverket. Et av hovedpoengene til Abelman og Elmore (referert i Møller, 2016) er at den interne ansvarliggjøringen må ivaretas for å kunne møte en ekstern ansvarliggjøring på en konstruktiv måte. Rektorene i vår studie opererte i henhold til eksterne forventninger styrt av lover og regler med å lage en skriftlig plan når det skulle gjøres tiltak i en sak, og lærerne på samtlige skoler ble ansvarliggjort gjennom særlig ansvar for gjennomføringen av tiltakene i planen. Vi kan si at rektorers ansvarliggjøring kontinuerlig blir konstruert på et strukturelt nivå på den ene siden med blant annet lover og regler, og på den andre siden profesjonelt og personlig med skjønnsutøvelse og fortolkning av lover og regler på egen skole. På denne måten tydeliggjøres det at man står til ansvar for ulike områder og målgrupper (Sinclair, 1995).

Å utvise juridisk skjønn handler om tolke lovverket, og et av våre funn var at rektorene hadde en relativt lik fortolkning av det å utarbeide en skriftlig plan. Rektorene opplevde en sterk grad av ansvarliggjøring i arbeidet med tiltak i den skriftlige planen, og ansvarliggjorde videre lærerne i gjennomføringen av tiltak for et trygt og godt skolemiljø for elevene.

6.2 Skolens praksis etter lovendring

Skoleledere befinner seg ofte i et krysningspunkt mellom mange og delvis motstridende hensyn og interesser, så som økonomiske og faglige ressurser, medmenneskelige relasjoner, herunder ansvaret for både elevenes psykososiale miljø og faglige utbytte (Welstad, 2011, s.119). Til tross for at de færreste skoleledere er jurister, plikter de å handle innenfor

lovgivningens rammer. Rektor skal ivareta elevens, foresattes og ansattes juridiske rettigheter, holde økonomien i orden og lede skolens administrasjon. Dette arbeidet skal balanseres mot elevenes og skolens utvikling og læring (Lillejord, referert i Møller og Ottesen, 2011, s.298). Dette kan ifølge Welstad (2011) skape noen utfordringer, for eksempel ved at rettighetsfokuset resulterer i at et minimumskrav i praksis ender opp som et maksimumskrav. En annen utfordring som kan oppstå, er at krav til hurtighet i saksbehandling kan bli stående i et motsetningsforhold til grundighet (Welstad, 2011).

I dette delkapitlet vil vi gjøre rede for hvordan lovendringen av kapittel 9A påvirket arbeidet til rektorene vi intervjuet og hvilke erfaringer de ga uttrykk for. Dessuten vil vi drøfte hvilke konsekvenser rettsliggjøringen og den rettslige styringen kan få for hvordan rektorer utfører arbeidet sitt.

Et tydelig funn i intervjuene våre, var at alle rektorene hevdet at de var “raskere på” og at de hadde “lavere terskel” for å utarbeide en aktivitetsplan når det ble varslet om en elev som ikke hadde et trygt og godt læringsmiljø. Det kommer tydelig fram i lovteksten i kapittel 9A-4 at “ved mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarast undersøkje saka” (opplæringsloven, 1998). Som tidligere nevnt, er loven veldig detaljert i forhold til hva skolen skal gjøre, og to av rektorene i utvalget vårt så det som en utfordring at handlingsplikten var forsterket etter lovendring. De uttalte en sterkere frykt for å bryte loven nå, enn før lovendringen. Dette kan selvfølgelig henge sammen med at loven, etter lovendringen, åpner opp for at foreldre kan melde saken direkte inn for Fylkesmannen (opplæringsloven §9A-6, 1998). I tillegg ligger trusselen om tvangsmulkt for skoleeier (opplæringsloven §9A-13, 1998) og at rektor kan straffes med bøter og fengsel i opptil tre måneder (opplæringsloven §9A-14, 1998).

Det står også eksplisitt i lovteksten at “Skolen skal dokumentere kva som blir gjort for å oppfylle aktivitetsplikta etter første til femte ledd” (opplæringsloven §9A-4, 1998). Rektorene i utvalget vårt ga uttrykk for at de likte arbeidet med aktivitetsplaner, og at de erfarte at den økte skriftligheten etter lovendringen var en fordel i forhold til arbeid med 9A-saker, fordi det gjorde at arbeidet ble mer ryddig og systematisk. Når det gjelder kravet om rask reaksjon og dokumentasjon av saksgangen, var dermed vårt inntrykk at det ikke var noen motsetning mellom rettslig regulering og rektorenes praksis. Likevel kan det være fare for at strukturelle

rutiner som blir etablert, på sikt kan gi rom for variasjon i gjennomføringen (Møller & Ottesen, 2016, s.194). Eksempel på slike strukturelle rutiner kan være rutiner for utarbeidelse av aktivitetsplaner, og på sikt kan det være fare for at det blir variasjon i utarbeidelse og oppfølging av dem avhengig av hvilken rektor og hvilke lærere som har ansvaret.

Konsekvensen av at rektorene var opptatt av å følge lovverket både i forhold til tidsaspektet og dokumentasjonskravet, var at sakene som omhandlet elevenes psykososiale miljø ble prioritert foran andre viktige oppgaver for rektorene. Rektorene i utvalget vårt uttrykker at de negative erfaringene med lovendringen er knyttet til bruk av tid, og at arbeidet med dokumentasjon er tidkrevende. I følge Welstad (2011) forutsetter lærer- og skolelederarbeid kreativ yrkesutfoldelse, og det er en balansegang mellom det å holde seg innenfor lovens grense, samtidig som en som rettsanvender ikke må bli for bundet av den (Welstad, 2011, s. 134).

Hult og Lindgren (2016) støtter synet på at økt skriftlighet kan øke graden av refleksjon og tydeliggjøre hvordan man skal forholde seg til foresatte og andre lærere. Samtidig gir de uttrykk for at dokumentasjon tar tid fra kjernevirksomheten og dette kan skape stress og frustrasjon blant lærere og rektorer (Hult & Lindgren, 2016). Økt grad av skriftlighet kan også skape økt distanse og stillhet i de sosiale relasjonene, og føre til at elever ikke vil fortelle om krenkelser fordi de vet at det setter i gang et stort apparat (Hult & Lindgren, 2016). Dessuten er det fare for at den juridiske prosessen blir viktigere enn konfliktløsning mellom elevene, og at lærere og skoleledere opplever å bli usikre og handlingslammet fordi de er redde for å gjøre feil (Hult & Lindgren, 2016).

