



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i organisasjon og ledelse

MR691, Masteroppgåve Organisasjon og leiing

Predefinert informasjon

Startdato:	27-05-2021 00:00	Termin:	2021 VÅR1
Slutt dato:	11-06-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MR691 1 MA 2021 VÅR1		

Deltaker

Navn:	Monica Solheim
Kandidatnr.:	209
HVL-id:	968169@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	36301
---------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Inneholder besvarelsen Nei
konfidensielt
materiale?:

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
uitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn: Solene
Gruppenummer: 44
Andre medlemmer i gruppen: Solfrid Kleiven

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Skoleledelse som bidrar til en
inkluderende skolestart for gutter

School leadership contributing to
inclusive school start for boys

Solfrid Kleiven og Monica Solheim

Masterstudium i organisasjon og ledelse, helse- og
velferdsledelse og utdanningsledelse.

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap, institutt for
samfunnsvitenskap.

11. juni 2021

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag:

Formålet med denne masteroppgaven er å finne ut hva skoleledere vektlegger for å lykkes med å gi guttene en inkluderende skolestart på første trinn i grunnskolen.

Dette er en kvalitativ studie hvor det empiriske materialet bygger på fire semistrukturerte intervju av skoleledere ved to ulike grunnskoler, og fire fokusgruppeintervju med lærere og foreldrekontakter tilknyttet første trinn ved de samme skolene. Utvalget er strategisk på bakgrunn av gode resultater, både faglig og sosialt, over flere år, og jevn progresjon/høyt skolebidrag. Skolene er dermed selektert på bakgrunn av suksesskriterier. Vi har valgt multiple teoretiske rammer som kan supplere hverandre og belyse problemstillingen fra ulike innfallsvinkler; politikk-implementeringsteori, prinsippal-agent-teori, generell ledelsesteori og teori om ledelse av skoler med utgangspunkt i Robinsons modell for elevsentrert skoleledelse.

I våre funn ser vi at skolelederne har eleven i sentrum og tar ansvar for skolens brede samfunnsmandat. Skolelederne følger opp kommunale overgangsrutiner fra barnehage til skole, og har i tillegg egne, lokalt utarbeidede rutiner. De ser ut til å lykkes ved å sørge for kvalitet på undervisning og læring for guttene gjennom god organisering av profesjonsfellesskapet, og samstemmighet mellom ulike aktører og nivå. Det kan synes som om forskjeller mellom gutter og jenter kan utjevnes i begynneropplæringen ved bruk av digitale verktøy og fokus på universell opplæring hvor elevmedvirkning står sentralt, for eksempel i valg av verktøy og arbeidsmåter.

Abstract:

The aim of this master thesis is to investigate what school leaders emphasize in order to succeed in giving the boys an inclusive school start in the first stage of primary school.

This is a qualitative study where the empirical material is based on four semi-structured interviews of school leaders at two different primary schools, and four focus group interviews with teachers and parent contacts associated with the first stage at the same schools. The schools are selected on the basis of success criteria and the selection is thus strategic. The theoretical foundation of the study is policy implementation theory, principal agent theory, general management theory and theory of school management based on Robinsons model for student centered leadership. The study thus applied multiple theoretical frame works that can complement each other and illuminate the research question from various angles.

The findings indicate that school leaders have a strong student focus and take responsibility for the school`s broad societal mandate. The findings also indicate that school leaders follow up municipal transition routines from kindergarten to school, and that they also have their own locally developed routines. They seem to succeed by ensuring the quality of teaching and learning through good organization of the professional community, which is characterized by quality of interaction between the various actors. It may seem that differences between boys and girls can be evened out in beginner education through the use of digital tools and a focus on universal education where student partisipation is sentral, for example in the choice of tools and working methods.

Forord

Vi er ved veis ende, og kan etter flere års studier og intense måneders arbeid sette punktum og endelig levere vår masteroppgave. Vi har de siste årene reist til jevnlige studiesamlinger i Sogndal. Studiet har vært gjennomført samtidig som vi har jobbet fullt som skoleledere i Askøy kommune. Det har vært travelt, lærerikt og givende. Denne perioden har vært preget av situasjonen med Covid-19, noe som også har gitt implikasjoner i forhold til studiet og forskningsarbeidet vårt.

Vi vil først takke vår veileder førsteamanuensis Laila Nordstrand Berg for et supert samarbeid. Du har utfordret oss, inspirert oss og gitt oss en mengde gode faglige innspill. Vi takker spesielt for dine ærlige, morsomme og raske tilbakemeldinger!

Denne oppgaven hadde ikke latt seg realisere uten intervjupersoners velvilje til å stille opp for oss og studien. Vi takker derfor alle rektorer, avdelingsledere, lærere og klassekontakter som lot seg intervjuer midt i en krevende pandemi!

Videre vil vi takke våre kolleger på Kleppestø barneskole og Haugland barneskole som har vist forståelse, raushet og interesse for studiet og masterarbeidet vårt. Vi takker også våre medstudenter for lærerike diskusjoner og tilbakemeldinger underveis i studiet.

Vi takker familiene våre som har vist tålmodighet og holdt ut med oss i en krevende periode.

Sist, men ikke minst, takker vi hverandre for å ha løftet og oppmuntret hverandre i tunge og slitsomme deler av studieperioden. Takk for alle delte gleder og opplevelser i Sogndal, i Myrkdalen og i Førde. For en reise det har vært – takk for turen!

Askøy, 11. juni 2021

Monica Solheim

Solfrid Kleiven

Innhold

Sammendrag:.....	2
Abstract:	3
Forord.....	4
1.0 Innledende kapittel	9
1.1 Bakgrunn for oppgaven – heftig og begeistret	9
1.2 Studiens formål og problemstilling	11
1.3 Begrepsforklaringer.....	11
1.4 Oppgavens struktur.....	12
2.0 Kontekstuelle forhold i utdanningssektoren	13
2.1 Styringsnivå i utdanningssektoren.....	13
.....	14
2.2 Krav til ledelse av skoler	14
2.3 Gutte-diskusjonen i skolen	16
2.4 Læring, inkludering og undervisningspraksiser for seksåringene	17
3.0 Teoretisk rammeverk	20
3.1 Politikk-implementeringsteori.....	20
3.1.1 The Ambiguity-Conflict Model.....	21
3.1.2 Prinspal-agent-teori	24
3.2 Ledelsesteori.....	26
3.3 Elevsentrert ledelse som tilnærming til skoleledelse.....	27
3.3.1 Lederferdigheter	29
3.3.2 Ledelsesdimensjoner	31
4.0 Design og metode	35
4.1 Forskningsdesign og metodisk tilnærming.....	35
4.2.1 Utvalg av undersøkelsesenheter og intervjupersoner	37

4.2.2 Kvalitative forskningsintervju	38
4.2.4 Gjennomføring av intervju	40
4.3 Bearbeiding og analyse av data	42
4.3.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk innfallsvinkel	42
4.3.2 Transkripsjon av intervju.....	43
4.3.3 Koding og kategorisering av data.....	44
4.4 Metodiske utfordringer	45
4.4.1 Reliabilitet	45
4.4.2 Validitet	46
4.4.4 Ethiske refleksjoner	47
5.0 Analyse og diskusjon	49
5.1.1 Skoleklubb for en bedre overgang fra barnehage til skole	49
5.1.2 Digitalisering for å bedre elevenes læring.....	52
5.2 Analyse og diskusjon knyttet til det å etablere mål og forventninger	56
5.2.2 Lokale overgangsrutiner	59
5.2.3 God skolestart for guttene	61
5.3 Analyse og diskusjon knyttet til strategisk bruk av ressurser	66
5.3.1 Rekruttering og valg av kontaktlærere.....	67
5.3.2 Andre funksjoner og ansatte på 1. trinn	69
5.4 Analyse og diskusjon knyttet til å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen	71
5.4.1 Tilsyn med læreplanarbeid, faginnhold og undervisningsmål	71
5.4.2 Lederes tilstedeværelse og involvering.....	72
5.4.3 Fokus på analyse og forbedring av undervisning	74
5.5 Analyse og diskusjon knyttet til å lede lærernes læring og utvikling	76
5.5.1 Lederinvolvering	76
5.5.2 Kollektiv innsats og samarbeid	78
5.6 Analyse og diskusjon knyttet til å sikre et velordnet og trygt skolemiljø.....	79
5.6.1 Trygg og god skolestart	79

5.6.2 Samarbeid med foreldre og lokalsamfunn	82
6.0 Konklusjon	86
6.1 Svar på problemstillingen.....	86
6.2 Begrensninger ved oppgaven	87
6.3 Forslag til videre forskning	87
7.0 Referanser	88
8.0 Vedlegg	93
8.1 NSD-godkjenning	93
8.2 Informasjonsskriv til intervjupersoner	96
8.3 Samtykkeskjema intervjupersoner.....	98
8.4 Intervjuguide rektor/ avdelingsleder.....	99
8.5 Fokusgruppeintervju ansatte på 1. trinn	100
8.6 Fokusgruppeintervju klassekontakter	101

Figur- og tabelliste

Figur 1: Ulike styringsnivå i utdanningssektoren.....	14
Figur 2: Matlands tvetydighets-konflikt modell	21
Figur 3: Modell for elevsentrert skoleledelse.....	28
Tabell 1: Intervjupersoner i studien	38

1.0 Innledende kapittel

1.1 Bakgrunn for oppgaven – heftig og begeistret

“Gode barnehager og skoler som løfter alle barn uavhengig av bakgrunn, er de viktigste bidragene for å skape et samfunn med små forskjeller og like muligheter for alle ...

Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner.” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).

En god skole, et inkluderende fellesskap og guttenes situasjon i skolen har opptatt oss gjennom mange yrkesår i grunnskolen, både som mødre til gutter, lærere i barne- og ungdomsskolen og i senere år som ressursteamledere og skoleledere. Vi er begge interessert i og begeistret for mangfoldet av elever i skolen, men har hatt særskilt oppmerksomhet mot dem som av ulike grunner ikke finner seg til rette. Vår erfaring er at flesteparten av disse elevene er gutter. Hvorfor er det slik? Er det sant det vi ble fortalt i barne- og ungdomsårene at guttene «hang etter» oss jenter i utvikling? Fysiologiske forhold kan være en faktor. Camilla Stoltenberg uttalte følgende til VG da en OECD-rapport, som var laget på oppdrag av Stoltenbergutvalget, ble lagt frem i 2018:

«Jentene er i snitt mer modne enn guttene gjennom hele grunnskoleløpet og kanskje også gjennom hele videregående. Forskningsrådet har bevilget midler til et prosjekt der vi i Folkehelseinstituttet skal studere dette ved hjelp av den norske mor og barn-undersøkelsen.

Jeg tror Norge blir det første land i verden som har gode nok data til en slik studie»

(Ertesvåg mfl., 2018).

Kjønnsforskjeller i skolen har vært i mediernes søkelys og på den politiske dagsorden i de senere år. Vi har med åpent sinn og nysgjerrighet lest artikler, rapporter og publikasjoner om dette tema. Det har uten tvil satt spor i oss, gitt oss økt kunnskap og kompetanse og vi har videreutviklet oss som skoleledere. Et utvalg som har inspirert oss til studien er Stoltenbergutvalget. Dette utvalget bestilte en OECD-rapport i 2018, på bakgrunn av deres oppdrag fra den norske regjering; samle kunnskap om kjønnsforskjeller og foreslå tiltak for å motvirke disse. Hovedfunn i OECD-rapporten var at kun 6 av 25 land hadde større kjønnsforskjeller i lesing, i disfavør guttene, blant 4. og 5.trinns elever enn Norge. Et av funnene Stoltenbergutvalget viser til var kjønnsforskjeller i grunnskolepoeng. «*Det vil si at en gjennomsnittlig*

gutt har mellom syv og ni karakterer på vitnemålet fra ungdomsskolen som er lavere enn det en gjennomsnittlig jente har» (NOU 2019: 3, s. 11). Utvalget pekte også på at flere gutter enn jenter behøver forsterket hjelp til læring, og at omkring 70% av elevene som har rett til spesialundervisning i grunnskolen er gutter. Liknende funn ble presentert i rapporten Nordahl mfl presenterte i 2018. Dobbelt så mange gutter som jenter mottar spesialundervisning i grunnskolen. Forskningen viser i tillegg til at disse trives dårligere, har mindre motivasjon, mer negativ atferd og svakere relasjoner til sine medelever. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn og elever som har foreldre med lavt utdanningsnivå, er overrepresentert i spesialundervisningen (Nordahl mfl, 2018, s. 129).

Mitchell kan mulig komplementere ovennevnte funn i det han omtaler som *education that fits* (Grini, 2018). Han viser til fem faktorer som kan føre til utenforskap - evner, rase, kjønn, religion og sosioøkonomisk bakgrunn. Disse mener han kan motvirkes ved et inkluderende skolefellesskap med plass til alle og undervisning av høy kvalitet. Et prosjekt i Stavanger tok for seg kjønnsforskjeller blant barn i barnehagealder og hovedfunn fra dette prosjektet viser at gutter har svakere ferdigheter enn jenter både innen matematikk og språk, sosial kompetanse og finmotorikk. De deltar også mindre i aktiviteter som rollelek, sanglek og lesing (Lesesenteret, 2021). Er du gutt med foreldre som har lavt utdanningsnivå, minoritetsspråklig bakgrunn, da har du ganske dårlige odds, statistisk sett, til å komme deg gjennom skoleløpet uten å oppleve utenforskap.

Inngangen vår til dette store og komplekse tema, som kanskje alle og enhver har et forhold til og en mening om, er et ønske om å finne ut hvordan *skoleledere* kan bidra for å nå målet om et bedre inkluderende fellesskap i skolen. En god og trygg skolestart i første klasse er et viktig startpunkt for ti års grunnskole, senere videregående skole og veien mot yrkesaktive år i voksenlivet. Vi velger derfor i denne studien å avgrense vår forskning til å studere overgang barnehage-skole og skolestart, med fokus på guttene, og hva skoleledere vektlegger i dette arbeidet. For fem- og seksåringene som gleder seg til å begynne på skolen, er det helt avgjørende at skolen er klar for å ta godt imot dem, slik at de på en best mulig måte blir inkludert både i klasse- og skolefellesskapet.

Nyere forskning har også vist at årene barna tilbringer i barnehagen er av stor betydning som grunnlag og utgangspunkt for det videre skoleløpet. En del barn strever ekstra i overgang barnehage-skole, og spesielt gutter, da det pekes på at de modnes senere enn jenter.

Overgangene bærer preg av lite kontinuitet og sammenheng både faglig og sosialt (Lillejord, Børte et al. 2015, NOU 2019: 3). Studien til Hogsnes og Moser (2014) viser til at mangel på

kommunikasjon anses som en hindring i overgangene, spesielt i forhold til filosofisk kontinuitet - kontinuitet i lek og læring. I juni 2018 kom en lovfestet plikt for barnehage, skole og SFO om å samarbeide for kontinuitet og en bedre overgang for barna inn i skolen. Det er skoleeier som har hovedansvar for samarbeidet og skal utarbeide en plan for overgangen.

1.2 Studiens formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å finne ut hva skoleledere som lykkes med det viktige inkluderingsarbeidet gjør i praksis- ved å gi guttene en inkluderende skolestart, slik at de får de beste muligheter til både sosial og faglig læring. Vi ønsker å bidra til bevisstgjøring rundt temaet og kanskje inspirere skoleeiere, skoleledere og lærere til å ha fokus på og arbeide målbevisst med inkludering av guttene fra skolestart. Vår problemstilling er følgende:

Hva vektlegger skoleledere for at gutter skal få en inkluderende skolestart?

1.3 Begrepsforklaringer

Skolen tenker vi på som en samfunnsinstitusjon, ledet av rektor. Skolens ledergruppe, som i tillegg til rektor består som oftest av inspektør og/eller avdelingsledere. Skolefritidsordningen (SFO) er en naturlig del av skolen. De viktigste aktører er skoleledere og lærere, men også andre yrkesgrupper som fagarbeidere, assistenter, vernepleiere, miljøarbeidere, konsulenter, renholdere og vaktmester. I tillegg kommer helsesykepleiere, Pedagogisk- psykologisk-tjeneste (PPT) og Barnevern som nære samarbeidspartnere til skolen.

Skolestart innbefatter i denne studien prosessen fra skolen kommer i kontakt med barnehagen og barna som skal begynne på skolen, jamfør overgangsrutiner mellom barnehage og skole, til de har fullført det første skoleåret.

Inkludering: Inkluderende opplæring innebærer at alle elever får ta del i fellesskapet, både faglig, sosialt og kulturelt. “*Inkluderende fellesskap forutsetter at ansatte, barn, elever og foreldre i barnehager, skoler og SFO-er har en grunnholdning om at alle barn og unge, med sine ulikheter, hører til i fellesskapet*” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). Haug (2014) har delt inkluderingsbegrepet i fire elementer for at man bedre kan forstå innholdet i ordet; utbytte, medvirkning, deltakelse og fellesskap.

1.4 Oppgavens struktur

I kapittel 2 vil vi knytte inn flere funn fra forskningen på feltet for å beskrive konteksten. Videre vil vi i kapittel 3 presentere oppgavens teoretiske rammeverk. Deretter presenteres studiens design og metode i kapittel 4. I kapittel 5 presenteres funn som analyseres og diskuteres mot vårt multiple teoretiske rammeverk. Det siste kapittelet rommer konklusjon, implikasjoner ved studien og ideer til videre studier.

2.0 Kontekstuelle forhold i utdanningssektoren

Vi vil i dette kapittelet presentere sentrale utdanningspolitiske føringer, dokumenter og andre publikasjoner i sektoren og koble dem mot tematikken i studien: Først presenteres ulike styringsnivå, deretter krav til skoleledelse, så gutte-diskusjonen i skolen og til sist inkluderende undervisningspraksiser for seksåringene.

2.1 Styringsnivå i utdanningssektoren

Som det fremkommer av figuren under er det mange ulike styringsnivå i utdanningssektoren. Opplæringen i grunnskole og videregående skole kan bidra til spenningsforhold mellom stat (nasjonalt nivå), fylkeskommune (regionalt nivå) og kommunesektoren. Alle har rett og plikt til å få grunnutdanning fra det året en fyller seks år. I tillegg har en også rett til barnehageplass og til videregående opplæring.

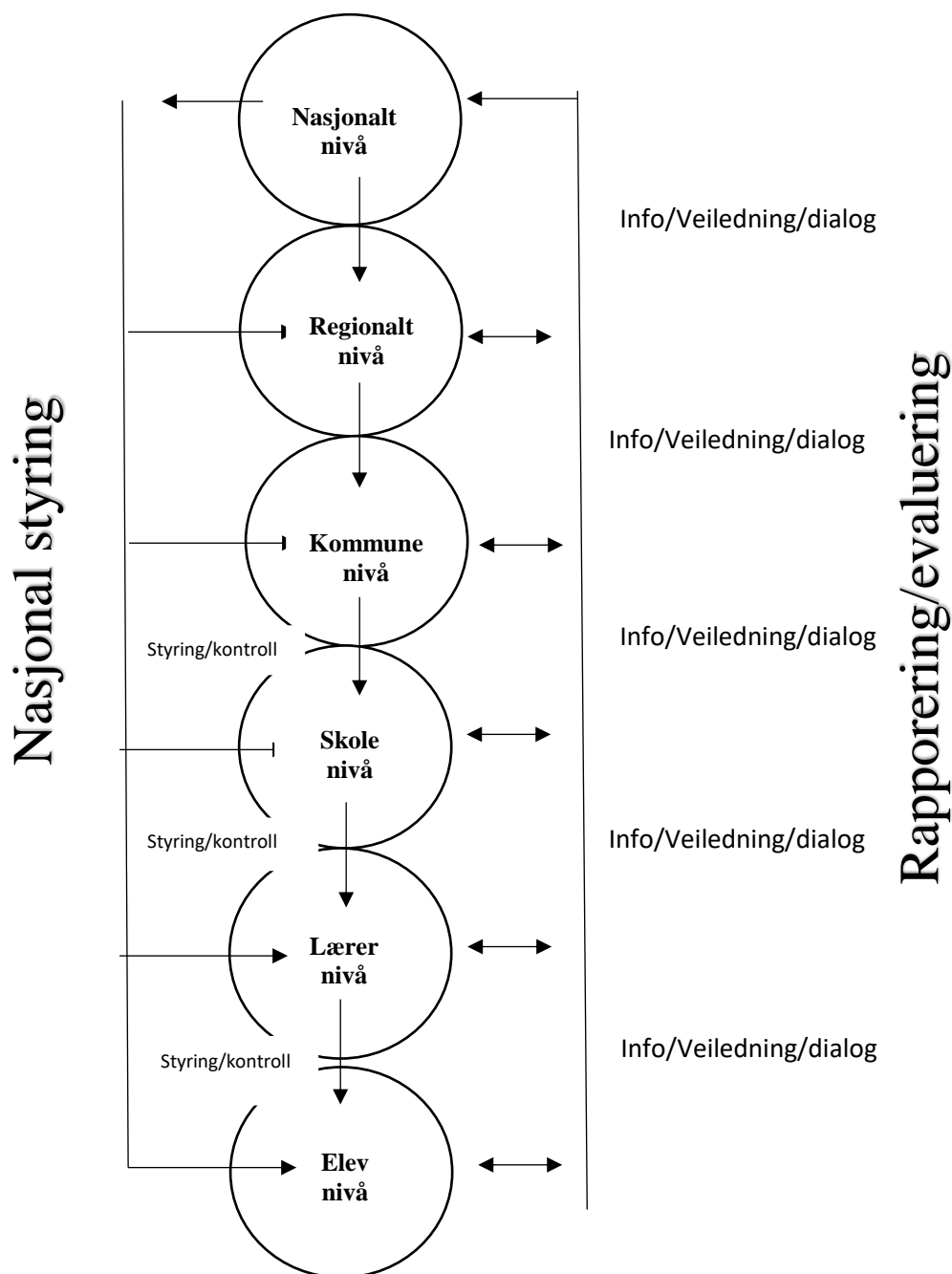
Utdanningssektoren er preget av sterke nasjonale føringer for kvalitet og kompetanse i opplæringen, og preget av juridiske føringer; Øverst troner Barnekonvensjonen, så Opplæringsloven, Overordnet del av Læreplanverket – verdier og prinsipper for grunnopplæringen og Læreplanverket (LK20) med fokus på grunnleggende ferdigheter, tverrfaglige tema og kjerneelementer i fagene.

Tjenestenivå drives derimot av fylkeskommuner i videregående opplæring og grunnskolen driftes på kommunalt nivå. Finansiering skjer som oftest over ordinære budsjetter, og skoleledere står ofte i spennet mellom nasjonale og juridiske føringer på ene siden og lokal autonomi på den andre siden (Opstad, 2016).

Ulike styringssignaler og tvetydighet fra nasjonalt nivå kan bidra til både usikkerhet og føre til interessekonflikter på lavere nivå. Det er nødvendig å sikre god kommunikasjon fra både politisk skoleeier og administrativ skoleeier for å tydeliggjøre mål og retning for skolen.

«Medvirkning av elever, lærere, skoleledere og skoleeiere bidrar til å styrke skolens kunnskap og kompetanse og gjør at kunnskapen om skole på nivåene over skolen øker. Skolefaglig kompetanse på alle nivåer er helt nødvendig i det viktige arbeidet med kvalitetsutvikling i utdanningssektoren»

(Lillejord, 2021)



Figur 1: Ulike styringsnivå i utdanningssektoren. Vår oversettelse, på bakgrunn av Opstad 2016, s. 270

2.2 Krav til ledelse av skoler

Dyktige skoleledere og skoleeiere fremheves som betydningsfulle for å utvikle gode skoler og for å gi et godt tilbud til elevene både faglig og sosialt. *“Det er barnehagestyrer og rektor som har det daglige ansvaret for å sørge for at alle barn og elever får delta i fellesskapet og utvikle seg, mestre og lære”* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 23). I overordnet del i

læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) står det i kapittel 3 om prinsipper for skolens praksis at: *“Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis”*. Der står også å lese at *“det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse”* (ibid., s. 18). Rektor har det øverste ansvaret på skolen, men står ikke lenger alene om å utøve ledelse i skolen. Skoleledelsen forventes å være tettere på lærernes undervisning og elevenes læring enn de har vært tidligere. *“Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg”* (ibid., s. 19). Det er et stort og viktig samfunnsoppdrag med komplekse oppgaver som skal prioriteres og løses. Ledelse av kunnskapsorganisasjoner handler ofte om den stadige og viktige avveiningen i det å lede mellom tillit og kontroll (Langfeldt, 2014).

Norsk grunntidning er i stadig endring. Det er betimelig å nevne noen av de viktigste endringene i utdanningssektoren siste året; I fjor kom ny læreplan for grunnskole og videregående opplæring, som i politikken vesen er i implementeringsfasen enda. Ny opplæringslov fra Kunnskapsdepartementet blir sendt ut på høring i løpet av våren. Kompetanseløftet for inkluderende praksis og spesialundervisning, som varslet i Meld. St. 6, er i startgropen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som skoleledere må en forholde og orientere seg i forhold til hva den politiske ledelse legger føringer for, og befinne seg i en stadig implementeringsprosess av lover, forskrifter, retningsgivende planer og målstyrt kunnskap med mer.

Endringsarbeid og nye reformer er uansett en del av skolens fortid, samtid og fremtid. Dette favner noe av kompleksiteten i det å lede i kunnskapsorganisasjoner. Endringer er en ledelsesutfordring og en del av skolens vesen. Dermed inngår endringsledelse og det å lede endringsprosesser som en implisitt del av skoleledelse. Humankapitalen er ofte nevnt som den sentrale og avgjørende innsatsfaktoren i skolen som organisasjon, blant annet av Hargreaves & Fullan (2012) og Langfeldt (2014). Det at ulike mennesker i en organisasjon kan fungere sammen, avhenger av at de vet hva de skal gjøre, hvordan de skal gjøre det og hvorfor de skal gjøre det. Kjernen i organisasjonslæring er delt refleksjon for å fungere bedre sammen kollektivt; å sette ord og språk på hva en har erfart, hva som får en motivert og hvorfor noe har virket bra (Roald, 2014). De samme tanker omkring organisasjonslæring finner vi også i overordnet del av læreplanverket, hvor det står at god skoleledelse forutsetter ledelsesfaglig legitimitet og forståelse for komplekse, pedagogiske utfordringer som de ansatte står i. Videre står det at god ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i

organisasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2021). I ledelse av kunnskapsorganisasjoner er verdiene i formålsparagrafen grunnmuren i organisasjonens virksomhet.

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 19).

Utdanningsdirektoratet summerer krav og forventninger til skoleledere inn i fem hovedområder; elevenes læringsprosesser, profesjonsfellesskap og samarbeid, styring og administrasjon, utvikling og endring, og lederrollen.

I starten av mai 2021 kom sluttrapporten “En skole for vår tid” fra Ekspertgruppe for skolebidrag, ledet av Sølvi Lillejord. Ekspertgruppen fikk i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å vurdere hvordan skoleeiere og skoler bedre kan drive et systematisk kvalitetsutviklingsarbeid for å løfte kvaliteten på opplæringen for elevene. De skulle videre beskrive hva som kjennetegner skoler og kommuner som lykkes best med å løfte kvaliteten på opplæringen for elevene. Dette var særdeles interessant i forhold til vår studie. Det pekes blant annet på at systemisk medvirkning og læring mellom ulike aktører og nivå, ser ut til å ha stor betydning.

2.3 Gutte-diskusjonen i skolen

NOU-rapporten *Nye sjanser – bedre læring* setter fokus på kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner i utdanningssystemet. Det starter allerede i barnehagen, hvor jenter har bedre ferdigheter i matematikk og språk enn guttene. Ved 4-6 årsalder har gutter dog bedre romforståelse. Ved skolestart og den første tiden i skolen er kjønnsforskjellene små når det kommer til lesing og regning, men utviklingen i tenårene er i disfavør guttene. Ved avslutning av grunnskolen har jenter bedre karakterer enn guttene i alle fag, bortsett fra i kroppsøving. I grunnskolepoeng er kjønnsforskjellen mellom fire og fem poeng i gjennomsnitt. Rapporten viser også at flere gutter enn jenter har behov for ekstra hjelp i læringsarbeidet. I underkant av 70 prosent av elever som mottar spesialundervisning er gutter (Nordahl mfl., 2018). Når en kommer til videregående skole pekes det på samme tendens, at guttene presterer dårligere og får færre karakterpoeng enn jentene. Det er også flest gutter representert

i nedre del av karakterfordelingen. En større andel gutter enn jenter fullfører ikke videregående opplæring. Kjønnsforskjellen fortsetter i høyere utdanning (NOU 2019: 3). NOU-rapporten fastslår at det er kjønnsforskjeller i utdanningsløpet. Spørsmålet er kanskje om det gjør noe?

Forskning og statistikk viser også at når en kommer til arbeidslivet er flere menn enn kvinner i arbeid, de tjener bedre, besitter lederstillinger og har mer formell makt (Universitetet i Stavanger UIS, 2021, 14.30). PISA-undersøkelsen viser at kjønnsforskjellene er størst i ungdomsskolen, men utjevnes mer ved 16-20 års alder (ibid.). Det pekes her på at hvordan oppgavetyper blir presentert og type tekst, kan gi elevene et bedre utgangspunkt til å vise sin lesekompetanse på tvers av kjønn.

Foreløpige funn fra PIRLS 2021 (ibid.) indikerer at kjønnsforskjellene øker i gutters disfavør når det gjelder lesekompetanse hos femteklassinger. Selv om det er et representativt utvalg, kan andre faktorer spille inn. Det kan for eksempel dreie seg om tekstvalg i undersøkelsen, at det er litteratur, tekst og tema som engasjerer begge kjønn. Når det gjelder digital lesing er forskjellene mindre mellom kjønn. Kartlegging allerede ved skolestart viser at det er kjønnsforskjeller fra start; jenter kan flere bokstaver og skriver flere ord, men det viser seg at guttene har størst læringsutbytte ved måling etter de to første årene på skolen. Kanskje det må fokuseres mer på likheter heller enn forskjeller mellom kjønn? Kan det være at guttediskusjonen i skolen egentlig er et blindspor?

2.4 Læring, inkludering og undervisningspraksiser for seksåringene

Da seksårsreformen kom med Reform 97 var det etter lang tids debatt, blant annet om hvilke undervisningspraksiser som passet best for de yngste elevene. En av forutsetningene for reformen var at lekpreget læring skulle prege det første skoleåret til denne aldersgruppen, og gjerne med førskolelærere eller barnehagelærere ved roret. Ved å videreføre det beste fra barnehagen, ved en lekende tilnærming til læring og pedagoger som hadde erfaring med aldersgruppen, skulle en sørge for kontinuitet ved overgangen barnehage-skole og således lette denne for seksåringene.

Nyere forskning viser at leken har mistet sin posisjon (Lillejord et al., 2018), kanskje på bakgrunn av Kunnskapsløftet 06, hvor økt målstyring, nasjonal kartlegging og høyt læringstrykk fra første klasse ble satt på dagsorden. Undervisningen ble akademisert på bakgrunn av dette med sterke nasjonale føringer. Utviklingen kan være forståelig, sett med en skoleleders «management-øyne» (Røvik, 2014). Dette har preget dialogmøter i skolene,

drevet av skoleeier, jamfør Opplæringslovens § 13-3e, i de årlige møtene mellom skole og skoleeier, i et omfattende kvalitetsvurderingssystem.

Et forskerteam ble satt til å evaluere Seksårsreformen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og presenterte sin første arbeidsrapport i mars 2021. Det var interessant å merke seg at det ble etterlyst et felles språk for ansatte i skole og barnehage, at det var ulik oppfatning om hva som lå i begrepene lek og læring i de ulike institusjonene (Hølland, Bjørnstad mfl., 2021 s. 73). Det ble poengtert at en må samarbeide og utvikle felles begrepsforståelse, og gjerne «utvikle nye begreper for å sikre at opplæringen ikke blir for akademisk eller skolsk» (ibid.).

Det nye Læreplanverket, LK20, har igjen løftet frem lekens betydning. «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine» (Kunnskapsdepartementet, 2020 s. 6). I overordnet del av læreplanverket fremheves også viktigheten av lek for de yngste elevene: «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 7).

Inkludering har vært og er et gjennomgripende og viktig utdanningspolitisk prinsipp i norsk barnehage og skole. Det er nedfelt i internasjonale erklæringer som i FNs bærekraftsmål, FNs Barnekonvensjon og i nasjonale føringer. Inkludering i praksis er sådan både et mål og en kontinuerlig prosess i skolen. Det vil være urimelig å fastslå at en skole enten er inkluderende eller ikke, men heller at den kan være mer eller mindre inkluderende. Det er å anta at de fleste skoler har en inkluderende praksis på noen områder, og er gjerne mindre inkluderende på andre områder.

David Mitchell (2014) har gjennom sin skoleforskning utarbeidet en analyse for inkluderende praksiser og beskriver arbeidet med inkludering som en strategi med flere komponenter:

Inkluderende undervisning = V + P + 3T + 2A + S + R + L

V står for visjon, som innebærer at alle som jobber på en skole har en samstemt filosofi om begrepet og forplikter seg til å handle ut i fra dette både i holdninger og praksis. P handler om plassering og hvordan det pedagogiske tilbudet organiseres. Det anbefales en fleksibel løsning med noe undervisningstid i fellesskapet, noe i grupper med ulikt ferdighetsnivå og noe i grupper med likt ferdighetsnivå. T står for tilpassede planer, tilpasset vurdering og tilpasset undervisning. Mitchell viser til to undervisningsformer med sterk evidens for læringseffekt for alle elever. En av dem er kooperativ læring eller samarbeidslæring som handler om å hjelpe elevene til å lære av hverandre. Elevene organiseres i grupper på fire til seks elever i en

homogen sammensetning, hvor kjønn, etnisitet og evner tas høyde for. Elevene trenger veiledning og støtte fra lærer i å utvikle samarbeidsstrategier. Når gruppene fungerer frigjøres tid for lærer til ekstra oppfølging av grupper eller enkeltelever. A står for adgang med tanke på fysiske forhold. Skoler bør ha en universell utforming slik at elever med ulike funksjonsbehov har tilgang til hele skolen, både inne- og uteområder. S står for støtte – hver enkelt lærer bør ha tilgang til hjelp og støtte av spesialpedagog for å gi et godt og tilpasset tilbud til alle elever. R står for ressurser, som innebærer tilgang til både til personal, tid, teknologi og materielle ressurser. Den siste komponenten L er ledelse. Det pekes på at å utvise lederskap med høye mål, implementere visjoner, sørge for nok ressurser, forventninger til lærerne om høy kvalitet i undervisning og følge med i utvikling av en inkluderende skole.

I forhold til overganger fra barnehage til skole er det viktig med gode rutiner for at barna skal få kontinuitet og oppleve god trivsel i utdanningsløpet. Regjeringen innførte en lovfestet plikt i 2018 for barnehager, skoler og SFO til å samarbeide for å sikre barna en best mulig overgang. Selv om de fleste barn takler overganger fint og er forventningsfull til skolestart, strever en del barn med disse overgangene. Lillejord et al. (2018) peker på at skolen bør bruke barnehagepedagogikk og arbeidsmåter som barna kjenner igjen fra barnehagen for å lette overgangen. Stoltenberg-utvalget belyser også problematikken, og peker på at gutter kan streve ekstra i overgangssituasjoner, eksempelvis da de modnes senere enn jenter (NOU 2019: 3).

3.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for vår masterstudie. Vi har valgt multiple teoretiske rammer (Bukve, 2016) som kan supplere hverandre og bidra til å belyse problemstillingen fra ulike innfallsvinkler. Vi presenterer først politikk-implementeringsteori for å se nærmere på prosessen med innføringen av nye politiske føringer inkluderes i skolen. Deretter presenterer vi en teori som kan brukes til å belyse aktørene som foretar denne implementeringen, prinsippal agentteori. Sist presenteres generell ledelsesteori og teori om ledelse av kunnskapsorganisasjoner. Siden vi studerer skole, velger vi å ta i bruk Viviane Robinsons modell for elevsentrert ledelse som tilnærming til skoleledelse. Modellen er utviklet i og for skolen, og vi vil presentere denne for å belyse vår problemstilling.

Robinsons modell kan ses som en type faglig ledelse med sitt utspring i en profesjon og dens preferanser. Vi ønsker å anvende modellen selv om den har normative tilsnitt, men vil derfor også anlegge et kritisk blikk på dette. Vi utleder forskningsspørsmål til politikk-implementeringsteori og til Robinsons modell, og vil presentere disse underveis i teksten.

3.1 Politikk-implementeringsteori

Vi velger å legge til grunn politikk-implementeringsteori for å se på hvordan politiske føringer iverksettes i skolen. To av hovedtilnærmingene når det gjelder iverksetting av politikk er, ifølge Offerdal (2014), ovenfra-ned (top down) og nedenfra-opp (bottom-up). En finner disse omtalt blant annet hos Howlett, Ramesh og Perl (2009), Offerdal (2014) og Matland (1995). I top-down er policy designere sentrale aktører og det spisses mot faktorer som kan manipuleres fra sentralt hold. Oftest er det få, klare og konsistente mål hvor sympatisører får ansvar for implementeringen. Det er et fokus på organiseringsprinsipp, kontrollspenn og samsvar mellom plan og gjennomføring. Et kritisk blikk påpeker at implementering anses som en administrativ prosess og at policyutviklerne anses som nøkkelaktører i prosessen. Når det gjelder bottom-up så utvikles policy på et lokalt nivå og bakkebyråkratene er de sentrale aktører. En har da perspektivet fra dem som skal gjennomføre politikken. I bottom-up skiller man policyimplementering i makro- og mikronivå. På makronivå utarbeider lokale aktører forslag til styrende nivå, mens aktørene på mikronivå bearbeider planer fra makronivå til egne program som de implementerer. Kritikken mot bottom-up kan være overfokusering på lokal autonomi og normativt tilsnitt i form av skjønnsutøvelse og da lavere politisk måloppnåelse (Matland, 1995).

3.1.1 The Ambiguity-Conflict Model

Matland brukte hovedtilnærmingene top-down og bottom-up som inspirasjon til utvikling av sin matrisemodell for politikk-implementering, *The Ambiguity-Conflict Model*, se modell 2. I Matlands tabell kombineres lav og høy grad av tvetydighet (ambiguity) med lavt og høyt konfliktnivå. På bakgrunn av disse framstilles en firefeltstabell der Matland (ibid, s. 160) beskriver implementeringsprosessen ut fra fire kategorier: administrativ-, politisk-, eksperimentell- og symbolsk implementering. Alle disse elementene vil bli gjennomgått i det følgende.

		Konflikt	
		Lav	Høy
Tvetydighet	Lav	Administrativ implementering Ressurser	Politisk implementering Makt
	Høy	Eksperimentell implementering Kontekstuelle forhold	Symbolsk implementering Koalisjonsstyrke

Figur 2: Matlands tvetydighets-konflikt modell. Vår oversettelse, på bakgrunn av Matland, 1995 s. 160

Ambiguity eller *tvetydighet* på norsk, kan relateres til både mål og midler. Uklare mål kan med top-downers øyne resultere i en mislykket politikk-implementering. Med et slikt fokus kan en bli hindret i å se at tvetydigheter kan være en fordel. I følge Matland (1995) kan tvetydighet dempe konflikter og romme muligheter for fortolkninger. I utdanningssektoren kan dette komme til uttrykk og kjennes igjen ved for eksempel implementeringen av det nye Læreplanverket. Det at det er høy tvetydighet kan utløse rom for kreativitet og entreprenørskap hos både lærere og skoleledere. Lokale tilpasninger fører ofte til et lavt konfliktnivå. Mangelfull tilgang på midler kan også resultere i en mislykket politikk-

implementering, da et slikt fokus kan hindre at viktige politiske saker kan komme på den politiske agenda. Bottom-uppers vektlegger også det å redusere tvetydigheter i størst mulig grad. Et eksempel på lav tvetydighet i sektoren var ved innføring av lærernormen i grunnskolen. Den var både etterlenget og forventet, og bar derfor preg av et lavt konfliktnivå. Nærmere beskrivelse av denne under *administrativ implementering*. Høyt konfliktnivå derimot, fikk vi når kompetansereformen kom i 2019. Den skal pågå frem til 2025, og omhandler for eksempel krav om spesifikk kompetanse og antall studiepoeng lærere må ha for å undervise i ulike fag. Reformen blir ytterligere beskrevet under *symbolsk implementering*. Vi vil nå beskrive de fire ulike kategoriene i matrisemodellen til Matland og videre belyse den med eksempler fra utdanningssektoren.

Administrativ implementering innebærer lav tvetydighet og lavt konfliktnivå og kjennetegnes også av høy politisk implementering (en top-down implementeringsprosess). Ved lav tvetydighet er det mulighet for enkel og rasjonell implementering av beslutninger og programmerte beslutninger. Et annet kjennetegn er liten påvirkning utenfra med relativt uniforme resultat på mikronivå på tvers av flere områder. Lavt konfliktnivå innebærer bruk av normativ og belønnende påvirkning for politikk-implementering. Eksempler på administrativ implementering i utdanningssektoren er blant annet skjerpet pedagognorm for barnehager og lærer-normen i grunnskolen. De aller fleste applauderte forskriften og tydeligheten var klar i lovteksten; Barnehagene skal minst ha en pedagogisk leder per syv barn under tre år og minst en pedagogisk leder per fjorten barn over tre år. Lærernormen fastsetter at det maksimalt skal være 15 elever per lærer på 1.-4. trinn og maksimalt 20 elever per lærer på 5.-10. trinn (Meld. St. 6).