Rektorene i utvalget vårt ga uttrykk for at lovendringen av kapittel 9A har ført til at de reagerer raskere når de får melding om elever som ikke har det trygt og godt på skolen. De verdsetter systematikken i arbeidet med aktivitetsplaner og dokumentasjonskravet i loven, men er bekymret fordi arbeidet tar mye tid. Vi ser klare utfordringer ved at oppgaver som er lovhjemlet kan bli prioritert foran andre viktige oppgaver som ikke er det. Eksempler på dette kan være observasjon og veiledning av lærerne og resultatoppfølging av elevene. Dette er et eksempel på hvordan ekstern ansvarliggjøring og økt rettslig styring gir en opplevelse av å ta mye tid på bekostning av andre viktige oppgaver. Det er viktig at skoleledere ikke lar seg

overvelde av alle de nye oppgavene og forventningene, men retter oppmerksomheten mot skolens viktigste oppgave: læring og utvikling (Lillejord, 2011).

6.3 Kunnskapsutvikling i skolen

Skoleledere har et uttalt ansvar og en viktig funksjon i arbeidet med kunnskapsutvikling i kollegiet, og de har et ansvar for å utvikle egen kompetanse (Møller & Ottesen, 2011, s. 21). I denne delen vil vi drøfte hvordan nye juridiske krav kan påvirke kunnskapsutvikling i skolen i forhold til erfaringer rektorene i utvalget vårt har gjort i arbeidet med å skape et trygt og godt psykososialt miljø.

6.3.1 Løse koblinger i skolen

I Elevundersøkelsen høsten 2017 svarte 6,6 prosent av elevene at de utsettes for mobbing to eller flere ganger i måneden eller oftere. Det var en økning på 0,3 prosentpoeng fra året før. Til tross for mange tiltak og kampanjer de siste 20 årene for å sikre barn og unge et godt skolemiljø, har antallet elever som oppgir at de blir mobbet, holdt seg høyt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsdepartementet (2017) foreslo derfor å styrke skolens plikt til å reagere og handle for å sikre elever et godt psykososialt skolemiljø. Erfaringer fra tilsyn og klagesaksbehandling viste at det tidligere regelverket i opplæringslovens kapittel 9A, var krevende å forstå og praktisere. Det ble avdekket mange tilfeller av at regelen ble forstått feil og ikke ble oppfylt i praksis på skolene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Vi ser her eksempler på svake forbindelser mellom formelle strukturer på den ene siden og resultater av arbeidet på den andre (Weick, referert i Boxenbaum & Pedersen, 2009).

Departementet var opptatt av at lovteksten i kapitlet om skolemiljø skulle utformes slik at reglene skulle være enkle å forstå for brukerne, samtidig som de skulle uttrykke reglenes rettslige innhold på en presis måte. Den nye aktivitetsplikten i kapittel 9A-4 kom som et resultat av dette. Det foregår flere prosesser som bidrar til å stramme til de løse koblingene ved at man gjør rektor ansvarlig for det faglige arbeidet på skolen (Lillejord, 2011, s.292).

Alle rektorene i vårt materiale så det som sitt ansvar å følge opp kapittel 9A i opplæringsloven. Tre av rektorene utarbeidet mal til utarbeidelse av aktivitetsplan, og alle var tett på lærerne når de skulle sette inn tiltak for å sikre elevenes psykososiale miljø.

Som nevnt i teoridelen forklarer Paulsen (2011) løse koblinger blant annet med det han kaller “korpsskulturer” blant lærerne. Med det mener han at skolens tradisjon er bygd på en norm om “ikke-innblanding” fra ledelsen. Tradisjonelt har det derfor ikke vært skolelederens oppgave å lede skolens pedagogiske arbeid, men å ha ansvar for organisasjonen rundt undervisningen (Lillejord, 2011). I “Rapport fra tidsbrukutvalget” (2010) framstår norske rektorer i TALIS-undersøkelsen som betydelig mer orientert i retning av administrativt enn pedagogisk lederskap. Norge skiller seg fra de fleste andre landene i undersøkelsen, men det blir i rapporten understreket at ledelsesformene ikke nødvendigvis står i motsetningsforhold til hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Lovendringen i opplæringsloven (1998) fordrer at rektor tar ansvar for elevenes psykososiale miljø (opplæringsloven §9A-3), og dermed blir det legitimt for rektor “å blande seg inn i” lærerens undervisning og arbeid med det psykososiale miljøet i klasserommet. Det blir også tydelig at det er forventet at rektor har ansvar for å “arbeide kontinuerlig og systematisk for å fremme helsa, miljøet og tryggleiken til elevane” (opplæringsloven §9A-3). Rektor er altså lovpålagt å arbeide systematisk, og betydningen av et godt klasse- og skolemiljø understrekes av forskere, lærere, foresatte og elever (Støen m.fl., 2018). På denne måten kan rettsliggjøringen også bidra til at “koblingen mellom administrasjon og fag blir tettere fordi det blir mer kommunikasjon mellom aktørene på tvers av nivåer og gamle skillelinjer” (Lillejord, 2011, s.293).

En annen forklaring på løse koblinger, er ifølge Paulsen (2011) at mye taus kunnskap er involvert i lærerens arbeid og at personlige handlingsteorier er mer styrende enn formelle planer.

6.3.2 Taus og eksplisitt kunnskap

Nonaka og Takeuchi (i Roald, 2012) forstår, som tidligere nevnt, kunnskapsutvikling i en organisasjon som en rekke prosess-steg. Når taus kunnskap skal bli gjort eksplisitt, må

kunnskapen forankres kollektivt gjennom dialog som gjør den nye eksplisitte kunnskapen akseptert, før den kan spres videre i organisasjonen. Hult og Lindgren (2016) beskriver læreres evne til å løse konflikter mellom elevene som kroppsliggjort. Det vil si at kunnskapen om hvordan dette kan gjøres på en effektiv måte samtidig som sosiale relasjoner og et godt læringsmiljø beholdes, er erfaringsbasert og taus. Dermed er denne kunnskapen vanskelig og nesten umulig å artikulere i ord (Hult & Lindgren, 2016).