Politisk implementering kjennetegnes av lav tvetydighet og høyt konfliktnivå. Det handler om hvem som har makt nok til å få gjennomslag. Implementeringsprosessene er dog avhengig av innflytelse fra omgivelsene. Bruk av tvingende og belønnende innførings-mekanismer er også beskrivende for politisk implementering. Top-down implementeringsmodell er egnet til å forstå disse prosessene i implementeringsfasen. Bottom-up modell er mindre egnet da en her mangler fokus på makt og myndighet til å tvinge gjennom politikken. Eksempel på politisk implementering i skolen er §9A i Opplæringsloven, som sikrer elevene rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen har plikt til å informere elever og foresatte om denne rettigheten til godt skolemiljø. Statsforvalter og Utdanningsdirektoratet som står for eventuell sanksjonering ved lovbrudd, utgjør i dette tilfellet de tvingende mekanismer. En av grunnene til at det var høyt konfliktnivå var at det ikke var klare linjer og

det forekom ulik tolkning av forskriften. Aktivitetsplikten blir utløst når en elev ikke har opplevelse av et trygt skolemiljø. Skolen har da en ukes frist til å sette i gang undersøkelser i saken og trygge elev og foresatte på at skolen skal hjelpe eleven. Det kunne bli konfliktfylt mellom de ulike aktørene når elev og/eller foresatte kunne ta direkte kontakt med Statsforvalter og klage på at skolen ikke har oppfylt aktivitetsplikten sin i en skolemiljøsak, uten at skolen visste om det og fikk mulighet til å oppfylle denne plikten. Noen hadde inntrykk av at saken skulle være løst innen en uke, og ikke settes i gang i løpet av en uke. Presiseringer i etterkant har forbedret denne paragrafen.

Eksperimentell implementering innebærer høy tvetydighet og lavt konfliktnivå.

Implementeringsprosessen avhenger av lokale aktører og etterlater stort spillerom for kreative og byråkratiske entreprenører, som gir stor variasjon i løsninger og lavt konfliktnivå. Selv om tvetydigheten er høy anses det som et gode i dette perspektivet. Ved eksperimentell implementering gis det nemlig anledning til å eksperimentere i stor grad for å finne beste lokale tilpasning. Det gis også muligheter for å lære, slik at det kan resultere i nye mål og midler. Faren ved høy tvetydighet kan være opportunisme, at aktører utviser lav ansvarlighet og følger egne interesser. Krav om konformitet kan i tillegg føre til manglende politikk-implementering. Bottom-up er beskrivende og kanskje overlegen for å få til implementering her, spesielt da den har større toleranse for tvetydighet. Som et nylig eksempel på eksperimentell implementering har vi Fagfornyelsen av Læreplanverket (LK20). Arbeidet med å utvikle kjerneelementer pågikk allerede i 2017-2018 som et forarbeid til utvikling av nye læreplaner. Utdanningsdirektoratet jobbet sammen med lærere, lærere og andre fagfolk, delte skisser underveis og fikk inn i underkant av 7000 innspill. Videre ble det utviklet nye læreplaner over samme lest fra 2018-2019, og gruppen fikk inn over 14000 innspill som ble brukt i utarbeidelsen. Læreplanene ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet og lansert 19. november 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Den siste kategorien i Matlands matrisemodell er *symbolsk implementering*, som er preget av høy tvetydighet og høyt konfliktnivå. Styrken på koalisjonene hos bakkebyråkratene er avgjørende for politikk-implementering her. Uenighet løses stort sett gjennom bruk av tvang eller belønning. Prosessen avhenger av lokale aktører og gir et stort spillerom for kreative entreprenører. Ved symbolsk implementering gir verken top-down eller bottom-up en god forståelsesramme av denne type implementeringsprosess. Siden bakkebyråkratene eller grasrotnivået er dominerende, mangler top-downers mulighet til å overvåke og strukturere tiltak. Når det kommer til bottom-uppers tas det for lite hensyn til betydningen av politisk

interaksjon. Kompetansereformen - *Lære hele livet*, som ble presentert i Meld. St. 14 i 2019, er et eksempel på symbolsk implementering i sektoren. Den preges av både tvetydighet og høyt konfliktnivå. Det overordnede mål for reformen er todelt; økt kompetanse for å stå lengre i jobb og relevant kompetanse arbeidslivet har bruk for. Spesifikt i utdanningssektoren kom det blant annet krav om videreutdanning av lærere og ledere i skolen. Her aner man kime til konflikt mellom de ulike styringsnivåene i sektoren. Økonomiske insentiver kan være en faktor av betydning. Har alle kommuner en strategiplan for når og hvordan de skal nå kompetansekravene? Det kan oppleves både tilfeldig og kanskje urettferdig for mange lærere, tildelingen av hvem som får tilbud om videreutdanning og ikke. Noen opplever å få klarsignal for videreutdanning to år på rad, mens andre har søkt flere år uten å få gjennomslag. Noen skoleeiere gir kun videreutdanning til studier som er fullfinansiert fra staten, selv om lærere og aktuelle skoler har behov for en annen kompetanse.

3.1.2 Prinsipal-agent-teori

Prinsipal-agent-teori kan ses som en implementeringsteori og bidra til innsikt i hvordan aktørene i offentlig sektor fungerer sammen. Aktørene kunne vært studert fra ulike innfallsvinkler, som for eksempel profesjonsteori (Abbott, 1988) eller gjennom bakkebyråkrater (Lipsky, 1980). Vi velger denne teoretiske retningen fordi den er egnet til å få frem kompleksiteten når en aktør skal implementere noe på vegne av en annen aktør.

“Hovedpoenget i prinsipal-agent-teorien er at det inngås en kontrakt mellom prinsipal og agent, der oppgavene blir delegert fra prinsipalen til agenten: Sistnevnte utfører tjenester og handler på vegne av prinsipalen og skal ivareta prinsipalens interesser. Dette blir et forhold mellom overordnede og underordnede, mellom leder og de ansatte” (Opstad 2016, s. 255).

“På mange måter kan forholdet mellom stat og kommune ses på som et prinsipal-agent-forhold. I mange sektorer er det sterke nasjonale føringer og målsettinger underlagt nasjonal politisk styring” (ibid., s. 267). Utdanningssektoren preges av at den juridiske styringen er svært sterk. Alle barn har både rett og plikt til grunnutdanning i 10 år. Videre har en også rett til videregående opplæring. I politikk-styringen av skolen må en avveie lovbestemte opplæringsrettigheter som setter krav til skoleeier, skoleledelse, lærere, planer, innhold, organisering og resultater på den ene siden, og kommunalt selvstyre på den andre siden. Tendensen de siste tiår har vært mer mål- og resultatstyring og økt delegering til skoleledere, både på faglig, økonomisk og administrativt nivå. Det fører til økt handlingsfrihet for skoleledelsen når det gjelder strategisk bruk av ressurser, samtidig som rapportering og

dokumentasjon til stat og kommune har økt i omfang. Prinsipal-agent-teorien kan være med på å belyse kompleksiteten i å iverksette politiske føringer i skolen.

Prinsipalen innehar som oftest en lederstilling og er ansvarlig for iverksetting og måloppnåelse. *“Prinsipalen har som oppgave å utforme spilleregler med belønning, oppmuntring, kontroll og sanksjoner som sikrer god ressursutnytting, og at ønskede mål blir oppfylt”* (ibid., s. 256). Agenten er prinsipalens verktøy for å nå målene. Det vil være vanskelig for prinsipalen å nå forventede mål uten agenten. I de ulike styringsnivå i utdanningssektoren er alle både prinsipaler og agenter, bortsett fra høyeste- (nasjonalt nivå - kun prinsipal) og laveste (elevnivå - kun agent) nivå. De ulike styringsnivå, jamfør figur 1 i kapittel 2, er følgende; Nasjonalt nivå → Regionalt nivå → Kommunalt nivå → Skolenivå → Lærernivå → Elevnivå.

Videre vil vi belyse implikasjoner i teorien ved ulike agentkostnader på skolenivå; Rektor → avdelingsleder → lærere → elever. Det kan være ulike grunner til at det ikke er samstemmighet mellom prinsipaler og agents mål og interesser, og videre at agenten kan motsette seg mål og føringer fra prinsipalen. For eksempel har prinsipalen (skoleledelsen) et mer overordnet ansvar og vektlegger mer de overordnede mål basert på en helhetsvurdering enn agenten (lærerne). Et annet aspekt er at agenten (lærerne) kan ha mer nærhet til brukerne (elevene) og vektlegger deres behov i større grad enn hva prinsipalen gjør.

Det som også kan gjøre forholdet mellom prinsipaler og agenter intrikat, er usikkerhet mellom partene og omfanget av asymmetrisk informasjon. Med det menes at kunnskapen kan være ulikt fordelt mellom aktørene, slik at agenten innehar mer informasjon enn prinsipalen. Ved moralsk hasard har prinsipal kjennskap til resultatet, men ikke til agentens innsats. Det er ikke alltid et reelt forhold mellom innsats og resultat, da det er ulike faktorer som påvirker dette og kanskje tilfeldige faktorer utenfor agentens kontroll. I vårt tilfelle kan moralsk hasard være at lærerne på første trinn ikke forholder seg til Læreplanverket, for eksempel det å vektlegge lek som tilnærming til læring, digitale læremidler og å drive utforskende læring i fagene. Skoleledelsen kan være intetanende om dette.

Eksempler på asymmetrisk informasjon kan være at lærerne senker kvaliteten på undervisningen uten at ledelsen er informert. I forhold til strategisk bruk av ressurser kan det rapporteres feil om bruk, eller feilaktig sette krav om økt behov for ressurser. En kan også bruke mer tid på møter og konferanser enn det som rapporteres til ledelsen, eller la være å

delta på forventede møter og liknende. Viktige møter i så henseende er for eksempel ved overgang barnehage til skole, hvor det foreligger både lokale, kommunale og nasjonale føringer for å sikre barna en god og inkluderende skolestart.

Forskningsspørsmål knyttet til politikk-implementeringsteori/prinsipal-agent-teori:

Hva preger prosessen mellom de ulike nivåene i skolen i arbeidet med å implementere inkluderende skolestart for guttene?

3.2 Ledelsesteori

Lederskap er et universelt fenomen og et av verdens eldste yrker. Det finnes utallige definisjoner og ulike betydninger. Lederskap (leadership på engelsk) og ledelse (management på engelsk) brukes litt om hverandre på norsk. Vi vil også veksle mellom disse begrepene i oppgaven vår. Vi skal ikke dykke inn i klassiske ledelsesteorier, nyere forståelsesmodeller eller gi oversikt over det store teoretiske feltet om ledelse - men gi et kort bilde på ledelse i et mer generelt perspektiv, før vi spisser oss mot ledelse av kunnskapsorganisasjoner.

Managementbegrepet knyttes ofte til det som kalles generell ledelse, eller ledelse med et helhetlig fokus på både planlegging, organisering og problemløsning i forhold til drift, personale, kvalitet, strategier og målstyring, samt fokus på effektivitet og økonomi (Flynn, 2002; Pollitt, 1993; Yukl, 2013). Management oversettes også ofte med styring (Røvik, 2007) og knyttes til dette med at lederen arbeider med å utvikle strategier og en retning å styre mot. Noen pleier også å skille mellom management og administrasjon, men det skillet er ofte mer språklig enn praktisk, da det kan være vanskelig å skille i daglig ledelse (Flynn, 2002; Jacobsen & Thorsvik, 2007). Den administrative delen av arbeidet knyttes til en systematisk ivaretagelse av organisasjonens ressurser og dette arbeidet preges av regler og prosedyrer (Flynn, 2002). Ledelse i lys av leadership-begrepet handler om lederens evne til å utøve innflytelse over de underordnede (Røvik, 2007). Lederens personlighet og motivasjon til både å lede og motivere de ansatte vektlegges (Johnsen & Døving, 2010; Kets de Vries, 2001). Martinsen (2021) tillater seg å beskrive en grov skjematisk klassifisering av begrepet lederskap:

“Lederskap har blitt oppfattet som fokus for gruppeprosesser, som et personlighets-avhengig anliggende, som et fenomen som fremkaller føyelighet, som utøvelse av innflytelse, som bestemte typer atferd, som en type overtalelse, som en maktrelasjon, som et instrument for å oppnå mål, som et resultat av samhandling, som en annen rolle, som iverksetting av struktur og som ulike kombinasjoner av disse definisjonene” (Martinsen, 2021 s. 34).

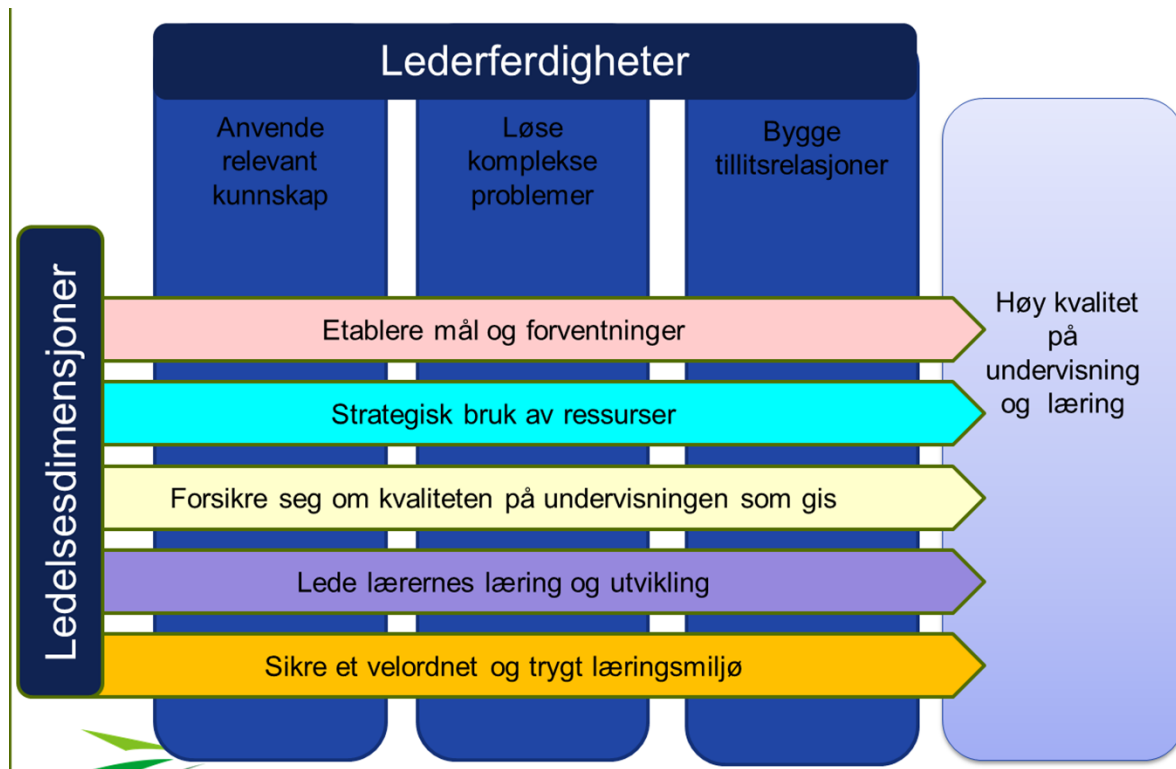
Kotter (1990) drøfter denne leadership-management - distinksjonen i sin artikkel, og belyser hvordan både ledelse og administrasjon er ytterst nødvendig for å kunne lede med suksess i stadig mer komplekse organisasjoner som preger verden i dag. Samtidig løfter han frem viktigheten av å utvikle en kultur som utdanner nye ledere i egen organisasjon, ved desentralisering eller distribuert ledelse nedover i systemet. Han skriver at *“det å institusjonalisere den kulturen som fremmer ledelse, er den ultimate lederhandlingen”* (Martinsen, 2021, s. 65; Kotter, 1990). Fragmenter av denne distinksjonen finner en igjen i Robinsons modell om elevsentrert ledelse som vi nå skal gå nærmere inn på.

3.3 Elevsentrert ledelse som tilnærming til skoleledelse

For å lede over til Robinson og hennes fokus på ledelse av skolesektoren, vil vi si noen ord om faglig ledelse. Faglig ledelse har sitt utspring i en spesifikk faglig bakgrunn (eksempelvis lærerne og andre profesjoner knyttet til skolen) og profesjonens fokus på hva som anses viktig i ledelse – derav det normative preget. Ledelse med dette som utgangspunkt kan knyttes til å ha fagansvar for de profesjonelles oppgaver og funksjoner og de personalgruppene som hører med, og lederens jobb er å legge til rette arbeidet (Abbott, 1988; R. Flynn, 2002). Robinsons teori om elevsentrert ledelse kan betraktes som en slik form for faglig ledelse og i den videre presentasjon vil vi snevre inn til dette perspektivet i forhold til faglig ledelse. Denne forståelsesrammen blir sentral i analysen av vårt datamateriale senere i oppgaven.

Viviane Robinson har gjennom sin mangeårige forskning utviklet en modell for elevsentrert ledelse. Begrepet elevsentrert ledelse innebærer skoleledelse som kan ha positiv betydning for elevenes læringsutbytte. Den ble presentert i hennes bok *“Student-Centered Leadership”* (Robinson, 2011), som i 2014 også ble oversatt til norsk. Boken retter seg mot alle som ønsker å utvikle og øke sin egen ledelsesinnflytelse i skolen, uavhengig om en har en formell lederposisjon eller ei. Først og fremst handler en slik innflytelse om å utgjøre en forskjell for elevenes læring og trivsel. Hovedkonklusjonen i Robinsons metaanalyse er at visse ledelsespraksiser eller ledelsesdimensjoner kan ha en vesentlig påvirkning på elevenes sosiale og akademiske prestasjoner, støttet av tre sentrale kompetanser som ledere trenger for å utøve disse. De fem ulike typer ledelsesdimensjoner er følgende; å etablere mål og forventninger, være strategisk i bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, lede lærernes læring og utvikling og til sist - sørge for et trygt læringsmiljø. De fem ledelsesdimensjonene har en sterk gjensidig påvirkning, og med elevens beste i fokus i alle beslutninger og dimensjoner, fungerer de sammen som et sett med ledeshandlinger. For å

kunne utøve disse praksisene med sikkerhet behøves kompetanse til å anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner i organisasjonen. Robinson oppsummerer hovedbudskapet fra sin egen forskning slik: *“Jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater”* (Robinson, 2014, s. 25).



Figur 3: Modell for elevsentrert skoleledelse. Oversettelse etter Robinson 2014, s. 26.

Nevnte dimensjoner og lederferdigheter gjenspeiler Robinsons forskningsbaserte kunnskap om hvilke ledelsespraksiser som har størst betydning for trivsel, og som gir god kvalitet på undervisning og læring. Kort oppsummert: *“Elevsentrert ledelse handler om å vite hva man skal gjøre, og hvordan man skal gjøre det”* (ibid., s. 26). I det følgende skal vi først gå gjennom de tre lederferdighetene; 1) anvende relevant kunnskap, 2) løse komplekse problemer og 3) bygge tillitsrelasjoner. Deretter går vi gjennom de fem elementene knyttet til ledelsesdimensjonene: 1) etablere mål og forventninger, 2) strategisk ressursbruk, 3) sikre kvalitet i undervisning, 4) lede lærernes læring og 5) sikre læringsmiljøet. Forskningsspørsmålene i forhold til ledelse vil utledes etter gjennomgangen av de ulike ledelsesdimensjonene.

3.3.1 Lederferdigheter

Vi presenterer her de tre lederferdighetene, som ifølge Robinson, ligger til grunn for å kunne lykkes med de fem ledelsesdimensjonene. Robinson mener at utover et minstenivå for den enkelte leder, bør målet være å utvikle og rekruttere en samlet ekspertise i skoleledelsen innen disse ferdighetene. De må fungere som en stadig påminnelse og knyttes til ledelsesutviklingen på den enkelte skole (Robinson, 2014, s. 30).

3.3.1.1 Anvende relevant kunnskap

Å kunne anvende relevant kunnskap handler ikke utelukkende om å være formelt godt kvalifisert, men heller om det å kunne anvende kunnskap om effektiv undervisning, lærernes læring og skolen som organisasjon, for slik å kunne ta administrative beslutninger av høy kvalitet (Robinson 2014, s. 27). Oppsummert mener Robinson at ledere må ha tilgang på oppdatert, evidensbasert kunnskap om hvordan elever lærer, og om hvordan undervisning fremmer læring i ulike klasseromsammenhenger, i tillegg til at de må anvende kunnskapen når de tar beslutninger (ibid., s. 30-31). Det kan være vanskelig for skoleledere å undersøke validiteten av sin egen overbevisning uten å ha evne til å vurdere sine egne antakelser mot oppdaterte forskningsresultater. Robinson hevder det derfor er viktig å sikre kvaliteten på lederes forståelse av undervisning, fordi denne forståelsen vil være med på å forme deres administrative praksis (ibid.).

3.3.1.2 Løse komplekse problemer

For å kunne implementere gode ideer i praksis, kreves problemløsningsferdigheter hos ledere. Man får, ifølge Robinson, ingen endringskraft uten at lederne vet hvordan de skal få ideene til å fungere på sin egen skole (ibid., s. 35). For å oppnå suksess i implementering, trengs det, foruten gode ideer, en evne til å oppfylle vilkårene for at ideene skal kunne virke (ibid.). Vilråene må identifiseres før de kan oppfylles, og det kan man få til ved å diskutere ideene med de som vil komme til å være ansvarlige for å implementere dem. Reaksjonene deres vil kunne fortelle lederen om noen av vilkårene de mener må innfris for å kunne akseptere løsningen (ibid.). Robinson skriver at utdanningsledere hele tiden må håndtere oppgaver som er fulle av spenning, konkurrerende betingelser, paradokser og motsetninger (ibid.). Hun hevder det likevel er mulig å sette pris på disse spenningene, gjøre dem kjent for alle impliserte parter og lete etter prinsipielle måter å integrere dem på gjennom gode løsninger (ibid.).