Nonaka og Takeuchi (referert i Roald, 2012) er opptatt av flere sirkulære og kumulative prosesser som er beskrevet i figur 3.1 på s. 25. I forhold til funnene våre, finner vi prosessene med eksternalisering mest sentral. Eksternalisering er prosesser der taus kunnskap blir gjort eksplisitt gjennom samhandling og dialog (Roald, 2012). Alle rektorene i vår studie var opptatt av å lytte til elevens stemme og samarbeide med elevens foresatte og lærerne. Det at alle partene samarbeider om å utarbeide en aktivitetsplan for eleven, kan føre til at taus kunnskap blir gjort eksplisitt. Et eksempel på dette fra intervjuene våre, er rektoren som forteller at de har blitt mer eksplisitt når de snakker om inspeksjon/tilsyn ute i friminuttene. Det som før het “økt voksentetthet i friminuttene”, innebærer nå beskrivelser av hvor, når og hvorfor tilsynet skal være.

I forhold til tiltak for et trygt og godt læringsmiljø, nevner også rektorene at de har god erfaring med tiltak uavhengig av aktivitetsplanene. Alle rektorene uttrykte at de hadde jobbet aktivt med læringsmiljøet på skolen før lovendringen. Dette tyder på at det er mye kunnskap om tiltak som kan settes i verk for å forebygge krenkelser blant elevene. Det å sette sammen eksplisitt kunnskap fra flere kilder til nye former for kunnskap, kalles kombinerings i Nonaka og Takeuchis kunnskapsspiral (Roald, 2012). Overføring av denne typen kunnskap skjer hovedsakelig verbalt mellom aktørene, og det blir skoleleders oppgave å legge til rette for denne typen kunnskapsoverføring.

Et viktig vilkår for gode kunnskapsprosesser, er ifølge Nonaka og Takeuchi (i Roald, 2012) *intensjon*. Med det menes “den individuelle og kollektive viljen til å utvikle mål og å arbeide for å nå disse måla” (Roald, 2012, s.137). Nonaka og Takeuchi mener at intensjonsnivået i en organisasjon kan styrkes gjennom å trekke organisasjonsmedlemmene aktivt med i alle faser av utviklingsarbeidet. Arbeidet med å håndheve endringen av opplæringsloven, kan slik vi forstår det, sammenlignes med et utviklingsarbeid på en skole. Rektorene i utvalget vårt var

opptatt av å inkludere både lærere og assistenter i arbeidet med aktivitetsplanen, og opplevde at lærerne var positivt innstilt til å bidra i dette arbeidet. Alle rektorene hadde jobbet systematisk med skolemiljøet i lang tid, og ga uttrykk for at de hadde involvert lærerne i dette arbeidet også. Et eksempel på dette, er rektor på skole 3 som hadde utformet en felles plattform og visjon for skolen sammen med de ansatte. Rektor på skole 1 sa også at hun møtte lite motstand blant de ansatte fordi de var så godt forberedt fra deltakelse i et læringsmiljøprosjekt forut for lovendringen. Dette viser at rektorene møter mindre motstand i arbeidet med aktivitetsplaner fordi de har involvert lærere og assistenter i alle faser av utviklingsarbeidet.

Et viktig funn i studien vår var, som tidligere nevnt, at rektorene hadde god erfaring med samarbeid mellom aktørene på alle nivåer i skolesystemet når de skulle sette inn tiltak for et trygt og godt skolemiljø for elever. Dette funnet knytter seg til begrepet *redundans*. Med det mener de en form for bevisst overlapping av informasjon, aktiviteter og lederansvar innenfor en organisasjon. Dette åpner opp for innsyn i andres kunnskapsområder. Parallellegging av aktiviteter og kommunikasjon mellom disse, er et eksempel på hvordan grupper med delvis ulik kompetanse kan berike hverandres miljø. Redundans er et av flere vilkår for å skape gode kunnskapsutviklingsprosesser i en organisasjon (Roald, 2012). Ifølge Nonaka og Takeuchi er det en fordel at mer enn en deltaker fra flere ulike kunnskapskretser (avdeling, team m.m.) skal delta i grupper som utvikler ny kunnskap. Slik overlapping vil styrke åpenheten i en organisasjon, noe som igjen kan bidra til økt fleksibilitet og indirekte kvalitetskontroll. Den skriftlige planen med tiltak fordelte ansvar for ulike tiltak på ulike aktører, som for eksempel helsesykepleier, miljøarbeider og avdelingsleder.

Tiltakene i aktivitetsplanene bar, ifølge alle rektorene, preg av samarbeid med ulike personer og instanser. Dette knytter seg mot et annet vilkår for kunnskapsutvikling, *variasjon*, i organisasjoner Nonaka og Takeuchi argumenterer for. En bærekraftig organisasjon må være sammensatt slik at den kan møte uventede eksterne og interne utfordringer. En organisasjon må videre sikre seg å ha en variasjonsbredde blant de ansatte for å møte det mangfoldet av oppgaver organisasjonen skal håndtere (Roald, 2012). Flere av rektorene i undersøkelsen vår nevner PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste), spesialrådgiver, helsesykepleier, miljøterapeuter og miljøveileder som samarbeidspartnere i sakene for å skape et trygt og godt skolemiljø. En av rektorene gir uttrykk for et ønske om flere samarbeidspartnere i skolen.

Tidsbrukutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2010) mener også at skoleeier må legge til rette for at relevant kompetanse fra andre yrkesgrupper kan benyttes i skolen, blant annet i forbindelse med omsorg for enkeltelever og ved konfliktløsning mellom elever. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at ulike yrkesgrupper opererer med ulike lovverk, for eksempel knyttet til lov om taushetsplikt.

Funnene våre tyder på at lovendringen av kapittel 9A har ført til økt systematisering og dannelse av formelle strukturer i skolen som institusjon. Eksempler på slike strukturer er utarbeiding av aktivitetsplan med tiltak, oppfølging og evaluering som nå er regulert gjennom lovverket. Vi kan anta at i denne sammenhengen har lovendringen i kapittel 9A tydeliggjort og ansvarliggjort hva ulike aktører skal gjøre i større grad enn tidligere lovverk. Funnene kan være eksempler på at strukturelle elementer blir institusjonalisert (Paulsen, 2011) i form av en aktivitetsplan som “tvinger” fram handling og samarbeid. I vår studie har vi imidlertid kun forutsetning for å se dette ut fra et skolelederperspektiv da vi ikke har data fra for eksempel lærernivået.