3.3.1.3 Bygge tillitsrelasjoner

“Den tredje ferdigheten er å bygge den typen tillit som er viktig for å kunne gjennomføre det krevende arbeidet med forbedring av undervisning og læring” (Robinson 2014, s. 27). Ledere kan forstå modellen om elevsentrert ledelse, men dersom de ikke klarer å utvikle tillit blant ledere, lærere, foreldre og elever, vil de ikke lykkes (ibid.). Robinson hevder at de verdiene og ferdighetene som ligger til grunn for å kunne bygge tillit, sørger for et etisk fundament i alle de fem ledelsesdimensjonene.

Robinson forklarer relasjonsferdigheter som evne til å bygge tillit ved å modellere og forvente de fire kvalitetene som tillit baseres på; mellommenneskelig respekt, personlig omsorg, kompetanse og integritet (Robinson, 2014, s. 41). Man viser respekt ved å sette pris på andre menneskers ideer, lytte til det de har å si og ved å være åpen for innflytelse. Personlig omsorg handler om at lederen bryr seg både om det personlige og profesjonelle livet til sine ansatte. Dette kan bidra til en redusert følelse av sårbarhet, økt sosial tilknytningen og gjensidig hensyn. Kompetanse er viktig for mennesker som er avhengige av hverandre for å lykkes i arbeidet med å utdanne barn, og innen utdanning er det ofte slik at man enklere får øye på inkompetanse (ibid.): “Dersom tydelig inkompetanse hos lærere ikke påtales, er dette svært ødeleggende for lederes tillit og undergraver felles innsats på skolen” (Robinson, 2014, s. 42). Integritet er den siste kvaliteten som er avgjørende for tillit. Integritet handler om å holde ord, handle i tråd med det man sier, og å løse vanskelige konflikter på en prinsipiell og rettferdig måte (ibid.).

Det kan være utfordrende for ledere å bygge tillit samtidig som vanskelige problemer skal løses. Ledere kan føle seg fanget i et dilemma mellom det å løse problemet og det å ivareta relasjonen til vedkommende (ibid.). Robinson mener at nøkkelen til å løse dilemmaet er å sjekke gyldigheten av egne synspunkt ved å bruke en åpen-for-læring-tilnærming heller enn en lukket-for-læring-tilnærming der lederen tar noe for gitt (ibid., s. 44). En slik tilnærming vil redusere dilemmaet fordi bekymringen deles på en måte som verken dømmer situasjonen på forhånd eller beskytter den ansatte mot en mulig nødvendig endring (ibid., s. 46). Robinson har nylig skrevet et kapittel om teori og praksis for lærende ledere i boken “Lærende ledelse” (Emstad & Birkeland 2020). Her beskrives en ledelsesmodell som hun kaller lærende ledelse, og som tar sikte på å integrere både arbeidsoppgaver og relasjonsbygging (ibid., s. 25).

3.3.2 Ledelsesdimensjoner

Vi vil nå kort presentere de fem ledelsesdimensjonene i Robinsons modell, og koble dem mot vår egen studie ved å presentere forskningsspørsmål knyttet til hver av dem.

3.3.2.1 Å etablere mål og forventninger

Dimensjon nummer en innebærer å etablere mål og ha høye forventninger til måloppnåelse, og likhetstrekk gjør at dimensjonen kan knyttes til management som ledelse. Robinson legger vekt på at det er viktig å sette seg målbare og læringsrelaterte mål, samt å inneha nok kapasitet til å nå dem. *“Målsetning innebærer å bestemme hvilke mål som skal settes, få de som er ansvarlige for å oppnå dem, til å forplikte seg, og å kommunisere målene til alle som har interesse av at de nås”* (Robinson, 2014, s. 50). Det er av avgjørende betydning at mål settes på områder av skolevirksomheten hvor formålet er å forbedre nåværende praksis, at den universelle opplæringen blir bedre. Robinson hevder det er nok å sette seg tre til fire hovedmål, da erfaring tilsier at det ofte skjer uforutsette hendelser, slik at den normale driften av skolen kan opprettholdes.

I norsk kontekst kan dette knyttes til overordnet del av læreplanverket, der det påpekes at et godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole vil bidra til å lette overgangen: *“Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole, de ulike nivåene i opplæringsløpet, og mellom skole og hjem bidrar til å lette overgangen mellom trinnene”* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18).

Forskningsspørsmål ledelsesdimensjonen 1:

Hvilke mål og forventninger er knyttet til overgangen fra barnehage til skole, og til det å gi guttene en god skolestart på 1. trinn?

3.3.2.2 Strategisk bruk av ressurser

“Ledere som tilnærmer seg ressursbruk strategisk, sørger for at penger, tid og mennesker brukes på måter som gjenspeiler prioriterte mål” (Robinson, 2014, s. 63). Robinson skriver at denne dimensjonen er enkel å forklare, men vanskelig å gjennomføre. Fokuset i dimensjon to ligger ikke i det å få tildelt økte ressurser, men i det å evaluere, revurdere og videreutvikle dagens mønstre når det kommer til ressursbruk. Når Robinsons forskning peker på at kvaliteten på undervisningen som gis på skolenivå er det som har størst påvirkning på elevprestasjoner, så vil lærerkvalitet ha stor betydning.

I norsk kontekst kommer dette til uttrykk blant annet ved to ulike kompetansekrav for de som skal undervise i skolen. De er gjeldende ved både tilsetting og undervisning. Det ene er et kompetansekrav for å kunne bli tilsatt i en undervisningsstilling, det andre er kompetansekrav for å undervise i fag. For eksempel må en lærer på barnetrinnet 1.-7. trinn ha minst 30 studiepoeng for å undervise i fagene norsk, samisk, engelsk, matematikk og særskilt norskopplæring. I tillegg må en ha godkjent utdanning for de aktuelle trinn det skal undervises på.

Forskningsspørsmål ledelsesdimensjonen 2:

Hvilket fokus har skolelederne på å rekruttere og sørge for kompetente lærere og god voksentetthet på 1. trinn?

3.3.2.3 Å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen

I denne dimensjonen fokuseres det på kvaliteten på undervisningen som gis. Robinson mener at lederes utfordring er å fokusere på elevenes læring, og å holde fast ved dette når de møter mange distraksjoner (Robinson, 2014). Pedagogisk ledelse omhandler det å lede gjennom å forsikre seg om høy undervisningskvalitet. Alle de fem dimensjonene innehar elementer av pedagogisk ledelse, men i sentrum ligger dimensjon 3. Basert på de ni studiene, som leverte data til denne dimensjonen, presenterer Robinson (2014, s. 82) fire forskjellige måter som ledere kan sørge for undervisningskvalitet. Det første er å ha aktivt tilsyn med og koordinere læreplanarbeid; koordinere faginnhold på alle trinn og jobbe med personalet for å utvikle progresjon i undervisningsmål. Dernest viktigheten av å være tilstede og involvere seg i diskusjoner om undervisning og om hvordan undervisning påvirker elevprestasjoner. Videre det å engasjere seg i klasseromsobservasjoner og gi påfølgende tilbakemeldinger som hjelper lærerne med å forbedre undervisningen. Til sist viktigheten av å ha stort fokus på at personalet følger systematisk med på elevenes fremgang og bruker prøveresultatene til å analysere og forbedre undervisningen.

I vår norske kontekst finner vi føringer for dette i overordnet del i LK20 i kapittel om prinsipper for skolens praksis. Følgende sitat er hentet fra punkt om profesjonsfelleskap og skoleutvikling: *“Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. De må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket”* og *“Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger”*

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18).

Følgende sitat er hentet fra punkt om undervisning og tilpasset opplæring: *“Vurdering av elevenes faglige kompetanse skal gi et bilde av hva elevene kan, men et sentralt formål med vurderingen er også å fremme læring og utvikling. Kartlegging og observasjon av elevene er virkemidler for å følge opp den enkelte og for utvikling av skolens praksis”* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 16).

Forskningsspørsmål ledelsesdimensjonen 3:

På hvilke måter forsikrer skolens ledelse seg om kvaliteten på undervisningen som gis til førsteklassinger generelt, og guttene spesielt?

3.3.2.4 Å lede lærernes læring og utvikling

“Den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine” (Robinson, 2014, s. 101). Robinson skriver at mye av forskningen som bidro til disse funnene, baserte seg på at ledere selv deltok i læringen i kraft av sin rolle som leder, lærer eller begge deler (ibid.). Robinson ser lærernes læringsprosesser som en kollektiv innsats. Hun hevder at det man oppnår som lærer, er kritisk avhengig av undervisningskvaliteten til ens kolleger, og at det derfor er logisk at lærere tar kollektivt ansvar for elevene sine, noe som inkluderer det å hjelpe hverandre med å lære hvordan man skal nå felles mål (ibid., s. 103). Lærerne bør reflektere sammen fordi det kan være vanskelig å kritisere egen praksis. Slik vil et velfungerende profesjonelt læringsfellesskap kunne bringe inn et større mangfold i analyse og løsning av konkrete undervisningsproblemer (ibid.). En kollektiv innsats vil også kunne underbygge sammenhengen i undervisningsarbeidet ved at lærerne får et felles språk å forstå hverandres praksis gjennom (ibid.). Robinson mener at effektiv ledelse av profesjonell læring krever både kunnskap og ferdigheter, jf. lederferdighetene som er beskrevet tidligere i kapitlet. Hun råder ledere til å omformulere læreres motreaksjoner til noe som er resultat av teoretisk uenighet, heller enn å bruke et “motstandsspråk” som indikerer at lærere motsetter seg de endringene lederne ønsker å gjennomføre (ibid., s. 110-111). Slik tar man vekk det som har med personlighet å gjøre fra motstanden, og kan enklere forholde seg mer objektivt til saken.

I norsk kontekst finner vi klare føringer for dette i overordnet del i LK20; i kapittel om prinsipper for skolens praksis, under punkt om profesjonsfellesskap og skoleutvikling: *“Skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og*

utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste”.

Forskningsspørsmål ledelsesdimensjonen 4:

Hvilke grep tar skolens ledelse for å sikre et profesjonelt læringsfellesskap når det gjelder lærerpraksis i begynneropplæringen på skolen?

3.3.2.5 Å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø

Den femte og siste dimensjonen handler om å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø.

Robinson mener denne dimensjonen kommer først, vurdert ut fra et synspunkt om ledelsehandlinger (Robinson, 2014, s. 119). Det er helt grunnleggende at elever og ansatte føler seg fysisk og psykisk trygge og at regler og rutiner oppleves som rettferdige og konsekvente. Dette vil gi større sannsynlighet for at skolen skal kunne lykkes med forbedring knyttet til undervisning og læring (ibid.). *“Formålet med dimensjon 5- ledelse er å skape et skolemiljø som fremmer grunnlaget for elevenes engasjement i egen læring”* (ibid., s. 121). Wang og Holcombe peker på tre aspekter i elevengasjement; det handlingsmessige, det følelsesmessige og det kognitive (Wang og Holcombe i Robinson 2014). Indikasjoner på handlingsmessig engasjement kan være oppmøte på skolen, tilstedeværelse i timene og deltakelse i elevaktiviteter. Det følelsesmessige engasjementet kan synes hos elever som identifiserer seg med skolen sin, og som i hvert fall liker noen av lærerne, timene og aktivitetene sine. Kognitivt engasjerte er de elevene som har tankene konsentrert om begrepene og ferdighetene det er meningen at de skal lære. Disse elevene har selvregulerende strategier som gjør at de i tillegg til å tenke på det de skal lære, også klarer å planlegge arbeidet og kontrollere eget arbeid. Robinson peker på to brede ledelsesstrategier for å øke engasjementet; den første handler om å øke elevenes følelse av fysisk og psykisk trygghet på skolen, mens den andre handler om å bygge tettere relasjoner mellom foreldrene og skolen. Felles mål for nevnte strategier er å fremme elevenes engasjement ved å møte deres behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Robinson, 2014, s. 122). Lovverket tydeliggjør forventningene til norsk skole på dette området; inkluderende læringsmiljø og samarbeid mellom hjem og skole er viktige prinsipper for skolens praksis. Dette leder over til det siste forskningsspørsmålet som stilles, før vi går over til kapitlet som omhandler design og metode.

Forskningsspørsmål ledelsesdimensjonen 5:

Hvordan sikres et velordnet og trygt skolemiljø for skolestarterne og et godt samarbeid med hjemmene og nærmiljøet?

4.0 Design og metode

Her vil vi ta for oss design for studien vår og hvilke metodiske valg vi har foretatt.

4.1 Forskningsdesign og metodisk tilnærming

Studien vår er en casestudie, og innebærer at vi har valgt et dybdedesign og en kvalitativ metode i vår forskning for å kunne søke svar på vår problemstilling. *“Kvalitative tilnærminger gir muligheter til å studere sosiale handlinger og sosial organisasjon innenfor et mangfold av sosiale settinger, og bidrar til at vi kan utforske kompleksiteten i sosialt liv”* (Thagaard, 2018, s. 17). Begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 217). For vår studie er målet å få økt kunnskap om hvordan en skole best kan ledes for at guttene skal få en inkluderende skolestart, jamfør problemstillingen vår:

Hva vektlegger skoleledere for at gutter skal få en inkluderende skolestart?

I forskningssammenheng refererer begrepet metode til de prosedyrer og teknikker som brukes for å skaffe og analysere datamateriale (Saunders et al., 2016 s. 4). Vitenskapelig metode handler, ifølge Bukve (2016), om hvordan data kan samles inn og analyseres på en forsvarlig måte. Bruk av vitenskapelige metoder krever at vi klargjør hva vi holder for gitt, men også hva vi stiller på prøve, og hvordan vi gjør det (ibid., s. 36). Derfor vil vi i dette kapittelet gjøre rede for, begrunne og drøfte de metodiske valgene vi har foretatt i forbindelse med masteroppgaven. Videre vil vi drøfte metodiske styrker og svakheter gjennom studiens validitet (gyldighet og relevans) og reliabilitet (pålitelighet og troverdighet), før vi til slutt gjør rede for hvordan vi har tatt hensyn til etiske utfordringer underveis i forskningsprosessen.

Vi har valgt å bruke en kvalitativ metode med deduktiv forskningstilnærming for å finne svar på problemstillingen vår. Det betyr at vi, i vår søken etter empiri, har vært styrt av teoretiske antakelser, og at vi dermed har gått fra teori til empiri. Teoriprøving blir, ifølge Bukve (2016) oftest knyttet til prosjekt der man samler inn data om mange tilfeller (kvantitative studier), men det er også mulig å prøve teori gjennom design der man går i dybden på et case. *“Ny kunnskap vil i slike prosjekt innebære at vi får teoriane styrka, tilbakeviste eller modifiserte til å gjelde berre under visse vilkår”* (Bukve, 2016, s. 87).

I vår tilnærming har vi valgt å teste Viviane Robinsons modell om elevsentrert ledelse mot vår forventning om at skoler som lykkes ledes elevsentrert. Vi kobler forskningsspørsmål utledet fra politikk-implementeringsteori, prinsipal-agent-teori og Robinsons modell.

Vi har valgt kvalitativ metode fordi vi ønsker å oppnå en større forståelse av et sosialt fenomen, noe som ifølge Thagaard (2018) er en viktig målsetting med kvalitative tilnærminger. “Kvalitativ metode studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv” (ibid., s. 11). Ved bruk av kvalitativ metode, har vi samlet inn data fra virkeligheten ved individuelle intervju med rektorer og avdelingsledere, samt ved gruppeintervju med lærere og foreldrekontakter knyttet til 1. trinn i grunnskolen. Thagaard (2018, s. 53) hevder at intervju er en særlig velegnet metode for å få kjennskap til hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser.

Studien vår er en casestudie som kjennetegnes ved undersøkelsesopplegg som retter seg mot å studere mye informasjon om få enheter eller caser (Thagaard, 2018). “Case-studier kan defineres som intensive undersøkelser av et fåtall analyseenheter” (ibid., s. 51). I en casestudie studerer man, ifølge Bukve (2016, s. 121), et samfunnsfenomen i sin virkelige kontekst. Vi har valgt casestudie som strategi fordi den kan gi systematiske og detaljerte beskrivelser fra skolehverdagen, som igjen kan gi innsikt og en mer helhetlig forståelse for problemstillingen vår. Bukve (2016, s. 123) mener det mest presise er å definere casen i relasjon til prosjektets formål. Ifølge Thagaard (2018), innebærer såkalte “collective cases studies”, å studere et fenomen ved å utforske flere enheter, hvorav utvalget av disse er rettet mot å få en mer utdypende forståelse av fenomenet (ibid., s. 51). Skoleledelse er casen vi har valgt i vår studie, og vi vil studere skoleledelse ut fra hvordan gutter inkluderes i forbindelse med skolestart og gis en god start på et langt utdanningsløp i norsk grunnskole.

4.2 Datainnsamling

I dette kapittelet vil vi redegjøre for våre valg knyttet til innsamling av data. Vi beskriver vårt strategiske utvalg av undersøkelsesenheter og intervjupersoner til forskningsprosjektet. Videre gjør videre vi rede for kvalitative forskningsintervju, herunder individuelle dybdeintervju og fokusgruppeintervju. Til slutt gir vi en fyldig beskrivelse av hvordan vi praktisk gjennomførte intervjuene i en krevende tid med Covid-19 i landet vårt.

4.2.1 Utvalg av undersøkelsesenheter og intervjupersoner

Til datainnsamlingen har vi valgt å ta et strategisk utvalg, som vil si at vi har valgt deltakere som har kunnskap som er aktuell i forhold til vår problemstilling og våre teoretiske perspektiver (Thagaard 2018, s. 54).

Vi kontaktet både skoleforskere og Fylkesmenn (nå: Statsforvaltere) i ulike fylker via e-post og telefon, for å undersøke om vi kunne finne frem til skoler som har utmerket seg med henblikk på jevnt gode resultater mellom gutter og jenter, og som har lyktes med inkluderingsarbeidet over tid. Vi var også interesserte i å finne ut om der fantes skoler som har hatt et særskilt fokus på guttene. Vi fikk flere tips som vi sjekket ut, men skoler som tidligere hadde hatt et slikt fokus på guttene, hadde ikke nødvendigvis faglige og sosiale resultater å vise til lenger. Derfor måtte vi selv bruke tid på å finne frem til aktuelle skoler ut fra innspillene vi hadde fått fra de personene vi kontaktet. Skoleporten, som er under Utdanningsdirektoratets nettjeneste, hvor skoler og skoleeiere kan finne relevante og pålitelige data om grunnopplæringen, var til god hjelp for oss.

Vi fant frem til skoler som over tid har hatt gode resultater både faglig (nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk på 5. trinn) og sosialt (elevundersøkelsen som kartlegger hvordan elevene har det på skolen) for både gutter og jenter. Vi sjekket også skolebidragsindikatoren, da denne kan tolkes som forskjellen mellom det skolens elever faktisk oppnår og det som kan forventes at elevene skal oppnå når det tas hensyn til deres forutsetninger. For indikatoren kontrolleres det for familiebakgrunn, dvs. foreldrenes utdanningsnivå, husholdsinntekt og elevenes innvandringsbakgrunn, i tillegg til læringsresultater på nasjonale prøver. Skolebidragsindikatoren gir imidlertid ingen forklaring på hvorfor bidraget er som det er, og må derfor sees i sammenheng med annen tilgjengelig informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Vi ønsket å finne frem til to skoler, og endte opp med en skole på Østlandet og en på Vestlandet. Begge skoler har hatt gode resultater over tid, og guttene har jevnt over flere år skåret likt med jentene, eller de har skåret bedre enn jentene. Skolene har også skolebidrag som har lagt over landsgjennomsnittet de siste fem årene, og er således strategisk selektert på bakgrunn av suksesskriterier. Siden vi har valgt en collective case studie, er det også enklere å ivareta anonymiteten innenfor kontekstanalyser når en studie er utført innenfor flere miljøer (Thagaard, 2018, s. 51). Det var derfor viktig for oss å skaffe intervjupersoner fra mer enn bare en skole. En retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er, ifølge Thagaard (ibid.),

at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser. All den tid vi har valgt å gjennomføre intervju på ulike nivå i organisasjonene, med til sammen fire analyseenheter på hver av skolene, ville det ikke vært praktisk mulig å gjennomføre studien med flere skoler innenfor tidsrammen vi har hatt til rådighet.