6.4 Oppsummering av drøfting

I denne delen har vi drøftet hvordan nye juridiske krav påvirker kunnskapsutviklingen i skolen i forhold til erfaringene rektorene i utvalget vårt har gjort med å skape et trygt og godt psykososialt miljø for elevene. Vi har sett hvordan lovendringen kan bidra til å stramme noen av de løse koblingene i skolen ved at den er detaljert, eksplisitt og legitimerer rektors innblanding i lærernes arbeid (Paulsen, 2011). Vi har også redegjort for behovet for dialog og samarbeid mellom ulike personer og instanser i skolen i arbeid med å gjøre taus kunnskap eksplisitt (Roald, 2012).

Vi har drøftet hovedfunn opp mot de valgte teoretiske perspektivene våre. Lover og regelverk blir stadig viktigere virkemidler for styring av utdanningen (Lillejord, 2011). Juridiske spørsmål blir en stadig mer sentral del av skolelederens profesjonskunnskap til tross for manglende juridisk kompetanse (Welstad, 2011). Å utvise profesjonelt skjønn handler både om å tolke og omsette lovverket i praktisk handling, og er et karakteristisk trekk ved profesjonsutøvelse (Sivesind, 2009). Et av funnene våre var at rektorene hadde en relativt lik fortolkning og håndtering av aktivitetskravet i opplæringslovens kapittel 9A-4. Dette innebar

at de i stor grad brukte en mal for utarbeiding av aktivitetsplan, de hadde lav terskel for å sette i gang tiltak, og de reagerte raskt på meldinger knyttet til elevenes psykososiale miljø.

Vi har også sett på hvordan rektorer i en tid med økt rettsliggjøring blir ansvarliggjort gjennom eksterne krav og forventninger gjennom lovverket. Den rettslige ansvarliggjøringen innebærer en forventning om at skolene opererer i samsvar med lover og regler (Møller, 2016). Rektorene i studien vår opplevde en sterk grad av ansvarliggjøring i forbindelse med lovendringen, og de ansvarliggjorde videre lærerne i gjennomføringen av tiltak.

Rektorene i utvalget vårt var samstemt i at de hadde lavere terskel og var raskere på i saker vedrørende elevenes psykososiale miljø etter lovendringen. Dessuten var de positive til økt skriftlighet og dokumentasjon. Dette arbeidet tar mye tid, og det kan være fare for at andre viktige pedagogiske oppgaver blir nedprioritert til fordel for lovhjemlede oppgaver.

Til slutt har vi drøftet hvordan nye juridiske krav påvirker kunnskapsutviklingen i skolen i forhold til erfaringene rektorene i utvalget har gjort med å skape et trygt og godt psykososialt miljø for elevene. Vi så også hvordan lovendringen kan bidra til å stramme til noen av de løse koblingene i skolen og at dialog og samarbeid mellom ulike personer og instanser i skolen er viktig i arbeid med å gjøre taus kunnskap eksplisitt (Roald, 2012).

7 Konklusjon

Målet med mastergradsoppgaven har vært å undersøke rektorers rettsanvendelse og hvordan de håndterer nye rettslige krav i arbeidet med å skape et trygt og godt skolemiljø for elevene. Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, vil vi i dette kapitlet trekke konklusjoner i lys av funn, analyse og drøfting. Problemstillingen var: *Hvordan håndterer rektorer aktivitetskravet i opplæringsloven og hvilke erfaringer har de med å skape et trygt og godt skolemiljø for elevene?* Metoden vi har brukt for å finne svar på problemstillingen er kvalitativt forskningsintervju, og vi har intervjuet fire rektorer.

Det første forskningsspørsmålet handlet om hvordan rektor beskriver arbeidet med skriftlig plan og tiltak i forhold til kravene i kapittel 9A-4 i opplæringsloven når det skal gjøres tiltak i en sak. Her fant vi at alle de fire informantene brukte en mal for aktivitetsplan i arbeidet med å dokumentere, følge opp og evaluere tiltakene som ble satt i verk. På tre av skolene hadde skolesjef eller kommunalsjef i kommunen utarbeidet malen, og på en skole hadde rektor gjort dette selv. Alle rektorene vi intervjuet fortalte at det var kontaktlæreren som fulgte opp aktivitetsplanen, ofte i samarbeid med andre voksne på trinnet.

Basert på analysen kunne vi observere en tydelig ansvarliggjøring i arbeidet med både utarbeiding av mal for aktivitetsplan, og oppfølging av planene i etterkant. Rektorene ble ansvarliggjort i forhold til å utarbeide maler og lage rutiner for arbeidet med kapittel 9A-4 i opplæringsloven, og lærerne var ansvarliggjort gjennom særlig ansvar for gjennomføringen av tiltakene i aktivitetsplanen. På denne måten ble den interne ansvarliggjøringen ivaretatt for å kunne møte ekstern ansvarliggjøring på en konstruktiv måte (Møller, 2016).

Det andre forskningsspørsmålet handlet om hvilke erfaringer rektor har i forhold til praktiseringen av aktivitetsplikten i kapittel 9A-4 i opplæringsloven. Her fant vi at alle rektorene hevdet at lovendringen av kapittel 9A hadde ført til at de var "raskere på" når de ble varslet om en elev som ikke hadde det trygt og godt, og at terskelen for å utarbeide en plan var lavere enn tidligere. Det kom også fram at flere av rektorene oppfattet at det var en fordel med lovendringen at arbeidet med aktivitetsplan medfører økt skriftlighet og at arbeidet ble bedre dokumentert etter lovendringen. Tre av informantene våre ga imidlertid uttrykk for at

arbeidet med aktivitetsplaner var mer tidkrevende enn arbeidet med vedtak før lovendringen. To av rektorene ga uttrykk for at handlingsplikten var forsterket i det nye lovverket, og at de var redde for å bryte lovverket.

Etter at opplæringsloven (1998) ble endret, ble kravene til rektors ansvar for elevenes skolemiljø tydeligere beskrevet. Dokumentasjonskravet til skolen og kravet til rask reaksjon kommer klart fram i lovverket, og vi så ikke noen motsetning mellom den rettslige reguleringen og rektorenes praksis. Som nevnt tidligere var rektorene også positive til disse sidene av lovendringen. Likevel ser vi her et eksempel på at rettsliggjøringen kan føre til at pedagogiske oppgaver som er lovhjemlet blir prioritert foran andre viktige oppgaver som ikke er det. Eksempel på dette kan være at rektor prioriterer arbeid med oppfølging av enkeltsaker (aktivitetsplan) fremfor observasjon og veiledning av lærerne og resultatoppfølging av elevene.