Her er en oversikt over studiens 13 intervjupersoner med benevnelser:

Individuelle dybdeintervju:	Skole 1:	Skole 2:
Rektor	R1	R2
Avdelingsleder	A1	A2
Fokusgruppeintervju:	Skole 1:	Skole 2:
Lærere	L1a og L1b	L2a, L2b og L2c
Klassekontakter	K1a og K1b	K2a og K2b

Tabell 1: Intervjupersoner i studien

4.2.2 Kvalitative forskningsintervju

Den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning er intervju (Thagaard, 2018, s. 89). Ifølge Kvale & Brinkmann (2018, s. 20) søker det kvalitative forskningsintervjuet å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. *“Formålet med et intervju er at vi får fylldige og omfattende kunnskaper om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer intervjuet handler om”* (Thagaard, 2018, s. 89).

Vi har valgt det kvalitative forskningsintervju basert på en delvis strukturert, eller såkalt semistrukturert, intervjuguide. Det vil si at vi bestemte temaene på forhånd på bakgrunn av teori, og har således utledet vår intervjuguide for intervjuene med rektorer og avdelingsledere ved å formulere spørsmål knyttet til de ulike temaene (se vedlegg). Ved at intervjuet har en fleksibel struktur, kan man i intervjusituasjonen tilpasse spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser og også inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt på forhånd (ibid., s. 91). Det kvalitative forskningsintervjuet blir på den måten en samtale mellom forsker og deltaker, som både styres av planlagte tema vi ønsker å få kunnskap om og eventuelle temaer som deltaker tar opp underveis i intervjuet (ibid.). På den måten ville vi kunne gå i dybden og

få mer kjennskap til ulike aspekter ved tema som vi i utgangspunktet ikke hadde med i intervjuguiden.

Det kvalitative forskningsintervjuet er, ifølge Kvale & Brinkmann (2018, s. 51), en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Det er forskeren som setter i gang og definerer intervjusituasjonen, som bestemmer temaet, som stiller spørsmål og som har kontroll over fremdriften i selve intervjuet, for eksempel når en har fått nok informasjon og vil gå videre til neste spørsmål eller tema (ibid., s. 52). Derfor er det viktig at vi som intervjuere er oss bevisste dette og reflekterer over vår rolle. Thagaard (2018) hevder at intervjusituasjonen vil være mindre preget av asymmetri når intervjupersonen har kompetanse i kommunikasjon. Dersom man åpent klarer å formidle positive tilbakemeldinger til det som intervjupersonen forteller, vil det bidra til å utvikle fortrolighet og gjensidighet i intervjusituasjonen (ibid., s. 92).

Som skoleledere gjennom flere år, har vi mye erfaring med å kommunisere med ulike mennesker, både i og utenfor skolen. Disse ferdighetene har vært en styrke for oss i gjennomføringen av intervjuene, og i tillegg har vår kjennskap og nærhet til arbeid i skolen gjort at intervjupersonene kan ha følt seg mer på linje eller sidestilt med oss, noe som gjerne har bidratt til å ufarliggjøre intervjusituasjonen.

Ifølge Thagaard (2018, s. 89) er det ulike perspektiver på hva et intervju kan frembringe. Sett fra *det instrumentelle perspektivet* fremheves de beskrivelsene som intervjupersonen gir, og forskeren oppfattes som en “nøytral” mottaker. I *det interaksjonistiske perspektivet* vektlegges det at forsker og intervjuperson sammen videreutvikler forståelsen av erfaringene og opplevelsene som det gis uttrykk for. I *det konstruktivistiske perspektivet* blir konstruksjon av kunnskap i møtet mellom forsker og intervjuperson fremhevet (ibid.). Miller & Glasner (2016, s. 63) inntar en mellomposisjon i forhold til de tre nevnte perspektivene. Vi tenker at for oss vil den sosiale interaksjonen være viktig og fremtredende i noen situasjoner for å kunne få frem det vi ønsker å lære mer om, mens i andre situasjoner vil deltakernes narrativer eller fortellinger alene være det sentrale. Således inntar også vi en slik mellomposisjon i forhold til disse ulike perspektivene.

Vi har også valgt å benytte oss av fokusgruppeintervju i datainnsamlingen. Som regel består en fokusgruppe av seks til ti personer og kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil. Det er gruppemoderatoren som presenterer emnene som skal diskuteres og som legger til rette for ordveksling (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 179). En annen viktig funksjon moderatoren har,

er å skape en åpen og velvillig atmosfære i fokusgruppen. En fokusgruppe har ikke, ifølge Kvale & Brinkmann (ibid.), til formål å komme til enighet eller presentere løsninger på det som diskuteres, men heller å få frem forskjellige synspunkter på de ulike temaene som tas opp.

Vi ønsket å intervju ansatte på 1. trinn som en samlet gruppe, med både lærere og assistenter, for å få fram et mangfold av stemmer og inntrykk. Dette lot seg imidlertid ikke gjøre på grunn av ulike arbeidstidsordninger som gjør at assistentene arbeider på skolefritidsordningen (SFO) etter at skoletiden er over og lærerne var ledige for å kunne bli intervjuet. Derfor valgte vi å fokusere på lærerne siden det praktisk lot seg gjøre å intervju dem som en samlet gruppe. Et viktig aspekt ved å velge fokusgruppeintervju i tillegg til individuelle intervju, var at vår problemstilling er knyttet til ledelse av skolen som organisasjon. Vi valgte derfor på denne måten å løfte datamaterialet fra individnivå til organisasjonsnivå. Vi ønsket også å ha fokusgruppeintervju med foreldrekontakter fordi de representerer brukernes (elevenes) stemme, og fordi de kan si noe om hvordan skolen oppleves sett med et mer utenfra-blikk enn de som arbeider internt på skolene. Intervjuguidene eller tema-listene for fokusgruppeintervjuene (vedlegg nummer 4 og 5) ble mer formulert som spørsmål til påstander eller som åpnere spørsmål. Spørsmålene vi stilte foreldrekontaktene ble sentrert om dimensjon nummer en og fem, fordi de ville ha best forutsetninger for å kunne belyse og mene noe om disse.

4.2.4 Gjennomføring av intervju

Vi tok direkte kontakt med aktuelle skoler både per telefon og e-post. De fikk tilsendt invitasjonsbrev med informasjon om forskningsprosjektet (jamfør vedlegg nr. 1). Det så en periode mørkt ut med tanke på å gjennomføre intervju i det hele tatt, på grunn av Covid-19 i landet vårt. Våre egne skoler og de utvalgte skolene stod i en særlig krevende situasjon med mye usikkerhet, smittetilfeller, karantener og strenge smitteverntiltak på gult og rødt nivå høsten 2020. Med alt ekstraarbeidet det medførte for oss i våre stillinger, har det påvirket den tiden vi har hatt til rådighet til studien. Vi innså tidlig at vi mest sannsynlig måtte gjennomføre intervjuene digitalt, da det ikke ville være forsvarlig å utsette oss selv eller våre intervjupersoner for smittefare ved å møtes fysisk. På nyåret 2021 fikk vi heldigvis positiv respons fra skolene, og rektorene gjorde avtaler med, eller satte oss i videre kontakt med de andre vi ønsket å intervju på skolene. Vi fikk e-post - adresser og telefonnummer til

intervjupersonene, og kunne dermed sende dem invitasjoner til intervju/ digitale møter via Teams.

Vi startet intervjuene med å takke deltakerne for at de ville ta seg tid til å delta i vår forskning midt i en krevende pandemi, og formidlet slik vår takknemlighet. Vi presenterte oss selv både som skoleledere og studenter. Videre repeterte vi hovedpunktene fra invitasjonsbrevet; om formål for studien, hvorfor akkurat de var valgt ut, frivillighet til å delta, tidsramme, opptak av intervju, anonymitet og rettigheter. Vi spurte også om de hadde noen spørsmål før oppstart, og minnet dem på at vi måtte få samtykkeerklæringen (se vedlegg) signert i retur via e-post eller post, siden vi ikke fysisk kunne motta den der og da.

Vi hadde intervjuguiden som utgangspunkt for å sikre svar på det vi ønsket, men prøvde å gjennomføre intervjuene med rektorene og avdelingslederne mer som samtaler. Språket i intervjuguidene var frie for teoretiske faguttrykk, for vi ønsket ikke å skape usikkerhet eller å påvirke svarene til intervjupersonene. Siden vi var to intervjuere, kunne vi bytte på å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Da kunne den ene skrive notater underveis og følge med på at alle punkter ble besvart i løpet av tiden som var avsatt. Vi klarte etterhvert ved hjelp av blick og andre nonverbale tegn å avløse hverandre underveis i intervjuene. Vi stilte oppklarende spørsmål og oppsummerte svar i løpet av intervjuene for å sikre at intervjupersonenes svar ikke ble misforstått. Ifølge Saunders et al (2016) er dette viktig i kvalitative intervju for å hindre skjev eller ukomplett tolkning av informasjonen. “Det særegne ved det kvalitative intervjuet er at det også innebærer en læreprosess for den som intervjuer” (Grenness, 2012, s. 157). Vi lærte underveis, utviklet oss som intervjuere og bygget videre på erfaringene i de neste intervjuene. Ved at vi var to sammen, sikret vi også umiddelbare refleksjoner etter hvert intervju.

Vi opplevde å få til å skape trygghet og ro i intervjusituasjonene. Det at intervjupersonene kunne sitte på egne kontor og arbeidsrom, og på den måten være i trygge og kjente omgivelser, var gjerne også medvirkende til at atmosfæren ble som den ble. Vi var langt fra hverandre fysisk, men samtidig nære gjennom samtalene via dataskjermen.

Intervjuene med fokusgruppene fikk en annen dynamikk fordi intervjupersonene kunne kommentere eller supplere i forhold til det som de andre sa. De kunne utveksle blick, le sammen og utfylle hverandre på en mer diskuterende måte. Vi opplevde, på grunn av en misforståelse, å stå igjen med kun en klassekontakt i et av fokusgruppeintervjuene. Vi valgte likevel å gjennomføre dette mer som et individuelt intervju, men erfarte at det var vanskelig å

få til, nettopp fordi personen ikke hadde andre å støtte seg til underveis i intervjuet. Fokusgruppene som vi intervjuet bestod ikke av mer enn to-tre personer, og det var en fordel for oss, siden det kunne blitt vanskelig å lede eller moderere samtaler digitalt med enda flere tilstede. Det faktum at fokusgruppene satt i samme rom ved gjennomføring av intervjuene, gjorde også sitt til at dynamikken ble såpass god som den ble. Lærerne som jobber sammen på 1. trinn kjente hverandre godt og virket trygge på hverandre. Vår kjennskap til og bakgrunn fra skolen gjorde det mulig for oss å følge deres tankerekker og beskrivelser, stille oppklarende spørsmål og le sammen med dem der det passet seg. Det var ikke til å komme utenom at korona ble nevnt i flere sammenhenger i løpet av intervjuene, og da trengte de ikke å forklare alt i detalj siden vi hadde en felles erfaring med og forståelse for korona-situasjonen i skolen.

Vi avsluttet alle intervjuene med å spørre om intervjupersonene hadde noe mer å tilføye eller om de hadde kommet på andre momenter underveis som de ville dele med oss. Vi gjennomførte intervjuene innenfor en tidsramme på maksimum førtifem minutter per intervju, utenom introduksjonen. Vi passet derfor vel på, i respekt for intervjupersonenes tid, at total møtetid ikke overgikk en time. Vi gjorde opptak av alle intervjuene med lydopptaker. På den måten sikret vi at vi fikk med oss alt som ble sagt, helt ufiltret, til videre bearbeiding, transkribering og analyse av materialet.

4.3 Bearbeiding og analyse av data

Vi beskriver her hvordan vi har bearbeidet og analysert datamaterialet, som er vår empiri, fra rådata til funn. Da tolkningsprosessen i undersøkelsen vår vil bære preg av en hermeneutisk forståelse gjennom en veksling mellom utvalgt teori og den empiri vi har fremskaffet, vil vi først presentere hermeneutikken som vitenskapsteoretisk innfallsvinkel. Dernest beskriver vi prosessen med å transkribere intervjuene og videre med koding og kategorisering av data.

4.3.1 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk innfallsvinkel

Vitenskapsteori omhandler vitenskapenes forutsetninger, metoder og sannhetskriterier på tvers av fagspesifikke fagdisipliner (Egholm, 2014, s. 11). De ulike vitenskapsteoretiske perspektivene er såkalte meta-teorier. Egholm kaller en slik teori for en linse, som man kan se et fenomen gjennom. Teorien blir således abstraksjoner av de sosiale fenomener, og kan være til hjelp for å få overblikk og skape mening i den sosiale verden og få oss til å se på fenomener på nye måter (ibid., s. 13).

“Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster” skriver Kvale & Brinkmann (2018, s. 73). Når mening søkes er det fortolkningen av meningen som står sentralt, og da vil de forhåndskunnskapene den som tolker har om temaet vektlegges (ibid.). Ifølge Egholm (2014) fortolker hermeneutikken for å finne frem til meningen eller betydningen som skjuler seg. Utgangspunktet for hermeneutikken er at man ønsker å forstå hvordan involverte individ oppfatter bestemte fenomen og begivenheter ut fra et perspektiv som er knyttet til et bestemt sted og en konkret tid (ibid., s. 90). Personene vi har intervjuet er knyttet til bestemte skoler og vil derfor ha sine oppfatninger og tolkninger basert på deres egne erfaringer der de jobber og i den tiden vi nå er i. På samme måte vil vi som intervjuere ha med oss vår forforståelse av temaet vi spør dem om. Vi har begge hatt med oss vår forforståelse inn i arbeidet med tematikken skoleledelse, skolestart, overgang fra barnehage til skole og guttenes situasjon i skolen. Som ressursteamledere har vi begge hatt ansvar for å følge opp overgangen fra barnehage til skole med de rutinene som foreligger for samarbeid mellom ulike instanser, og for å sikre ressurser til de barna som trenger spesialpedagogisk hjelp. Vi har prøvd å være oss bevisste denne forforståelsen.

Den hermeneutiske spiral kan tjene som metodisk arbeidsredskap ved at vi erkjenner at vi har hatt en slik forforståelse, og at denne har blitt ytterligere kvalifisert gjennom intervjuene vi har gjennomført. Dette vil igjen føre til en større forståelse av nyansene og at vår forståelse hele tiden endres (ibid., s. 102).

Som tidligere nevnt, vil tolkningsprosessen i undersøkelsen vår bære preg av en hermeneutisk tilnærming ved at vi veksler mellom teori og empiri. Vi vil også veksle mellom å lese de transkriberte intervjuene som en helhet for å danne oss et helhetsinntrykk, for så å fordype oss i deler og enkeltutsagn. «En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer» (Thagaard, 2018, s. 377). Ved å bevege oss i den hermeneutiske sirkelen eller spiralen, vil vi forhåpentligvis komme frem til en dypere forståelse av fenomenet skoleledelse som bidrar til en inkluderende skolestart for guttene.

4.3.2 Transkripsjon av intervju

Etter å ha gjennomført intervjuene, lyttet vi til lydopptakene vi hadde tatt, og gikk raskt i gang med å transkribere dem. Å transkribere betyr å prosessere de muntlige intervjuene til skriftlig tekst (Saunders et al., 2016). Gjennom dette arbeidet fikk vi god oversikt og innsikt i hele

datamaterialet. Thagaard (2018) mener det er viktig å først bli fortrolig med materialet og skaffe seg oversikt og et helhetsinntrykk av hvilke fenomener dataene kan gi en forståelse av. Intervjuene ble manuelt transkribert, ordrett fra lydfil og etter vårt egendefinerte system; Vi bestemte oss for å skrive på bokmål uten bruk av typiske dialektord. Vi ble også enige om hvordan vi grafisk skulle markere pauser, trykk på ord, sukk, pauser og latter, slik at dette ble likt og konsekvent gjennomført for alle intervjuene. Eventuelle merknader eller utelatte ord ble satt i parenteser for å hjelpe oss å huske. Kvale & Brinkmann (2018) mener at man bør tenke på intervjuene som levende samtaler og ikke som transkripsjoner:

“Transkripsjonen er en bastard, en hybrid mellom den muntlige diskursen som foregikk over tid, ansikt til ansikt i en levende situasjon - hvor det som ble sagt, var rettet til en bestemt person som var tilstede - og en skriftlig tekst som er ment for et allment ikke tilstedeværende publikum” (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 218).

4.3.3 Koding og kategorisering av data

Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer (ibid., s. 219). Koding av data er en vanlig fremgangsmåte i kvalitativ analyse, og innebærer at man deler opp teksten og betegner utsnitt av teksten med kodeord (Thagaard, 2018, s. 153). Utgangspunktet for kodingen er de transkriberte intervjuene og forskningsspørsmålene som er utledet fra vårt teoretiske rammeverk. Vi hadde på forhånd bestemt oss for å kode etter Viviane Robinson (2014) sine fem ledelsesdimensjoner i hennes modell for elevsentrert skoleledelse. I tillegg utledet vi et forskningsspørsmål fra politikk-implementeringsteorien. Vi brukte forskjellige farger for å markere utdrag i teksten innenfor de ulike temaene, og jaktet etter refleksjoner og uttalelser som kunne knyttes til disse. Vi laget oss digitale hjelpe-skjema der vi fylte inn utdragene fra de ulike intervjupersonene. Thagaard (2018) poengterer viktigheten av å lese materialet analytisk. Vi må vurdere hva dataene kan si oss og begrunne vår forståelse av det teksten gir uttrykk for. Vi utvikler vårt analytiske blikk ved å stille spørsmål til dataene (ibid., s. 153).

Ved en deduktiv tilnærming betegnes kategoriene med begreper fra teori eller fra prosjektets problemstilling (ibid., s. 154). Selv om kategoriseringen ble styrt av teori, som betyr at vi har hatt en deduktiv tilnærming i kodingsarbeidet, så ville vi også la data tale for seg selv, for å se om det dukket opp elementer vi ikke hadde vektlagt i utgangspunktet. Det ville i så fall blitt etablert en induktiv dimensjon eller kategori på bakgrunn av funn i datamaterialet vårt. Kategorisering kan, ifølge Thagaard (2018), representere både et analytisk hjelpemiddel og en begrensning. Kategorisering er nyttig både for å organisere data, men også for å ta bort

oppmerksomhet fra data som ikke inkluderes i kategoriene (ibid., s. 155). I kapittel fem vil vi presentere funnene i datamaterialet vårt. De blir systematisert i kategorier og presentert ved sitater.

4.4 Metodiske utfordringer

Som forskere må vi kunne dokumentere at resultatene fra undersøkelsen vår er til å stole på. Dette handler, ifølge Grenness (2012), blant annet om å kunne overbevise andre om at forskningen er gjort på en systematisk og gjennomtenkt måte. Andre skal kunne vurdere om resultatene fremstår som troverdige. Vi vil i denne delen av oppgaven drøfte utfordringer knyttet til begrepene reliabilitet og validitet, og også drøfte de etiske dilemmaene vi har stått ovenfor i forskningsarbeidet.

4.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet, og refererer til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene ville kommet frem til de samme resultatene (Thagaard, 2018, s. 187). Vi må som forskere argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen (ibid., s. 188). En transparent forskningsprosess er viktig for å oppnå god reliabilitet, hevder Thagaard (2018). Vi har gitt en god beskrivelse av casen og deltakerne for at leseren skal kunne vurdere om disse er reliable. Vi har sikret notater, opptak av intervju og nedtegnelser av alle våre valg og vurderinger som har hatt betydning for prosjektet. I vår studie kan påliteligheten ha blitt svekket ved feiltolking av svarene som intervjupersonene har gitt. Påliteligheten er likevel styrket ved at vi var tilstede i intervjusituasjonene, og som hadde muligheten for å oppklare eventuelle uklarheter underveis. Intervjuene ble også tatt opp på båndopptaker slik at vi kunne gå gjennom dem i etterkant og dokumentere dem i skriftlig form. Det må imidlertid påpekes at en kvalitativ studie reflekterer virkeligheten på et bestemt tidspunkt, og at konklusjonene derfor vil kunne endre seg selv om vi hadde intervjuet de samme personene på et senere tidspunkt.

Tverrsnittdata representerer intervjupersoners tanker og svar på et gitt tidspunkt og i en gitt kontekst. Slike funn gir øyeblikksbilder som det kan være vanskelig å kopiere (Saunders et al. 2016). Vi må også være oppmerksomme på om vi kan ha fått preferanser gjennom våre yrkesår i skolen, som kan ha gjort det vanskelig for oss å distansere oss på en slik måte at vi ikke blir for normative. Kan vi ha vært for nærsynte? Kan vi ha tatt noe for gitt eller ventet

bestemte svar? Samtidig er vår bagasje det som kan styrke reliabiliteten fordi vi kjenner sektoren og har vært i stand til å stille adekvate og oppklarende spørsmål. Ved å beskrive forskningsopplegget og forklare de metodiske valgene våre slik vi har gjort, vil det kunne være mulig for andre å gjennomføre en tilsvarende eller lignende studie. Relevansen for andre studier øker når vi beskriver hvordan vi har gjennomført forskningen. Da kan man lettere sette prøve på arbeidet som er gjort og vurdere kvaliteten.

Ulike former for triangulering kan styrke undersøkelsens troverdighet. Triangulering kan dreie seg om å kombinere ulike metoder, datakilder og forskere (Grenness, 2012). Vi har ikke kombinert metoder, men har tidligere nevnt at det har vært en fordel for oss å være to forskere som samarbeider om studien. Å bruke ulike datakilder er en annen form for triangulering, og vi har i dette studiet intervjuet personer knyttet til to ulike skoler. Vi har dessuten intervjuet både rektorer, avdelingsledere, ansatte og foreldre, og slik brukt fire ulike grupper med intervjupersoner for å hente våre data. Således har vi fått informasjon fra ulike kilder, som med sine ulike utgangspunkt og erfaringer kan komplettere bildet og gjøre funnene mer troverdige.

4.4.2 Validitet

Kvale & Brinkmann (2018) hevder at spørsmålet om studiens validitet i samfunnsvitenskapene handler om man har undersøkt det som skal undersøkes. Det er vanlig å skille mellom ulike typer validitet som intern-, ekstern- og begrepsvaliditet.

Intern validitet handler om å tydeliggjøre grunnlaget for tolkning og legge frem hvilke grep som fører til resultatene, og på den måten styrke studiens validitet. Vi har prøvd å gi en transparent innføring i ulike valg vi har tatt gjennom hele forskningsprosessen for å sikre den interne validiteten. Validitet underveis i intervjuene innebærer for eksempel at vi som forskere regelmessig har sjekket våre egne oppfatninger med repeterende spørsmål som “Har vi forstått deg rett når du sier at ...”? Et slikt grep kan være med på å bidra til at råmaterialet i størst mulig grad er representativt for felles forståelse mellom deltakere og forskere, og at det således har blitt innhentet på tilfredsstillende vis. Vi har også vært tydelig på hva vi har i våre ryggsekker - en lang erfaringsbakgrunn i norsk skole. Dette må vi likevel prøve å distansere oss fra i analysearbeidet, så resultater ikke farges av våre eventuelle forutinntatte holdninger og synspunkt. Vi har bestrebet oss på å finne gyldige funn knyttet til det vi har valgt å studere.

Ekstern validitet handler om at resultatene kan generaliseres eller ha overføringsverdi, i vårt tilfelle til andre skoler. Vår studie er ikke generaliserbar i statistisk forstand (ibid.), men det vil være mulig å trekke sammenhenger, se likheter og ulikheter mellom de fire ulike nivåene i organisasjonene. Disse kan ha en overføringsverdi til andre skoler og organisasjoner.

Begrepsvaliditet handler om samsvar mellom case som skal undersøkes og dataene en baserer seg på. Ulike begreper må altså defineres så de samsvarer teoretisk med meningsinnholdet i begrepene vi har brukt, slik vi for eksempel har gjort med begrepene inkludering, skolestart og skoleledelse.

4.4.4 Ethiske refleksjoner

Ethiske dilemma vil man møte på i alle faser i en kvalitativ studie, og vi som forskere har et stort moralsk ansvar. Kvale & Brinkmann (2018) og Thagaard (2018) peker alle på sentrale etiske retningslinjer som vi forskere må forholde oss til gjennom hele forskningsprosessen; deltakernes frie og informerte samtykke til å delta i forskningen, konfidensialitet i forhold til bruk av datagrunnlaget og konsekvenser ved deltakelse.

Det frie og informerte samtykke innebærer at det skal være frivillig å delta, at en skal vite hva en deltar i og til sist at en vet om muligheten for å kunne trekke seg underveis i forskningen. “Prinsippet om informert samtykke er basert på respekten for individets råderett over eget liv, og at den enkelte har kontroll med opplysninger om seg selv som deles med andre” (Thagaard, 2018 s. 23). Vi utarbeidet et informasjonsskriv om vår studie (se vedlegg), slik at deltakerne skulle være godt informert før de samtykket og signerte samtykkeskjemaet (se vedlegg). Vi gjentok informasjonen muntlig i forkant av intervjuene for å forsikre oss om at de hadde lest og forstått den.

Prinsippet om konfidensialitet har, ifølge Thagaard (2018, s. 24), referanser både til at deltakerne anonymiseres i presentasjonen av resultatene, og til at opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner lagres på forsvarlig måte. Vi har sørget for å anonymisere deltakerne ved at de har fått kodenummer i rapporten. Vi har også unngått å oppgi alder og kjønn på intervjupersonene våre og gir heller ikke inngående beskrivelser av skoler og intervjupersoner. Derfor har vi også valgt å unngå dialektord og andre utsagn som kan koble personene til bestemte skoler. Vi har beskrevet deltakerne slik at leseren kan forstå at de har kunnskap til å uttale seg om saken, samtidig som vi har ivaretatt deres anonymitet. Det er også enklere å ivareta anonymiteten innenfor kontekstanalyser når studien er utført innenfor

flere miljøer (Thagaard, 2018, s. 168), derfor er det en fordel at vi har utført intervjuer på to skoler. Vi har ingen personopplysninger som er av en slik art at de må lagres på en bestemt måte.

Det tredje prinsippet handler om konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet, og tilsier at intervjupersonene ikke skal utsettes for noen form for belastning. *“Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskeren skal respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse”* (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016 s. 12). Vi var imøtekommende og la til rette for at intervjutidspunkt skulle passe for deltakerne. Vi prøvde aktivt å minske det asymmetriske forholdet som alltid er mellom forsker og intervjupersoner, slik at intervjupersonene skulle få en god opplevelse av selve intervjusituasjonen. Vår relasjonelle kompetanse og innsikt i skolens kompleksitet bidro positivt i dette henseende. Belastning kan også være at individer eller for eksempel skoler stilles i et dårlig lys. En kan tape anseelse, miste elever/personale dersom vi hadde sagt noe veldig negativt om en skole som var gjenkjennbar.

Forskningsprosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg).

5.0 Analyse og diskusjon

I dette kapittelet vil vi presentere og diskutere funnene vi har gjort gjennom vår datainnsamling. Datamaterialet er basert på intervjupersonenes egne tanker, meninger og erfaringer knyttet til inkluderende skolestart for gutter. Vi vil gjengi sitater så nøyaktig som mulig slik de ble uttalt i intervjusituasjonen. Kapittelet bygges opp i samsvar med forskningsspørsmålene vi tidligere har presentert, først knyttet til politikimplementering og prinsippal-agent-teori, og deretter ledelsesdimensjonene knyttet til Robinsons modell for elevsentrert skoleledelse. Under disse kategoriene har vi delkapitler for å tydeliggjøre våre funn og hva vi har vektlagt i undersøkelsen. Da vi har utviklet såpass mange forskningsspørsmål, repeteres disse før funnene presenteres.

5.1 Analyse og diskusjon knyttet til politikk-implementeringsteori og prinsippal-agent-teori

Hva preger prosessen mellom de ulike nivåene i skolen i arbeidet med å implementere inkluderende skolestart for guttene?

Her vil vi presentere et eksempel fra hver skole, hvor vi kan vise til utsagn fra aktører på de ulike nivåene i skolene; 1) *Skoleklubb for en bedre overgang fra barnehage til skole*. På denne skolen har de ansatte sett et behov for å gjøre noe mer for å sikre barna en bedre overgang. 2) *Digitalisering for å bedre elevenes læring*. For denne skolen har digitalisering vært et gjennomgripende satsingsområde, og målet har vært å bedre barnas læring og motivasjon ved bruk av digitale hjelpemidler.

5.1.1 Skoleklubb for en bedre overgang fra barnehage til skole

På en av skolene har de ansatte ønsket å prøve ut et tiltak som ikke inngår i kommunens overordnede planer for overgang mellom barnehage og skole. Gjennom samarbeid med en annen skole har de fått inspirasjon og fått høre deres erfaringer med en type skoleklubb for skolestartere før de begynner på skolen. Her følger et lengre sitat i sin helhet, fordi det så godt beskriver prosessen som har vært i forkant og hva tiltaket går ut på:

«I fjor da endret vi på alt, og det hadde vi tenkt helt til alt ble lukket ned [pga. koronapandemien] og det var jo litt trasig. Men, vi er i oppstartsfasen og håper jo i det lengste nå at vi skal klare å gjennomføre det nå denne våren her med noe vi har fått inspirasjon fra en skole i en annen kommune som vi samarbeider med. De har en større skole enn vår, men de har likevel utfordringer som ligner på de hos oss da. Det er en klubb for skolestarterne for at de skal bli bedre kjent, og det skal være flere treffpunkt på skolen i løpet av våren. Vi har hatt gode rutiner i utgangspunktet for skolestarterne. Kommunen har hatt sånn fast mal på hvilke

møtepunkter man skal ha med skolestartere, men så har vi fått lov å endre for vår del nå da, fordi vi skal ha den klubben. Det er en klubb som i utgangspunktet skulle hatt et foreldremøte nå i januar, men det har blitt utsatt, av naturlige grunner, men det kommer et foreldremøte først der vi bare skal snakke med foreldrene til skolestarterne og så er det fire ettermiddager da fra februar, men nå blir det mars, der skolestarterne kommer til skolen om ettermiddagen sammen med foreldrene sine og så har vi en times tid der vi har samlingsstund med litt sånn oppgaver, spilling og leking. Noen ganger med skolestartere og foreldre, og så kommer det til å være noen av gangene der vi tar foreldrene ut til nabo-klasserommet der de skal få lov til å spille brettspill de også for å bli kjent, og så kommer det til å være en av gangene der vi inviterer inn Pedagogisk-Psykologisk-Tjeneste (PPT), helsesøster, og barnevernet for å informere litt om hvordan de samarbeider med oss på skolen og for å ufarliggjøre både PP-tjenesten, barnevern og helsesøster. Så da blir det noen ganger sammen og så noen ganger blir det delt da for voksne og barn». (Avdelingsleder 2)

Kommunen har her vært positiv til at skolen tester ut tiltaket, selv om det ikke inngår i kommunens plan for overgang mellom barnehage og skole, og lar slik et lokalt initiativ få spillerom. Engasjementet var tydelig stort for dette på skolen, for det ble nevnt både av lærere og rektor i tillegg til avdelingslederen som her ble sitert. Lærerne hadde gledet seg til å teste det ut: «Dessverre så kom korona og ... Det kan bli spennende å se om vi får det i gang i år» (L1c). De fortalte også at de hadde vært med på skolebesøk på den skolen de samarbeidet med, og der fikk høre om deres erfaringer med en slik klubb. Når avdelingsleder sier at den andre skolen har utfordringer som ligner deres, refererer det til at begge skoler har en høy andel minoritetsspråklige barn og barn med lav sosioøkonomisk status. Det at barna kommer fra mange ulike barnehager gjør det også ekstra viktig at foreldre og barn får anledning å bli kjent med hverandre. Skolen ønsker sterkt å få dem alle inn i det store «VI-et» på skolen. De tenker at en slik «eksklusiv skoleklubb» kan være en fin måte å starte en lang skolekarriere på. Foreldrekontaktene hadde ikke hørt om dette tiltaket på grunn av situasjonen med Corona.

Kommunale rutiner for overgang mellom barnehage og skole lages på bakgrunn av nasjonale føringer, blant annet gjennom opplæringsloven: «Skolen skal samarbeide med barnehagen om barna sin overgang frå barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får ein trygg og god overgang» (Opplæringslova, 1998, § 13-5). Hovedansvaret for samarbeidet og utarbeidelse av plan for overgangen hører til skoleeier, men den enkelte skole ved rektor, avdelingsleder og lærere skal bidra til at planen iverksettes eller følges opp i praksis. Dette følger av læreplanverket LK20: «Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole, de ulike nivåene i opplæringsløpet, og mellom skole og hjem bidrar til å lette overgangen mellom trinnene» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 18). Den lovpålagte plikten til å samarbeide med barnehagene implementeres administrativt i skolen, jamfør

Matlands tvetydighets-konflikt-modell (1995), og preges av lav tvetydighet og lavt konfliktnivå.

Funn fra intervjuene kan tolkes som at loven oppleves som klar og at det er forståelig hvorfor de må ha og følge felles planer for å sikre en inkluderende skolestart for elevene. Det følger ikke konflikter av dette, det synes tvert imot som at det er i tråd med lærernes egne ønsker. Så ut fra vår fortolkning av materialet er det lav tvetydighet; lærerne forstår mandatet, og planen er også i tråd med deres ønsker. Ledelse knyttet til management-begrepet (Flynn, 2002; Pollitt, 1993; Yukl, 2013), vil her være dekkende da det kan synes som de jobber systematisk med å implementere dette. Det kan likevel ha noe å si hva de ulike aktørene i skolen tenker om tiltakene i planen, for i hvilken grad man lykkes eller ei. Det hjelper lite med gode planer om de ikke følges opp fra rektor, via avdelingsleder, og til enkeltlærere som er involverte. Lederne må derfor også ha evne til å øve innflytelse over deres underordnede, noe som innebærer ledelse mer i lys av leadership-begrepet (Røvik, 2007). Prinsipal-agent- teorien belyser noe av det samme, ved at det inngås kontrakter mellom prinsipaler og agenter for at agentene skal utføre tjenester som ivaretar prinsipalens interesser (Opstad, 2016). Robinson (2014) fremhever også ulike lederferdigheter som skoleledere må inneha for å kunne lykkes; anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner.

Utgangspunktet for skoleklubben var at skolen selv ønsket å forbedre overgangen for skolestarterne, og initiativet kom dermed nedenfra. Det kan ha oppstått på bakgrunn av en god ide fra ansatte eller ledere på skolen. Dette betegnes som bottom up-implementering (Offerdal, 2014; Matland, 1995; Howlett, Ramesh & Pearl, 2009) fordi policy utvikles på lokalt nivå og bakkebyråkratene er de sentrale aktørene (Lipsky, 1980).

Policyimplementeringen er her på mikronivå fordi aktørene bearbeider planer fra makronivå til egne program eller tiltak som de implementerer. Dersom kommunen skulle finne forslaget med skoleklubb så godt at de ville innføre dette i alle kommunens skoler, ville det vært snakk om policyimplementering på makronivå, som innebærer at lokale aktører utarbeider forslag til styrende nivå.

Rektor på denne skolen sier noe om hvordan skolens ledelse sikrer medvirkning fra de ansatte, for slik å få dem med på å følge opp mål som er laget eller bearbeidet i fellesskap:

«Når vi skal sette mål så bruker vi egentlig tid på å prate om det, å begrunne det og forklare det. Og ofte så spør jeg eller lar de få lov til å være involvert og komme med forslag hvordan de skal gjøre det, så har alltid vi forslag klart til

hvordan vi ønsker å gjøre det. Og da er det veldig sjelden at ... stort sett så foreslår vi det samme eller så har de ikke noen forslag og så er de veldig enig i hva vi foreslår. Men da har de i hvert fall hatt mulighet. Så det er måten vi setter mål på da». (Rektor 2)

Her er alle nivåene i skolen involvert, fra de ansatte til avdelingsleder og rektor. Det brukes tid på å begrunne og forklare når nye mål skal settes. Det kan synes som om implementering av mål er preget av dialog og diskusjon, slik at de ansatte får muligheter for å kunne medvirke underveis i prosessen. Prinsipalenes og agentenes mål avklares slik at alle aktører er samstemte og innforstått med hva som gjelder (Opstad, 2016). Når det gjelder skoleklubben, som denne skolen selv har bestemt at de vil gjennomføre, så vil den gagne alle barna og gjerne spesielt de guttene som står i fare for å slite med overgangen. De fleste barn takler, ifølge Lillejord et al. (2018), overgangen fra barnehage til skole bra, men man må være særlig oppmerksomme ovenfor de som strever. Vi kommer mer inn på denne tematikken i kapittel 5.2.3 som omhandler god skolestart for guttene.

5.1.2 Digitalisering for å bedre elevenes læring

Den andre skolen har gjennom flere år hatt et stort fokus på digitale løsninger for å forbedre undervisningen og elevenes motivasjon og læring:

«Den digitale satsingen har vært en satsing over veldig lang tid her ... og vi har jo av interesse på skolen, altså, man har jo endel sånne fyrtårn [eller ildsjeler] som liker å holde på med det, men dette er noe som vi har jobbet med i lang tid, men i 2015 så tok vi et ekstra skritt frem der vi bestemte oss for å fulldigitalisere hele skolen. Da begynte vi med ett trinn og innføringsklassen, og så bygget det seg ut og vi skalerte det opp, kan du si, til flere trinn etter hvert. Det hadde vi jo en plan om at skulle gå sånn sakte, men sikkert, men det gikk egentlig mye fortere enn vi hadde tenkt. Det var ingen pålegg ovenfra eller noe sånt. Det var noe som vi bestemte oss for her på skolen og mange hengte seg på, egentlig, og ønsket den endringen mye raskere enn vi hadde trodd. Så når vi på en måte hadde begynt prosjektet så kom det egentlig nedenfra et ønske og påtrykk da, som vi ønsket å følge opp. Så det gikk jo bare et par år, så var hele skolen fulldigitalisert». (Rektor 1)

Her er et eksempel på at når ansatte ser nytten av noe og selv er med på å foreslå det, så er det mye enklere å implementere tiltakene eller målene. Initiativet, som her kom nedenfra, fikk gehør og støtte hos ledelsen, og de har fått til noe sammen, til beste for elevene. Skolen valgte å starte med ett trinn og skolens innføringsklasse. Sistnevnte er en klasse for nyankomne elever fra andre land, som får intensiv opplæring i norsk før de begynner i en ordinære skoleklasser. Digitaliseringen gikk mye fortere enn skoleledelsen hadde sett for seg, og de virket nærmest litt overrasket over dette. En slik bottom- up-implementering (Offerdal, 2014;

Matland 1995; Howlett; Ramesh & Pearl, 2009) av lokalt satte mål synes å gå mer knirkefritt, enn om det konkrete målet hadde kommet fra kommuneledelsen eller nasjonalt nivå. Det ligger til nasjonale mål i opplæringslovens formålsparagraf at: *«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong»* (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Skolene står på mange måter fritt til å utarbeide egne mål innenfor rammene av opplæringsloven og forskrifter som LK20. Selv om tvetydigheten kan være høy, så er likevel konfliktnivået lavt. Dette kan derfor også ses som en eksperimentell implementering, jamfør Matlands tvetydighets-konflikt-modell. Bakkebyråkratene er sentrale aktører (Lipsky, 1980), og de kan utfolde sin kreativitet da det i stor grad er anledning for eksperimentering. Slik får man muligheten til å lære og sammen finne de beste lokale tilpasningene.

Lærerne på den samme skolen forteller at de har felles mål for første trinn der de bruker metoden STL+ (skrivning til lesing med talesyntese), som krever bruk av PC eller Ipad, i leseopplæringen: *«Vi har det samme målet, vi skal for eksempel lære elevene alle bokstavene før jul og bruke STL+»* (L1a). Bruk av metoden STL+ innebærer at elevene får høre bokstavlyden når de trykker på en bokstav, og likeledes vil de få opplest hele ord når de er ferdigskrevet. Slik lærer barna sammenhengen mellom det talte språket og skriftspråket. Det fortelles også om at de bruker tastatur når de arbeider med tekstskaping med elevene: *«... det er kjekt å se på guttene som har masse fantasi og som faktisk får skrevet ned det de har lyst til fordi de kan bruke tastaturet eller de kan bruke innlesingsfunksjon slik at de får opp teksten på skjermen»* (L1a). Her kommer det tydelig frem at den digitale tankegangen når helt ut til elevene i klasserommene. Digitale hjelpemidler blir brukt for at elevene raskere skal lære å lese, og for at de skal kunne produsere mer tekst og lengre tekster allerede i førsteklasse. Lærerne forteller også at de har en bevisst tanke om når og hvorfor de bruker Ipad og de digitale løsningene:

«Man må jo se at dette er et godt verktøy for eksempel for bruk i spesialundervisningen, eller for å få elevene til å skrive fordi de kan sitte og høre hvilke bokstaver de skal skrive. Hvis man ikke husker, kan man likevel klare å finne bokstaven selv. Det er det å snu pedagogikken litt og tenke: hva er det de skal lære? Hvis det er hensiktsmessig å bruke Ipad eller noe annet, da gjør vi det, hvis ikke lar vi være». (Lærer 1a)

Lærerne er tydelige på at de digitale hjelpemidlene kun skal tas i bruk når det er hensiktsmessig for elevenes læring og motivasjon. De forteller at de ofte legger Ipaden helt til sides, og at det kan variere fra dag til dag hvor mye den er i bruk. Det virker som de har en felles pedagogisk tanke på skolen om bruken av de digitale hjelpemidlene. Lærerne forteller at de har vært flinke med å dele erfaringer med hverandre i personalet og har slik lært ting andre har testet ut og vil anbefale. Rektor forteller at de har en felles “verktøykasse”, eller en oversikt over hvilke digitale verktøy som brukes på de ulike klassetrinnene. De utvikler seg sammen og driver innovativt ved å teste ut og diskutere bruken av nye verktøy. De har sett hvilken positiv effekt digital skrivning og bruk av digitale verktøy har hatt på guttene; at de er mer påkoblet eller med, at de føler på større mestring, at de lærer tidligere å lese og at de klarer å produsere mer tekst som de viser stolthet over. Vi vil utdype dette mer i kapittel 5.2.3 som omhandler god skolestart for guttene.