Det siste forskningsspørsmålet vårt handlet om hvilke erfaringer rektor har gjort i forhold til tiltak for et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Her fant vi at alle rektorene nevnte behovet for samarbeid mellom aktørene på de ulike nivåene i skolen når de skulle fortelle om gode erfaringer med tiltak i konkrete saker. Rektorene var spesielt opptatt av å lytte til elevens stemme og flere fortalte at samarbeidet med foresatte var blitt bedre etter lovendringen. I følge rektorene ga foreldrene uttrykk for at skolen handlet raskere og at de i større grad enn tidligere lyttet til dem. Andre støtteinstanser, som PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste), helsesøster og miljøterapeut ble også nevnt som aktuelle samarbeidspartnere. Rektorene hadde varierte erfaringer med Fylkesmannen når det gjaldt endringen av opplæringsloven kapittel 9A, i forhold til veiledning og dialog, både i forkant og i forbindelse med klagesaker.

I tillegg var rektorene i undersøkelsen vår opptatt av tiltak på systemnivå i arbeidet for å skape et trygt og godt skolemiljø, helt uavhengig av arbeidet med aktivitetsplaner. Her ble det blant annet nevnt læringsmiljøprosjekt, forsterket tilsyn i friminuttene, allmøter for å skape “vi-følelse” og arbeid med klasseregler for å bygge et godt klassemiljø i de enkelte klasser. Alle rektorene nevner ulike programmer som blir brukt i arbeidet med å skape skoler med et trygt og godt læringsmiljø.

Som tidligere nevnt, førte endringen av opplæringsloven til at den ble tydeligere og mer eksplisitt. Departementet var opptatt at av lovteksten i kapitlet om skolemiljø skulle utformes slik at reglene skulle være enkle å forstå for brukerne, samtidig som de skulle uttrykke reglens rettslige innhold på en presis måte. Den nye aktivitetsplikten i kapittel 9A-4 kom som et resultat av dette. Utdanningsinstitusjoner har blitt brukt som eksempler på organisasjoner med løst koblede systemer. Med det menes at det er løse koblinger mellom de forskjellige enhetene i en organisasjon, og at det er liten kunnskapsoverføring mellom dem (Lillejord, 2011). En av grunnene til løse koblinger, kan være en “korpuskultur” blant lærerne som innebærer at skolens tradisjon er bygd på en norm om “ikke-innblanding” fra ledelsen (Paulsen, 2011). Endringen av opplæringsloven kan føre til at det blir mer legitimt for ledere å være tettere på lærerne i arbeidet med aktivitetsplaner og på den måten redusere de løse koblingene mellom de forskjellige nivåene i organisasjonen.

Vi fant at arbeidet rektorene i undersøkelsen gjorde for å skape et trygt og godt psykososialt skolemiljø for elevene, var i tråd med gode kunnskapsprosesser (Roald, 2012). Arbeidet tilfredsstillende ifølge Nonaka og Takeuchi (Roald, 2012) flere vilkår for gode kunnskapsutviklingsprosesser: først og fremst intensjon, redundans, variasjon og kombinerings. I tillegg kan arbeidet med kapittel 9A-4 bidra til at taus kunnskap blir gjort eksplisitt, ved at alle partene i sakene får uttalt seg, og at det i stor grad legges til rette for samarbeid.

Sett under ett og basert på analysen av våre data, erfarer vi at vi har fått belyst problemstillingen vår, både når det gjelder hvordan rektorene i vår studie håndterer aktivitetskravet i opplæringsloven og hvilke erfaringer de har med å skape et trygt og godt skolemiljø for elevene. Ytterligere studier ville kunne gi svar på hvordan elever, lærere og foresatte opplever aktivitetskravet i opplæringsloven kapittel 9A-4 og hvilke erfaringer de har med tiltak som er satt i verk for å sikre det psykososiale miljøet for elevene.

8 Implikasjoner

En masteroppgave har på grunn av sin størrelse og omfang noen begrensninger, som tidligere nevnt i underkapittel 4.5 om studiens kvalitet. Vi mener likevel at noen av funnene i studien kan ha implikasjoner for ledelse og videre forskning. I dette kapitlet vil vi gjøre rede for noen implikasjoner vår studie kan få for skoleledelse i første del, og implikasjoner for videre forskning i andre del.

8.1 Implikasjoner for ledelse

Funnene i studien vår kan ha flere implikasjoner for ledelse. Vi fant at rektorene var raskere på og hadde lavere terskel i forhold til å følge opp saker som omhandlet elevenes trivsel etter den nye lovendringen, og det ble beskrevet som en oppgave som hadde høy prioritet.

Rektorene opplevde imidlertid økt tidsbruk til blant annet kravet om dokumentasjon om hva som er gjort i saken. Dette kan tyde på at skoleledere får både faglige og administrative utfordringer som en følge av dette.

En annen implikasjon for ledelse fra våre funn var rektorenes opplevelse av en økt og tydeligere ansvarliggjøring etter lovendringen. Med den forsterkede handlingsplikten opplevde noen av rektorene at de nå var mer redde for å bryte loven. Denne opplevelsen var særlig knyttet til de skriftlige aktivitetsplanene og dokumentasjonskravet, samt det å kunne bli bøtelagt dersom man ikke overholder frister. Skoleeier hadde tatt ansvar for å operasjonalisere lovendringen med maler for aktivitetsplan, og på den måten kan vi anta at rektorene har tatt i bruk en mer “standardisert” og individualisert måte å styre på. En slik standardisering kan bidra til at skolene blir altfor bundet av spesifikke reguleringer på individnivå, slik at de kan tape oversikten over helheten. På den andre siden kan malene bidra til å sikre elevenes rettigheter. Skoleledere må finne en balansegang mellom det å sikre individuelle rettigheter på den ene siden, og kollektivets interesser på den andre siden (Hall, 2019, s.49). Et samarbeid mellom pedagoger og jurister kan synes å være viktig i fremtidige prosesser for å videreutvikle et hensiktsmessig og praktiserbart regelverk (Herlofsen & Nilsen, 2016).

Ut i fra funnene ser vi behov for økt kompetanse blant skoleledere til å tolke og forstå et stort og omfattende regelverk, og behov for kapasitet til å treffe rettslige beslutninger og hele veien dokumentere hva som er blitt gjort og hvorfor (Welstad, 2011). Det innebærer blant annet å kunne utøve godt skjønn og håndtere god forvaltningsskikk for å sikre elevenes rettigheter og samtidig skape legitimitet som samfunnsinstitusjon. Det krever igjen at skoleledere kjenner til handlingsrommet som ligger i den rettslige reguleringen, og at man er rustet til å håndtere endringer som kommer. Et av de sentrale funnene fra LEX-EL-prosjektet var at det å styrke både det rettslige og pedagogiske skjønn hos skoleledere og lærere, var like viktig som å endre lovverket (Andenæs & Møller, 2016).

8.2 Implikasjoner for videre forskning

Når det gjelder implikasjoner for videre forskning ser vi at det hadde vært interessant å inkludere kontaktlærere i en tilsvarende studie. Ettersom kontaktlærerne får en stor del av ansvaret for gjennomføringen av tiltakene i aktivitetsplanen, kan det være nyttig å undersøke hvordan de håndterer og erfarer de nye juridiske kravene. Vår studie viser kun hva rektorene erfarer i håndteringen av aktivitetskravet i opplæringslovens kapittel 9A. Studien gir derfor ikke svar på om lærere og rektorer har en felles forståelse for hvordan man skal følge opp og håndtere aktivitetskravet.

Rektorene hadde i vår studie varierte erfaringer med Fylkesmannen i forhold til veiledning og dialog. Med lovendringen i 2017 skulle Fylkesmannens rolle bli styrket som et brukerorientert håndhevingsorgan og fikk tilført ressurser for å øke kapasitet og kompetanse. Gjennom behandling av saker meldt inn fra elever eller foresatte, skal Fylkesmannen avgjøre om skolen har oppfylt aktivitetsplikten. Forskning på hvordan Fylkesmannen håndhever de nye reglene og hvilke faglige standarder de anvender når de pålegger skolen å løse saker på bestemte måter, kan derfor være av stor interesse for skoleledere og ansatte som skal følge opp sakene.

Til slutt viser studien vår at skolene hadde en rekke forebyggende tiltak som har til hensikt å ivareta elevenes trivsel både på individnivå og systemnivå. Det kom også fram at tiltakene skolene anvendte i aktivitetsplanene ikke var noe nytt i forhold til tiltak de hadde brukt tidligere. De var i stor grad forankret i tidligere erfaringer, som vi i vår studie har omtalt som

taus kunnskap. Vi ser at det er behov for videre forskning på tiltak som skaper et trygt og godt skolemiljø på individnivå og i det helhetlige skolemiljøet. Dessuten er det nødvendig å undersøke sammenhengen mellom ulike former for krenkelser og type tiltak som settes inn, og hvorvidt det finnes flere alternative tiltak som fremmer et trygt og godt skolemiljø.

Litteraturliste

- Andenæs, K. & Møller, J. (red.) (2016). *Retten i skolen – mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andresen, M. & Johnsen, M. (2017). *Rettslig regulering og pedagogisk skjønn. En kvalitativ studie om hvordan skoleledere fortolker, opplever og erfarer Opplæringsloven som styringsverktøy*. Masteroppgave i Utdanningsledelse. ILS, Universitetet i Oslo.
- Barnekonvensjonen. FNs konvensjon om barnets rettigheter, 20.november 1989. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Boxenbaum, E. & Pedersen, J. S. (2009). Scandinavian institutionalism - a case of institutional work. I T. B. Lawrence, R. Suddaby og B. Leca (red.) *Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations* (s. 178-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018) *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Fourth edition*. Los Angeles: Sage.
- Eriksen, I.M. & Lyng, S.T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. (NOVA Rapport 14/15). Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo.pdf>
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gunnulfsen, A.E. & Hall, J.B. (2015). *En skoleleders dagbok - profesjonell praksis og juridisk skjønn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hall, J. (2017) Examining school inspectors and education directors within the organisation of school inspection policy: perceptions and views, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 112-126. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120234>
- Hall, J. B. (2017a) Statlig tilsyn av skoler i Norge: sikring av likeverdig opplæring? I S. Scheutz (Red.), *En likvärdig skola för alla (3)* (s. 37-56). Uppsala: Iustus Förlag.

- Hall, J. B. (2017b) "Governing by templates" through new modes of school inspection in Norway. *Journal of Educational Change*, 18(2), 161-182. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9295-y>
- Hall, J. B. (2019). Rettslig styring og rettsliggjøring av grunnopplæringen - konsekvenser for skoleledere som juridiske aktører. I Jensen, R., Karseth, B. & Ottesen, E. (2019) (Red.) *Styring og ledelse i grunnopplæringen - spenninger og dynamikker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Herlofsen & Nilsen (2016). Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom juridisk regelverk og lokal praksis. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 138-158). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holm, V. N. & Møller, J. (2016) Tilsyn - en hjelp i forebyggende arbeid med skolemiljøet. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 263-277). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hult, A. & Lindgren, J. (2016). *Med lagen som rättesnöre, kunskapsformer i lärares arbete mot kränkande behandling, Utbildning & Demokrati, Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik Nr. 1, 2016, (s. 73-93).*
- Jakhelln, H. & Welstad, T. (2012). *Utdanningsrettslige emner*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jakhelln, H. & Møller, J. (2016). Retten i skolen - styring og utvikling. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 27-39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, R., Karseth, B. & Ottesen, E. (2019) (Red.). *Styring og ledelse i grunnopplæringen - spenninger og dynamikker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2001-2002). Ot. prp. nr. 72. Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr.61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Kunnskapsdepartementet (2010). Rapport fra tidsbrukutvalget. Sist endret 27.01.10. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/tidsbrukutvalget/rapp_ort_tidsbrukutvalget.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Prop.57 L (2016–2017) Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/sec4>
- Kvale, S. & Brinkmann, B. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leo, U. (2016). Rettslig reglering och professionella normer som påverkar rektorers ledarskap. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 245-258). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (1. utg., s. 284 – 299). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. (3.ed.). London: Sage.
- Molander, A. & Terum, L.I. (Red.) (2013). *Profesjonsstudier* Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2016) Opplæringsloven og kommunal styring. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 229-244). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef - Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Karseth, B. (2016) Profesjonell skjønnsutøvelse og kravet til tilpasset opplæring. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 199-215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Sivesind, K. (2016) Rektorers blick på opplæringslovens rettslige regulering. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 161-180). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- NOU (2015:2) *Å høre til. Virkemidler for et trygt og godt psykososialt skolemiljø*. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 18.mars 2015. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