Her følger et sitat der avdelingsleder på samme skole bekrefter det som rektor fortalte om å lytte til initiativ nedenfra:

«De gode ideene kommer ofte nedenfra. Det å la teamene være styrket til å komme til ledelsen. Ikke en tvangstrøye. En tanke nedenfra som får spillerom. Dele erfaringene. Etterhvert å sette det inn i system. Det har vi hatt god suksess med her. Det å få lov å være hare [den raske og utviklingsorienterte] og det å få være en skilpadde [den trege og kritiske]. Det er lov å gjøre feil, lov å stikke seg ut. Det har vært viktig. Så har vi en tydelig plangruppe der makten får ligge i forhold til utviklingsarbeidet. Det er ikke bare jeg og rektor som sitter og tenker lure tanker sammen. Det er mer at vi tar våre tanker inn i plangruppen. Vi har hatt en større oppryddingsjobb i forhold til systematisering av hvem som er med i plangruppen slik at vi får spennvidden og får inn de ulike tankene, og ikke bare tar inn de som tenker likt som oss, men gjøre rom for de som tenker ulikt.» (Avdelingsleder 1)

Det fremheves her at det er lov å ligge i tet, som en hare, og å være sinken eller den mer kritiske, som skilpadden, og at alle dermed ikke nødvendigvis må holde samme tempo og engasjement hele tiden. Noen ansatte drar og noen holder mer igjen, og i dette spennet er det at utviklingen skjer. Det fortelles også om skolens plangruppe, som styrer utviklingsarbeidet ved denne skolen. Plangruppen består av rektor, avdelingsleder, tillitsvalgte, teamledere (en representant fra 1.-4. trinn og en fra 5.-7. trinn), spesialpedagogisk koordinator og den som jobber med digital utvikling på skolen. Det betyr at deltakende personer varierer fra skoleår til skoleår. Det virker som ledelsen har en bevisst tankegang om å få med ulike personer, som

ikke nødvendigvis tenker likt med rektor og avdelingsleder, i denne gruppen. Avdelingsleder forteller også at ledelsen hjelper de ansatte med å holde en felles oversikt over skolens mål:

«Vi har på en måte en oversikt hvor vi har en synliggjøring for hva vi har implementert, hva vi må holde varmt, som vi kan ta opp litt sjeldnere, hva vi jobber med å implementere, skal ha stort fokus på. Hva vi på en måte i framtiden skal jobbe oss mot. Noen mål blir satt, som fagfornyelsen. Noe er nasjonalt, det kan vi ikke velge vekk. Noe er kommunalt, vi har hatt en felles satsing, som har styrt utviklingsarbeidet lokalt i flere år. I tillegg har vi da det vi har på skolen her. Så vi har flere områder vi har fokus på samtidig». (Avdelingsleder 1)

Fagfornyelsen som nevnes er knyttet til det nye læreplanverket LK20. Fagfornyelsen betegner egentlig prosessen som ledet frem til LK20, men uttrykket har blitt hengende igjen som betegnelse på selve læreplanen. Avdelingsleder påpeker ulike mål-nivå; nasjonale mål, kommunale mål og lokale mål. Selv om plangruppen legger skolens virksomhetsplan, så bidrar ledelsen med å holde fokus og synliggjøre «den røde tråden», så alle kan følge med og være oppdaterte på det som skjer. Ledelsen er tett på og følger opp målene de har blitt enige om på lokalt nivå. Det er også her snakk om eksperimentell implementering, jamfør Matlands tvetydighets-konflikt-modell (1995), og bottom-up-implementering (Offerdal, 2014; Matland, 1995; Howlett, Ramesh & Pearl, 2009) slik vi forklarte det i kapittel 5.1.1.

Vi får inntrykk av at skolens personale er samstemte, det vil si at det er bred enighet mellom aktørene og nivåene i organisasjonen vedrørende målene som er satt i forbindelse med bruk av digitale verktøy for å bedre motivasjon og læring hos elevene. Her er ingen opportuniste å spore mellom prinsipaler og agenter (Opstad, 2016), men heller en positiv vekselvirkning og støtte i arbeidet ved felles utforskning, erfaringsutveksling og evaluering.

Moralsk hasard kunne i dette tilfellet vært hvis lærere på første trinn ikke fulgte opp metoden STL+ i begynneropplæringen og skolens ledelse ikke visste noe om det. Derfor er det viktig at skolelederne er tett på de ansatte og skolens praksis, slik Robinson (2014) peker på. Rektor er pedagogisk leder og leder også andre pedagogiske ledere (avdelingsledere og lærere), derfor er ledernes evne til å utøve innflytelse over underordnede viktig, jamfør ledelse i lys av leadership-begrepet (Røvik, 2007).

Det er også viktig med en kultur som distribuerer ledelse nedover i systemet slik at man får utdannet nye ledere i egen organisasjon (Kotter, 1990). Det kan virke litt overraskende at det er sånn positivitet og samstemthet å spore, men det kan komme av vårt strategiske utvalg av skoler som er gode på dette. Konflikter og moralsk hasard fra aktører på ulike nivå (rektor -

avdelingsledere - lærere) kan være mer utbredt på skoler som ikke har like gode resultater å vise til. Vi vil gå nærmere inn på dette i oppgavens konklusjonskapittel.

5.2 Analyse og diskusjon knyttet til det å etablere mål og forventninger

Hvilke mål og forventninger er knyttet til overgangen fra barnehage til skole, og til det å gi guttene en god skolestart på første trinn?

Både rektorer, avdelingsledere, lærere og foreldrerepresentanter ble spurt om de kunne si noe om overgangsrutiner fra barnehage til skole. Flere av svarene bar preg av at det har vært et spesielt skoleår på grunn av situasjonen med Covid-19, og at skolestarten høsten 2020 dermed ikke ble som planlagt eller slik den vanligvis pleier å være. Intervjupersonene beskrev og fortalte både om kommunale og lokale overgangsrutiner fra barnehage til skole. Skoleledere og lærere fortalte også om tiltak som virker godt inn mot guttenes skolestart. Vi har derfor delt vår analyse og diskusjon til dette forskningsspørsmålet i tre underkapitler; 1) *Kommunale overgangsrutiner*, 2) *Lokale overgangsrutiner* og 3) *God skolestart for guttene*.

5.2.1 Kommunale overgangsrutiner

Med kommunale overgangsrutiner menes felles rutiner som gjennomføres på alle skoler innad i en kommune. Skoleledere og ansatte fortalte i intervjuene om tidlig kontakt mellom barnehage og skole, informasjonsutveksling, overføringsmøter og faste rutiner, som for eksempel besøksdager og førskoledag for å bli kjent med barna. De to sistnevnte punktene fortalte også klassekontaktene om. Fra en av skolene fikk vi høre om en felles rutine for hele fylket, der alle førskolebarn får utdelt hver sin skolesekk i samme farge våren før skolestart.

«På administrativt nivå så har vi jo møter, vi begynner tidlig, der vi samles spes.ped.- koordinator og ledelse med styrer i barnehagen, i første omgang om de barna som har spesielle behov. Hvis det er noen elever som for eksempel skal ha vedtak når de kommer inn i skolen og der vi er nødt til å legge til rette for noe spesielt, der utveksler vi informasjon, og prøver å legge en plan for å ta imot de, og så har vi også møter når det gjelder de ordinære elevene.» (Rektor 1)

Her fortelles det om kommunale rutiner for møter med barnehagene på ledelsesnivå, både om de barna som vil ha behov for ekstra hjelp i skolen og for de andre barna. Spesialpedagogisk koordinator deltar sammen med skolens ledelse, og det er viktig med tanke på de barna som vil trenge særskilt tilrettelegging i skolen. Barn som skal ha vedtak i skolen er for eksempel de

som trenger spesialpedagogisk hjelp eller de minoritetsspråklige barna som har behov for særskilt norskopplæring (jamfør § 5-1 og 2-8 i opplæringsloven). Målet er at skolen skal vite det som trengs for å kunne legge en god plan og for å kunne ta imot barna på en best mulig måte når de begynner på skolen. Dette kan ofte handle om å sikre nødvendig kompetanse hos de ansatte, eller å sørge for at riktig utstyr er på plass til barna begynner på skolen.

Lærere forteller også om kontakt med barnehagene i forkant av skolestart: *«Til vanlig pleier det å være slik at barnehagene kommer her og snakker med oss lærere på forhånd ... De elevene som har spesielle behov får vi vite om, slik at vi kan klargjøre for at de skal komme her, og slik at vi har nok ressurser» (L1a)*. Informasjonsutveksling er viktig også for lærerne. Ved å få førstehåndskjennskap til barna, vil de bli bedre forberedt på hvilke elever de skal ta imot og hvilke behov de skal imøtekomme. Det fortelles også om besøksdager på skolen der målet er å bli kjent med barna og at barna skal bli kjent med skolen: *«Vi har tidligere hatt besøksdager der barnehagene har kommet hit på dagtid, tre-fire ganger i året og hatt med seg ungene fra de respektive barnehagene. De har vært her og hatt en skoledag på et par-tre timer» (L2b)*. Det kom frem at dette også har vært en del av den kommunale rutinen, men det meste har blitt annerledes i et år preget av Covid-19.

«Så har vi førskoledag der barna får møte lærerne for første gang. Masse fokus på det. Få et godt møte med skolen, og et godt møte med lærerne. Det pleier å være en god opplevelse for de fleste barn, heldigvis. De som har det ekstra vanskelig får selvfølgelig tilbud om å møte oss før, og gjerne etter, for å gjøre overgangen trygg og god». (Avdelingsleder 1)

Her fortelles det om barnas første møte med lærerne våren før de skal begynne på skolen, ofte gjennomført i mai måned. På førskoledagen får man en oversikt over hvilke barn som kanskje trenger mer trygging frem mot skolestart i august. Det tas individuelle hensyn til barnas beste for at førskoledagen skal bli så trygg og god som mulig. De kommunale rutinene er, som tidligere nevnt, laget på bakgrunn av nasjonale føringer (blant annet opplæringsloven og LK20). Hovedansvaret for samarbeidet og planen hviler på skoleeier, mens den enkelte skole skal bidra til iverksetting av planen. I forrige delkapittel diskuterte vi mer inngående hvordan denne lovpålagte samarbeidsplikten implementeres i skolen, og vi viser derfor tilbake til det som ble beskrevet i kapittel 5.1.1.

Klassekontaktens innspill bærer preg av at skolestart i 2020 ble alt annet enn slik det pleier å være. På en av skolene ble besøksdagen gjennomført ved at barnehagene tok barna med til skolen: «Barnehagen tok de med på skolen ... foreldrene fikk ikke være med. Så vi har jo ikke fått være med slik som vi pleier i år, så det ble jo litt annerledes enn hva det før har vært, men det gikk greit» (K1b). På den andre skolen ble ikke førskoledagen gjennomført i det hele tatt. På en av skolene fortelles det også om en «sekkedag» som arrangeres på alle skolene i hele fylket, der elevene får hver sin skolesekk i samme farge:

«Så har vi en sånn sekkedag for skolestartere, og det har vi hatt i 20 år, hvor Trygg trafikk og Fylkeskommunen sponser førsteklassesekker ... og det er en sånn fast mal og da får de utdelt sekken på sekke-dagen og det er en sånn halv-høytidelig dag. Vi har samling med foreldrene i skolegården og klassene blir lest opp og man kommer fram og får sekken sin av læreren, og går inn i det som blir klasserommet fra høsten og har et opplegg der». (Avdelingsleder 2)

Barna i dette fylket vet i forkant av «sekkedagen» hvilken farge de kommer til å få på skolesekken sin, fordi det er tre faste farger som rullerer fra år til år. Dette er en fast tradisjon, og noe som skolen, barna og foreldrene ser frem til. Det er et tiltak som kan bidra til sosial utjevning, da det ikke er opp til familienes økonomi hvilken type skolesekk barna får. Det kan også være en fordel at man enklere ser om det er en første-, andre-, eller tredje-klassing som går langs veien eller som står alene i skolegården, alt etter hvilke farge barnet har på skolesekken sin. Barna blir på en måte uniformert og får et synlig bevis på at de hører til på skolen, og også i kommunen og fylket.

Viktigheten av å sikre barna en god overgang til skolen kan forsterkes ved at fylkesnivået griper inn og koordinerer et slikt felles tiltak. Når enda et styringsnivå er involvert, sender det ut noen tydelige signaler og bidrar gjerne også til mer interkommunalt samarbeid om skolestart og overgang fra barnehage til skole. Det vites ikke om initiativet opprinnelig kom fra fylket eller om det ble til etter initiativ nedenfra. Det kan altså være snakk om en top-down eller bottom-up-iverksetting (Offerdal, 2014; Howlett, Ramesh & Pearl, 2009). Dersom initiativet kom ovenfra kan det ha vært en administrativ implementering eller en politisk implementering med bruk av belønnende innførings-mekanismer, her i form av gratis skolesekk til alle førskolebarna. Dersom tiltaket har vært initiert nedenfra har policyimplementeringen vært på makronivå fordi det var lokale aktører som utarbeidet forslaget til det styrende nivået (Matland, 1995).

5.2.2 Lokale overgangsrutiner

Med lokale overgangsrutiner menes rutiner den enkelte skole har, og som ikke nødvendigvis blir praktisert likt mellom skoler innad i samme kommune. Intervjupersonene fortalte om personlige brev til alle førsteklassingene, samlingsstunder i barnehagene i forbindelse med møter, skoleklubb, fellesarrangement på skolen og viktigheten av samarbeid med skolefritidsordningen (SFO) i overgangen til skolestart.

«Vi pleier å sende ut et brev rundt høstferien, fordi da har vi fått adresselistene og vi sender ut et sånt velkommen til oss - brev med litt informasjon om skolen Så det får de i slutten av oktober, og det er første gangen de hører fra oss og da er vi nøye med å adressere det til skolestarterne, for det er jo veldig sjelden man får brev, så den ene gangen i livet man kan få et brev må vi sørge for at det kommer til de og ikke til foreldrene». (Avdelingsleder 2)

Her fortelles det om den første kontakten som er mellom en av skolene og barna som skal begynne der. Barna får et velkomstbrev som er adressert direkte til dem og ikke til foreldrene. Det personlige brevet kommer i god tid så barna får anledning til å forberede seg, og forhåpentligvis også glede seg, til skolestart.

Lærere forteller at de av og til har hatt samlingsstunder i barnehagen: *«Vi har hatt overgangsmøtene og vi har da reist i barnehagene noen ganger og vært med og hatt samlingsstunder i barnehagen» (L2c)*. Overgangsmøter er møter om enkeltbarn eller barnegrupper som skal begynne på skolen, og i forbindelse med slike møter har lærerne benyttet anledningen til å hilse på barna og ha en samlingsstund med dem i deres kjente miljø. Dette kan gi lærerne nyttige erfaringer, både med tanke på hvilke omgivelser barna kommer fra og hvilke aktiviteter de er kjent med fra før når de kommer til skolen. For barna er det også viktig å få se noen ansikt og høre noen stemmer som de kan kjenne igjen når de kommer til skolen.

Ledere og ansatte på en av skolene forteller om en skoleklubb for skolestartere og foreldre. Den innledes med et foreldremøte på begynnelsen av året, og dernest er det månedlige treffpunkt på kveldstid våren før barna skal begynne på skolen. Målet er at barn og voksne skal bli bedre kjent med hverandre og at barna skal bli tryggere på skolen. Vi viser til kapittel 5.1.1 der denne klubben ble beskrevet mer detaljert.

På en av skolene forteller rektor om et arrangement som førskolegruppen inviteres til like før sommerferien det året de skal begynne på skolen: «Vi har vanligvis et fellesarrangement i gymsalen rett før ferien der vi har noe sang og underholdning og den type ting, og der får skolestarterne lov å være med. De blir invitert inn der, de som går i førskolegruppen» (R1). Barna får invitasjon til å komme til skolen sammen med førskolegruppen og kjente voksne fra barnehagen. De får delta på fellessamlingen i gymsalen, og se, høre og oppleve stemningen som er der. Dette er en opplevelse de kan ta med inn i sommerferien og tenke på frem mot skolestart. Et slikt tiltak kan bidra til at barna føler seg mer velkomne til skolen.

Avdelingsleder på en av skolene forteller om viktigheten av et godt samarbeid med SFO i forbindelse med oppstarten av nytt skoleår:

«I forhold til førstetrinnselever har vi et tett samarbeid med SFO, det er ganske viktig, egentlig. SFO-lederen vår har avtaler med foreldrene når elevene starter på SFO sånn at ikke alle begynner samtidig, og så blir førsteklasingene skjermet på SFO før skolestart. Den siste uken før skolestart har de også en type samlingsstund for skolestarterne, som for vår del handler om å bli bedre kjent med dem og for deres del å få en litt roligere oppstart og kunne bli kjent med hverandre før skolestart». (Avdelingsleder 2)

SFO-året starter som regel i begynnelsen av august, mens skolestart først er noen uker seinere. Dette betyr at de fleste barna begynner cirka to uker før skolestart. Derfor er samarbeidet med SFO viktig for å sikre at det første møtet med skolen blir både trygt og godt. På denne skolen sikres det ved at ikke alle, eller mange barn, starter samtidig. Slik vil de ansatte ha både tid og anledning til å ta godt imot det enkelte barn når det har sitt første møte med SFO og skolen i august. Førsteklassingene blir skjermet den første tiden, sånn at de får anledning til å bli kjent med de voksne, de andre barna og omgivelsene der. Det blir også holdt en type samlingsstund for barna i uken før skolestart.

Felles for nevnte lokale tiltak er at de har blitt til på den enkelte skole. De kan ha oppstått på bakgrunn av ideer fra lærere, ledere eller andre ansatte på skolene. Ideene kan også ha oppstått som følge av det tverrinstitusjonelle samarbeidet mellom skolene og de barnehagene som de samarbeider med. Policy har blitt utviklet lokalt av bakkebyråkratene (Lipsky, 1980) ved å bearbeide planer fra makronivå (kommunens plan og mål for overgang mellom barnehage og skole) for å gi et bedre tilbud til skolestarterne. Policyimplementeringen er derfor på mikronivå (Matland, 1995).

5.2.3 God skolestart for guttene

Ingen av skolene har en bevisst eller uttalt «gutte-satsing», men har høye forventninger til at alle skal få en god skolestart. Lærere og skoleledere fortalte om ulike tilrettelegginger og aktiviteter som guttene responderer godt på, og som de har erfart er bra for guttene i skolehverdagen.

«Vi har ikke noen sånn egen gutte-satsing, det har vi ikke. Men de tankene vi har da for eksempel for første trinn er sånn at det må være mye variasjon, det må være økter med mye bevegelse og at de er ute og at de ikke bare sitter på en stol og pult og skal ta imot, det tenker vi definitivt er til fordel for mange av de guttene når vi tenker på at guttene gjerne er litt mer umodne da, det kan skille ganske mye mellom de mest modne og de mest umodne på første trinn og en del gutter er jo bittesmå gutter fortsatt, så det tenker vi gagnar de». (Rektor 2)

Det fortelles her om viktigheten av å ha mye variasjon, bevegelse og uteaktivitet i undervisningen på første trinn. Det kan være motorisk utfordrende for guttene med mye stillesitting, og dette med deres varierende modenhet og motorikk er derfor viktig å ta hensyn til. Lignende momenter nevnes av flere intervjupersoner; ha mer fysisk aktivitet, ha fast turdag eller utedag i løpet av skoleuken og generelt lære mer ute istedenfor å sitte passivt inne ved en pult.

Overgangen fra barnehage til skole kan være spesielt vanskelig for en del gutter. Stoltenberg-utvalget pekte på at dette blant annet kan skyldes at guttene modnes senere enn jentene (NOU 2019: 3). Det å gå fra et miljø som er preget av lek til et mer strukturert læringsmiljø kan slå særlig negativt ut for gutter (Borgonovi mfl., 2018). Lillejord et al. (2018) påpeker, som tidligere nevnt, at de fleste barn takler overgangen godt, men at man likevel må være oppmerksom på de som strever. Derfor anbefales bruk av kjente arbeidsmåter som barna har erfaring med fra barnehagen. Det er viktig at barna opplever en sammenheng når det kommer til fysisk miljø og lekemateriell, jamfør den fysiske kontinuiteten (Hogsnes & Moser, 2014). Barna er ikke vant til mye stillesitting i barnehagen, så dette med å ha fokus på bevegelse, uteaktiviteter og turdager vil være et godt utgangspunkt som barna vil være kjent med, og som man kan bygge videre på i skolen.