- Novak, J. (2017). Juridification of Educational Spheres: The case of Sweden. *Educational Philosophy and Theory*, 51:12, 1262-1272, <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1401464>
- Novak, J. (2018). *Juridification of Educational Spheres- The Case of Swedish School Inspection*. Doktoravhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og videregående opplæring*, 27.november 1998. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, J. M. (2011). Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner - "Mission impossible?" I Madsbu, J. P. & Pedersen, M. (Red.), *I verdens rikeste land - samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid*. (s. 107-123). Opplandske Bokforlag AS.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Bergen.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandberg, K. (2011). Barnets beste i skolen. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 40-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sinclair, A. (1995). The chameleon of accountability: Forms and Discourses. *Accounting Organizations and Society*, 20 (2/3), 219-237. [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(93\)E0003-Y](https://doi.org/10.1016/0361-3682(93)E0003-Y)
- Sivesind, K. (2009). «Juss + ped = sant? Om felles nasjonalt tilsyn i Oslo og Akershus», i *Acta Didactica* 2009 s. 7 – 51.
- Sivesind, K. & Bachman, K. (2011). Et felles nasjonalt tilsyn - om forholdet mellom statlig styring og faglig skjønn. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef - Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* s. 51-71. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solbrekke, T.D. (2012). Profesjonelt ansvar - i spenningen mellom målbare resultat og grunnleggende formålsspørsmål. Utdanningsforbundet, landsmøte 2012. Hentet 20.10.19 fra:

https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetikk/Profesjonelt%20ansvar_Tone%20D.Solbrekke.pdf

Støen, J., Fandrem, H. & Roland, E. (2018). *Stemmer i mobbesaker. Resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sveistrup, I. V. (2018). *Skoleledere som rettsanvendere. Å lede en rettsliggjort skole i kjølvannet av opplæringslovens kapittel 9a*. Masteroppgave i Utdanningsledelse. ILS, Universitetet i Oslo.

Terum, L.I. & Grimen, H. (2009). *Profesjonsutøvelse - kvalitet og legitimitet*. Oslo: Abstrakt forlag.

Universitetet i Oslo (2016). Resultatrapport for LEX-EL - prosjektet. Sist endret 19.3.2018

<https://www-adm.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/legalstandardsedu/resultatrapport.html?vrtx=admin>

Utdanningsdirektoratet (2014). *Et trygt og likeverdig tilbud av høy kvalitet*. Fylkesmennenes tilsyn med opplærings- og barnehageområdet i 2014:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/tilsynsrapporter/oppsummering-av-fylkesmennenes-tilsyn-med-opplærings-og-barnehageområdet-2014.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010*. Sist endret 3.3.2015:

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Skolemiljø Udir-3-2017*. Sist endret 10.05.2019:

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Læring og trivsel - skolemiljø - mobbing og mistrivsel - hva skal skolen gjøre? Steg i aktivitetsplikten*. Sist endret 24.04.2019:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/aktivitetsplikt/>

Welstad, T. (2011). Skoleledere som rettsanvendere. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (1. utg., s. 119 – 146). Oslo: Universitetsforlaget.

Wendelborg, C. (2019) *Mobbing og arbeidsro i skolen*. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2018/19. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet 03. oktober 2019 fra

https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-elevundersokelsen-2018_19.pdf

Østerud, Ø., Engelstad, F. & Selle, P. (2009) *Makten og demokratiet*. En sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen. 7. opplag.

Vedlegg 1: Svar fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Skolelederens rettsanvendelse

Referansenummer

948116

Registrert

16.03.2019 av Anne Cathrine Fjellvang - annecfj@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jeffrey Hall, jeffrey.hall@ils.uio.no, tlf: 22857617

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne Cathrine Fjellvang, anne.cathrine.fjellvang@ringerike.kommune.no, tlf: 93014774

Prosjektperiode

17.01.2019 - 30.11.2019

Status

21.03.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

21.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.03.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.11.2019. Opplysningene oppbevares deretter internt på ansvarlig institusjon til 01.01.2021, grunnet gjennomgang av masteroppgave.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Steinsvåg Hansen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Skolelederens rettsanvendelse

Referansenummer

843498

Registrert

16.03.2019 av Hege Johansen Langerud - hege_langerud@hotmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jeffrey Hall, jeffrey.hall@universitetet.ils.no, tlf: 22857617

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hege Johansen Langerud, hege_langerud@hotmail.com, tlf: 99588501

Prosjektperiode

17.01.2019 - 01.01.2021

Status

30.10.2019 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

20.03.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

20.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.03.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.01.2021

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5c573d41-843f-41eb-87b7-835c472f0c20> 2/3
30.10.2019 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD 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). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Brev til rektorer

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Skolelederes rettsanvendelse”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan rektorer håndterer aktivitetskravet i Opplæringsloven og deler erfaringene med å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å gjennomføre et intervju som en del av et mastergradsprosjekt i Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo.

Studiens fenomen er “*Skolelederes rettsanvendelse*”. Vi ønsker å gjøre en kvalitativ studie om hvordan skoleledere håndterer aktivitetskravet i Opplæringsloven og erfaringene med å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene.

Vi har valgt problemstillingen: “*Hvordan håndterer rektorer aktivitetskravet i Opplæringsloven og hvilke erfaringer har de med å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene?*”

Vi bruker følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan beskriver rektor arbeidet med skriftlig plan og tiltak tilknyttet kravene i kapittel 9A-4 i opplæringsloven?*
2. *Hvordan erfarer rektor praktiseringen av aktivitetsplikten i Opplæringslovens § 9A-4?*
3. *Hvilke erfaringer har rektor gjort i forhold til tiltak for et trygt og godt skolemiljø?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeffrey Brooks Hall ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju deg i masterprosjektet fordi du er rektor ved en middels stor barneskole. Vi vil intervju fire rektorer i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse vil innebære å delta på et semistrukturert intervju. Vi antar at intervjuet vil vare ca. 45 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Samtykket kan trekkes

tilbake ved henvendelse pr. mail til student annecath.fjellvang@gmail.com. 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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun prosjektgruppa bestående av to studenter og veileder som vil ha tilgang til svarene som blir gitt.
- Vi vil ikke bruke ditt eller skolens navn i noen av notatene fra intervjuet.
- Du eller skolen vil ikke kunne gjenkjennes i evt. publikasjon av masteroppgaven

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet er planlagt avsluttet innen 30. november 2019. Data blir lagret til 1. januar 2021. Da vil alle data fra prosjektet bli slettet. Dataene blir lagret på sikker server ved Universitetet i Oslo.

Lagring utover prosjektperioden gir oss mulighet for tilgang til å innhente informasjon i intervjumaterialet i forbindelse med å være sikker på fullstendig gjennomføring av masterprosjektet. Det er kun student Hege J. Langerud og student Anne Cathrine Fjellvang som har tilgang til opplysningene.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Ansvarlig for prosjektet: *Universitetet i Oslo: førsteamanuensis Jeffrey Brooks Hall* jeffrey.hall@ils.uio.no og student *Hege J. Langerud* hege_langerud@hotmail.com
- Vårt personvernombud: *Personvernombudet hos Universitetet i Oslo, Maren Magnus Vold.* personverombud@uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Jeffrey Brooks Hall
Prosjektansvarlig

Hege J. Langerud
Student

Anne Cathrine Fjellvang
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Skolelederes rettsanvendelse*", 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, senest januar 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Problemstilling PS	Forskningsspørsmål FS	Intervjuguide Spørsmål/stikkord
<p>Hvordan håndterer rektorer aktivitetskravet i Opplæringsloven og hvilke erfaringer har de med å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene?</p>	<p>Innledende spørsmål</p>	<p>Q0.1 Hvor lenge har du vært rektor på denne skolen?</p> <p>Q0.2 Hvor lenge har du jobbet som skoleleder?</p> <p>Q0.3 Har du jobbet som leder ved andre skoleslag enn barneskole?</p> <p>Q0.4 Hvilken utdanningsbakgrunn har du?</p>
	<p>FS1 Hvordan beskriver rektor arbeidet med skriftlig plan og tiltak tilknyttet kravene i kapittel 9A-4 i opplæringsloven?</p>	<p>Q1.1 Hva skal til for at skolen utarbeider en skriftlig plan for en elev?</p> <p>Q1.2 Hvem har ansvar for å utarbeide skriftlige planer på deres skole? Hvorfor er det slik?</p> <p>Q1.3 Hvem har hovedansvar for gjennomføring av tiltakene? Hvorfor er det slik?</p> <p>Q1.4 Hvordan opplever du at lærerne forholder seg til de skriftlige planene?</p> <p>Q1.5 Hvordan har foresatte respondert i arbeidet med den skriftlige planen til barnet sitt?</p> <p>Q1.6 Opplever du at arbeidet med å lage skriftlige planer fungerer etter hensikten?</p>

	<p>FS2 Hvordan erfarer rektor praktiseringen av aktivitetsplikten i Opplæringslovens § 9A-4?</p>	<p>Q2.1 Hvordan har endringen av opplæringsloven kap.9A og innføring av aktivitetsplikten påvirket skolens praksis i forhold til tidligere lovverk?</p> <p>Q2.2 Ser du noen fordeler med lovendringen av opplæringsloven kap.9A? I så fall hvilke?</p> <p>Q2.3 Ser du noen ulemper med lovendringen av opplæringsloven kap.9A? I så fall hvilke?</p> <p>Q2.4 Opplever du noen spesielle utfordringer i praktiseringen av aktivitetsplikten? I så fall hvilke?</p>
	<p>FS3 Hvilke erfaringer har rektor gjort i forhold til tiltak for et trygt og godt skolemiljø?</p>	<p>Q3.1 Hvilke tiltak har dere god erfaring med i arbeidet for et trygt og godt skolemiljø?</p> <p>Q3.2 Har dere erfaringer med at tiltakene i aktivitetsplanen ikke fungerte etter intensjonen? I så fall hva erfarte dere? Hva kan være grunnen til at tiltakene ikke fungerer slik man ønsker?</p> <p>Q3.3 Har du noen tanker om tiltak som dere ikke har fått testet ut ennå?</p> <p>Q3.4 Har det skjedd en endring i tiltakene som settes i verk for at elevene skal ha det trygt og godt miljø etter at loven ble endret?</p>
	<p>Avslutning</p>	<p>Vi har ikke flere spørsmål. Har du mer du vil tilføye eller spørre om før vi avslutter intervjuet?</p>

Vedlegg 4: Eksempel på kategorisering og koding

Forsknings-spørsmål	Kategori	Koder	Sitat
FS1 Hvordan beskriver rektor arbeidet med skriftlig plan og tiltak tilknyttet kravene i kapittel 9A-4 i opplæringsloven?	Mal for plan	Lokal	3 F: Er dette skjemaet utarbeidet på denne skolen? R: Ja. F: Det er ikke noe felles for 'NN kommune'? R: Nei, det har vi laget. Mm.
		Sentral	1 R: Vi hadde blitt introdusert for en mal, i forhold til hvordan dette er en måte å skrive en aktivitetsplan på. 2 R: Det kom raskt på plass en mal som ligger da i sikker sone som også lærerne har tilgang til, så vi kan skrive i samme dokumentet. 4 F: Er det en felles mal i kommunen i forhold til det å lage en skriftlig plan? R: Ja, du kan se den her.
	Kriterier for utarbeiding av plan	Melding	1 R: Det er med en gang vi får melding om at en elev ikke har det trygt og godt på skolen. (...) når eleven, foresatte eller ansatte, uttrykker at her er det en elev som ikke har det trygt og godt. 2 R: Loven presiserer at der det er en hendelse så skal vi gjøre det 3 R: (...) sånn at det skal egentlig ikke så veldig mye til, men det er også et varsel fra foreldre som også ofte utløser det, da. 4 R: Det handler om hvor alvorlig foreldrene syns en ting er. (...) Det kan også være at det blir

			snakket om en lærer som kommer til meg og sier nå er det sånn og sånn.
	Hovedansvar for utarbeiding av plan	Skoleleder	<p>1 R: I hovedsak så er det meg og avdelingsledere.</p> <p>2 R: Jeg (rektor) har hovedansvaret, så jeg er involvert i alle sakene, men vi gjør det sammen med, noen ganger så er det inspektør som er delaktig, men alltid lærerne selvfølgelig.</p> <p>4 R: Det er jeg som har hovedansvaret for det. I mitt fravær, så kan det være delegert til inspektør eller sosiallærer som har mye ansvar for spesialundervisningen.</p>
		Lærer	3 R: Det er lærerne som gjør det. (...) vi har en mal som lærerne fyller ut med en gang de har varsling først her.
	Hovedansvar for gjennomføring av tiltak	Lærer	<p>1 R: Det er i hovedsak kontaktlærere, faglærere og assistenter på trinn.</p> <p>2 R: Kontaktlærer har hovedansvaret, men det er jo flere involvert.</p> <p>3 R: Kontaktlæreren som stort sett har hovedansvaret for det.</p> <p>4 R: Det er veldig mange enkle tiltak som jeg tenker at det er kontaktlærer som får mye ansvaret for oppfølgingen.</p>