I følgende sitat poengteres også betydningen av språkleker, begrepsinnlæring, åpne oppgaver og undre-oppgaver:

«Bokstavene kan man gjerne komme kjapt gjennom, men det er språklekene og alt det rundt som er det viktige, og det bruker de tid på. De har en del uteskole, lesestunder og samlingsstunder ... Det er en tendens til at det er en høyere andel gutter på første og andre trinn som trenger mer fysiske oppgaver, at man gjør mer med kroppen, og det gjør vi veldig mye ... Prinsippene med åpne oppgaver med undring og at man skal begrunne svar og sånn står veldig sterkt på første trinn, så det jobber vi veldig mye med. I år på trinn har vi hatt samarbeid og drøfting med logopeden i skolen fordi vi ser viktigheten av å ha systematisk begrepsinnlæring i første klasse Begrepsinnlæring er noe vi så vidt har startet på.. og etterhvert er det planer på at vi skal bli gode på systematisk begrepsinnlæring på første trinn. Et drømmescenario, tenker jeg, er bokstaver og leseopplæring, matematikk og undre-oppgaver og begreper som er vesentlig på første trinn. Der er vi ikke helt i mål, men vi jobber oss sakte men sikkert mot det». (Avdelingsleder 2)

Språkleker brukes for å styrke barns språklige bevissthet, og handler i begynneropplæringen om at barna skal forstå at språket både har en innholdsside og en forside. Språkleker starter med aktiviteter som stimulerer den auditive sansen; Rim og regler, dernest lek med setninger, ord, stavelser og enkeltlyder. Åpne eller rike oppgaver er problemløsningsoppgaver som kan ha flere riktige løsninger. Ved å arbeide med slike oppgaver får barn utfoldet seg mer kreativt, gjerne sammen med andre, og de må også undre seg og begrunne mer hvordan de tenker. Logopeder i skolen hjelper barn som av ulike grunner har problemer med å kommunisere, det kan for eksempel handle om stemmevansker, språk- og talevansker. På denne skolen har de innledet et samarbeid med logoped fordi de ser at mange barn sliter med å forstå sentrale begrep, som man gjerne tar for gitt at de kan. Mange barn, og særlig de med en minoritetsspråklig bakgrunn, kan slite med å forstå nok begrep til å kunne henge med i leseopplæringen. Derfor ønsker de å prøve ut en mer systematisk begrepsopplæring for hele elevgruppen.

Å være språksterk er et fortrinn for barn i samspill med andre. Det har betydning for deltakelse i lek og for læring. Det er ofte flerspråklige barn eller barn som strever med språkutviklingen som faller utenfor barnefelleskapet. Dette er i større grad også tilfellet for gutter enn for jenter. Derfor har barn med dårlig språkutviklingen behov for hjelp og støtte for å kunne delta i lek og til å utvikle sin språklige og sosiale kompetanse på samme tid (Lesesenteret, 2018; Stangeland, 2017).

Regjeringen ønsker å styrke språkarbeidet i barnehagene og sikre utsatte barn bedre støtte og hjelp. Dette vil sikre barna et bedre utgangspunkt for skolestart og det videre utdanningsløpet. Av og til må man gjerne fokusere på kjønn og diskriminere eller ta spesielle hensyn for lykkes med å inkludere, dette gjelder også i forhold til minoriteter. En gutt med utenlandsk

opprinnelse og annen religion, som kommer fra lav sosioøkonomisk klasse og som har svake evner vil være særlig utsatt, jamfør hånden som Mitchell viste til i foredraget sitt (Grini, 2018) da han snakket om «inclusive education» som «education that fits». Undervisningen i skolen må passe til det enkelte barn, slik hansken passer til hånden. Skolen må tilpasse seg barna og ikke omvendt; «*En vellykket overgang handler ikke først og fremst om at barnet skal være klar for skolen, men at skolen skal være klar for barnet*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 33).

Lærere snakket om hva som er viktigst i oppstarten av første klasse: «*Vi bruker veldig mye av den første tiden til relasjonsbygging, altså til å bli kjent med hverandre og til å jobbe med klasseregler og sette standarden på hvordan vi har lyst til å ha det på skolen og gjøre de klare til å bli skolebarn, og det tar jo noen måneder*» (L1a). Barna skal lære å gå på skolen, og for at barna skal kunne fungere som et klassefelleskap, trenger de å bli kjent med og lære skolens regler og rutiner. Det tar tid å lage og innarbeide felles klasseregler, men er viktig for barnas trygghet. Å ha gode relasjoner på skolen fremheves av Lillejord et al. (2018) som svært viktig for barna og deres læringsmiljø. Dette gjelder mellom enkeltelev og lærer, mellom klassen og lærer og mellom elevene. Ekspertgruppen for skolebidrag konkluderer blant annet med at skoleledelsen og lærerne best kan støtte elever fra hjem med lav sosioøkonomisk status ved å styrke relasjonene i skolen (Lillejord, 2021). Derfor er relasjonsarbeidet spesielt viktig for de barna som hører til nevnte gruppe, men også for de øvrige barna.

Følgende sitat har vi valgt å ta med på grunn av dets innhold, som gir et godt innblikk i en digital skolehverdag som treffer guttene:

«Det handler om å møte elevene på det nivået som de er på og møte dem på sin egen hjemmebane. Hvis vi tar det med digitaliseringen for eksempel, og med innholdet i skolehverdagen, så handler jo det mye om å forsøke å finne både strategier og innhold som kan være med å forsterke læringen. Det som skjer i klasserommet er at vi bruker mye spill og digitale verktøy fordi at vi vet at elever mestrer det godt, vi vet at de liker det og vi vet at det er den hjemmebanen mange er på ... Vi ser at guttene synes det er kjekkere, de er mer umoden, de er urolige og liker å spille, og da prøve vi å få inn kunnskap ved bruk av ulike spill, for eksempel i matematikk. Adaptive verktøy bruker vi, altså sånn type digitale spill der man har ulike level [nivå] i matematikk - hvor man mestrer et level, så går man videre til neste osv. Det blir på en måte som et dataspill der disse verktøyene regulerer tilnærmingen til læringen på en mer individuell måte, så det treffer elevene bedre enn at alle skal lære alt samtidig. Det er litt filosofien bak dette her. Ja, så det mener jeg er med på å inkludere elevene, og det blir lettere å drive tilpasset opplæring fordi at man kan styre mer de ulike verktøyene som de ulike elevene passer inn i da». (Rektor 1)

Her fortelles det om å møte elevene på det nivået de er, og på deres interesser. Fokuset er sentrert om læringen, og det benyttes derfor digitale hjelpemidler for å forsterke den. Det at elevene behersker det digitale og liker det, gjør det enklere å nå inn til dem med det som skal læres. Adaptive digitale verktøy er spill som tilpasser seg elevenes nivå underveis ved at elevene må mestre et nivå før de kommer videre i spillet. Dette bidrar til en mer individuell tilnærming til læringen og gjør det enklere for lærerne å tilpasse undervisningen til det enkelte barn. Avdelingsleder og rektor fortalte også at de hadde innført koding på timeplanen en skoletime i uken, og at dette fenger og motiverer mange gutter. Koding er programmering der man kommuniserer med datamaskinen ved å skrive algoritmer, med mål om å få datamaskinen til å gjøre det man ønsker.

«Digitaliseringstanken vår har hatt tydelig innslag av diskusjonen rundt dette med gutter. Vi tror vi ser at gutter er mer påkoblet. De synes det er spennende og de har lettere for å produsere lengre tekster. De får et uttrykk som er pent og bra, det er ikke bare jentene som er veldig flink med border og skriver pen-skrift som lykkes i norsken. Det er også de, som vi før hadde fått til å produsere få, korte setninger som nå produserer store, lange tekster, bøker, fordi vi har en digital løsning. Vi tror vi ser at guttene produserer mer tekst.» ... Jeg tror digitaliseringen har vært en nøkkel inn til mange gutter, i tillegg til å kombinere det digitale med fysisk aktivitet ... Det å være praktisk, få lov å være praktiske, jeg tror det ligger en del der da. Jeg hadde en etablert lærer, som sa at hun aldri fikk så mange gutter med fin håndskrift som etter at vi begynte med digitaliseringen. Det skulle en tro var litt motsatt, men de gleder seg sånn til å holde en blyant, få lov til å skrive fine flotte bokstaver på loft og i kjeller». (Avdelingsleder 1)

Her fremkommer det at personalet har hatt guttene i tankene når de har diskutert bruken av digitale verktøy på skolen. De har sett effekten digital skriving har hatt på guttene; at de er mer påkoblet eller med, at de føler på større mestring, at de klarer å produsere mer tekst og at de i større grad viser stolthet over det de klarer å skrive. Det har også overrasket dem at mange gutter får bedre håndskrift når de venter med å skrive bokstaver med blyant. Det at de gleder seg til å skrive fine bokstaver på loft og i kjeller refererer til linjesystemet eller bokstavhuset som barna lærer å skrive bokstavene i; bokstaver som t, h, f og k skal starte på «loftet», mens bokstavene j, g, y og p skal skrives helt ned i «kjelleren».

Lærerne på samme skole underbygger det som rektor og avdelingsleder har fortalt om: «*Det som er hos oss, så har de Ipad fra de begynner på skolen, så det som har vært før med at guttene sliter motorisk med å skrive fint og sånne ting, men nå når vi har mange gode*

programmer for å lære å skrive og lære på Ipad, så har vi egentlig ikke sett det» (L1a). Det fremkommer i grunnen at forskjeller mellom gutter og jenter utjevnes ved bruk av digitale hjelpemidler. Det blir ikke lenger så synlig at noen strever med å skrive bokstaver, for resultatene på Ipad blir tilnærmet like. De fortalte også at skolen satser på lesing og har en egen lese-oppfølgingsplan. Elevene får individuell lese-oppfølging og individuelle leselekser. Det fortelles at elevene lærer å lese mye tidligere eller raskere enn før, og at de da også er mer mottakelig for annen type læring. Vi fikk høre følgende om det å utsette fokuset på håndskrift til andre trinn:

«Vi har felles mål om at vi skal lære elevene alle bokstavene før jul, og bruke STL+. ... Vi begynner med håndskrift i andre klasse, men vi skriver mye i første klasse med blyant, men fokus på å skrive fint i finskriftbok og ha skrivelekser begynner vi med i andre klasse. Elevene skriver mye og spør ofte om de kan skrive på ark med blyant, og selvfølgelig får de lov til det. Vi øver masse på å skrive og hvilken vei bokstavene skal formes og hvordan de skal se ut, så det bruker vi masse tid på, men når vi skal ha tekstskaping bruker vi tastatur, slik at de slipper å bruke så mye energi på å forme bokstaver». (Lærer 1a)

Her fremkommer det at de har en hurtig innlæring av bokstavene, men at de venter med å fokusere på håndskriften. De ønsker at elevene skal kunne lese godt før de selv må bruke tid og krefter på å skrive egne tekster med blyant. Det betyr imidlertid ikke at de ikke får lov til å skrive med blyant, for det får de lov til i takt med at de er klare for det. Igjen er det rom for individuelle tilpasninger etter motorisk fungering, motivasjon og faglig interesse. Lærerne fortalte også om at foreldrene hadde vært skeptiske i starten, men at det går fint så lenge de forklarer og begrunner hvorfor de gjør det slik på skolen. Det har også hjulpet at de har sett hvilken positiv effekt det har hatt, spesielt for mange gutter.

Det er av avgjørende betydning at mål settes på områder av skolevirksomheten hvor formålet er å forbedre nåværende praksis, slik at den universelle opplæringen blir bedre (Robinson, 2014). Denne skolen har felles mål som innebærer en bevisst bruk av digitale verktøy som støtter opp under læringen, og STL+ er ett av verktøyene som skal brukes i begynneropplæringen. Også skole 2 bruker metoden STL+ i begynneropplæringen. Ved å sette slike spesifikke mål oppnår en gjerne det en har fokus på, og slike mål gjør det enklere å gi tilbakemeldinger. Spesifikke mål kan også gi økt prestasjon hvis medarbeiderne har en opplevelse av at de er kapabel til å oppnå målet. I en stressende hverdag med stor arbeidsbelastning for lærere, kan det hjelpe å ha tydelige og klare mål som viser prioritering

og sådan gir mening: «*Konsekvensen er økt følelse av mening, personlig effektivitet og tilfredshet på jobb*» (Robinson, 2014, s. 52).

Det er også en forutsetning at det i profesjonsfelleskapet er enighet om viktigheten av felles mål, og at det er sammenheng mellom skolens overordnede mål og målene for ulike fag og trinn helt ut til elevenes læring i klasserommet. Videre er det av stor betydning at lærerne vet hvilke mål de har ansvar for, er personlig engasjerte for måloppnåelse og har de kunnskapene og ferdighetene som trengs for å nå målene (Robinson, 2014). Tre lederferdigheter (ibid.) hevdes å ligge til grunn for å kunne lykkes med ledelsesdimensjonen(e). I forbindelse med å etablere mål og forventninger knyttet til en god overgang fra barnehage til skole, må lederne *anvende relevant kunnskap* om blant annet lovverk, læreplan, undervisningsmetoder og om hvordan barn lærer. De må videre kunne *løse komplekse problemer* ved å få arbeidsmåtene eller målene, som for eksempel er å anvende metoden STL+ og å benytte andre digitale verktøy, til å fungere på egen skole. Dette får man enklere til dersom man har opparbeidet *tillitsrelasjoner* med de ansatte gjennom å vise mellommenneskelig respekt, personlig omsorg, kompetanse og integritet.

Det kan synes som om lederne på begge skoler lykkes med å etablere felles mål og forventninger knyttet til overgangen og en god skolestart. Robinson (2014) fant i sin metaanalyse at elevene presterte bedre på de skolene der det ble rapportert om tydelig måletablering hos lederne, enn i tilsvarende skoler uten tydelige mål. I høytpresterende skoler kommuniserte ledelsen sine mål og forventninger og lærerne rapporterte også om større enighet om målene (ibid.) Vi finner tilsvarende gjennom intervjuene med lærere og ledere på våre to utvalgte skoler. Så må det også her nevnes at disse er utvalgt basert på suksesskriterier.

5.3 Analyse og diskusjon knyttet til strategisk bruk av ressurser

Hvilket fokus har skolelederne på å rekruttere og sørge for kompetente lærere og god voksentetthet på 1. trinn?

Skoleledere og lærere sa alle noe om ressursbruken på skolene, mens foreldrekontaktene ikke fikk spørsmål angående dette punktet. Først presenteres og diskuteres utsagn om ledernes fokus i forbindelse med rekruttering av nytt personale og valg av riktige kontaktlærere til førsteklassene, og dernest om lærertetthet og andre ansatte som er tilknyttet første trinn.

5.3.1 Rekruttering og valg av kontaktlærere

Skoleledere fortalte om hva de fokuserer på ved nyansettelser til første trinn; lærernes verdigrunnlag, elev- og læringssyn, metodisk repertoar, evne til å håndtere vanskelige situasjoner med elever, og hvilken vilje de har til å strekke seg lenger enn man gjerne tenker at en lærer skal. Skolelederne hadde alle stort fokus på å få de riktige kontaktlærerne til første trinn, og håndplukking av lærere ble nevnt. De pekte på erfaring som lærere eller førskolelærere har med skolestarterne, kompetanse på den første lese- og skriveopplæringen og metoden STL+. To uerfarne lærere settes aldri sammen i par på første trinn og det satses på stabilitet hos lærerne.

Rektor på en av skolene var spesielt opptatt av søkeres verdigrunnlag, elev- og læringssyn:

«Det første er verdigrunnlag eller verdisyn da, hvilket elevsyn og læringssyn de har. En ting er hvordan de tenker og forstår rundt elever og hva de strever med og ikke strever med, men også hvordan de tenker læring. Så hvis de tenker at de bare skal stå der og være formidlere, så blir det altfor enkelt for oss, så det er noe med hvordan de tenker at læring foregår. Jeg merker veldig fort hvis det er en lærer som har et bredt repertoar og som kan variere mye, særlig på småskoletrinnet, som skjønner betydningen av at det må være variasjon og litt lystbetont og lekpreget, og hvor viktig det er at de opplever mestring. Det er ikke roboter vi får inn ... Til alle nyansatte så snakker vi veldig mye om verdigrunnlaget deres. Jeg tenker at hvis de ikke deler det verdigrunnlaget vi har, så passer de ikke inn her. Og da er det ikke nødvendig at de begynner her ... For vi har sagt at med den elev- og foreldregruppen vi har her, så må vi strekke oss lenger i en del sammenhenger, som kanskje en del andre tenker ikke nødvendigvis er en lærers oppgave, da. Men vi sier at det må vi. For hvis det at elever skal prestere bra på skolen, så må de ha det allright rundt seg». (Rektor 2)

Rektor er tydelig på at lærere som skal tilsettes må dele skolens verdigrunnlag. Det kan handle om hvilket syn man har på elevene og hvordan man tenker at elever på første trinn best lærer. De må ha et visst metodisk repertoar og forstå viktigheten av at barna må få oppleve mestring, variasjon og lekpreget undervisning. Hvilket syn man har på voksenrollen i skolen er også viktig, her trekkes det frem at lærere må ha en vilje til å strekke seg langt for barnas vel og vel både i og utenfor skoletid. Avdelingsleder på samme skole underbygget det rektor sa, og nevnte også at de sjekker om søkere har erfaring med å stå i krevende situasjoner: «Hva gjør de om en elev for tiende gang nekter å gjøre det som er planen for det som skal gjøres»? De må oppleve at læreren vil være i stand til å stå i den utfordringen det er å få barna til å bli trygge skoleelever. Selve intervjuprosessen beskrives som grundig og direkte, samt at de er veldig åpne om hva som vil kreves i en jobb på skolen deres.

Denne skolen har en uttalt visjon om å være en skole som strekker seg lengre for elevene sine, og derfor vil deres fokus på å få de «rette» folkene, som deler deres verdigrunnlag, gjenspeile deres prioriterte mål (jamfør Robinson, 2014). Skoleledere skal sikre at skolen til enhver tid har lærere med godkjent utdanning, og her må blant annet lovverk om kompetansekrav følges. Lærere på første trinn må ha grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn, mens førskolelærere eller barnehagelærere må ha minst 60 studiepoeng videreutdanning rettet mot undervisning på barnetrinnet, og de kan kun undervise på 1.-4. trinn. Ledere må også ta høyde for at lærere innen år 2025 skal ha relevant kompetanse og minst 30 studiepoeng hvis de skal undervise i fagene norsk, samisk, norsk tegnspråk, engelsk og matematikk på barnetrinnet, dersom de skal undervise i dem (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette arbeidet kan ses i lys av både management- og arbeide målrettet mot sine strategier (Røvik, 2007) om å ansette de riktige folkene, men det innebærer også mange administrative rutiner med oppfølging av regler og prosedyrer (Flynn, 2002). For å lede komplekse organisasjoner, som skoler er, er det imidlertid nødvendig med både ledelse og administrasjon for å lykkes (Kotter, 1990).

Det ble fortalt om hvordan kontaktlærere til første trinn velges ut og settes sammen:

«I en drømmeverden vil vi ha den trygge voksne, gjerne førskolelærerutdannet, som sprudler av energi og er stabil ... Når vi setter sammen kontaktlærer-par, så henter vi ut en som har vært i første klasse før som har rutiner og som vi tenker klarer det. Vi setter aldri to nyutdannede sammen, vi kan gjerne ha to etablerte hvis vi har muligheten, men aldri to nye sammen Det er snakk om en håndplukking». (Avdelingsleder 1)

Førsteklasselærerne må være trygge, energiske og stabile førskolelærere eller lærere. Her poengteres at erfaring og rutine er viktig, og at de derfor aldri setter to nyutdannede sammen. Med håndplukking signaliseres det at det er viktig hvem som velges ut som kontaktlærere på første trinn. Rektor på samme skole fremhever også betydningen av at lærerne har kompetanse på den første lese- og skriveopplæringen og metoden STL+. En slik kompetanse har de bygget opp over tid på skolen, og derfor har de nå flere lærere å spille på. De sikrer på denne måten at de har lærere som innehar nødvendig kompetanse og erfaring og som igjen kan dele denne videre med andre lærere. Slik opprettholdes skolens sjanser for å nå prioriterte mål og holde et høyt nivå på undervisningskvaliteten. Dette viser at skolen har hatt en strategisk tanke om rekruttering og bruk av personell over en lengre tidsperiode. Robinson (2014) mener det er helt avgjørende at skoleledere har slike proaktive rekrutteringsstrategier.

På en av skolene fikk vi høre fra avdelingsleder at de hadde styrket kontaktlærerfunksjonen:

«Vi har gått over til en form for tredeling av kontaktlæreransvaret, vi ser at det er ganske krevende å være, i hvert fall hos oss, og sikkert på de fleste andre skoler også, krevende å være kontaktlærer til tider ... så vi putter ekstra ressurser i kontaktlærer-potten fordi vi ser at det lønner seg». (Avdelingsleder 2)

Denne skolen med to parallelle klasser styrker trinnet med en ekstra kontaktlærer for at de voksne skal dele på ansvaret for førsteklasingene. Her ligger en erkjennelse av at det er krevende å være kontaktlærere på første trinn da de må jobbe veldig tett sammen om barn som er helt nye på skolen og som skal trygges for å kunne lære. De som er kontaktlærere får et funksjonstillegg i tillegg til ordinær lønn, og det får de blant annet for å holde kontakt med elevenes foresatte; ha samtaler med dem, holde foreldremøter og ha løpende kontakt vedrørende enkeltbarn når det er behov for det.

Det ble uttrykt av lærere at de setter pris på at skoleledelsen har forståelse for behovet for nok ressurser på første trinn:

«Vi har en veldig grei ledelse som ser behovet og ser at det er viktig med tidlig innsats, og at det ikke må skorte på det, og at vi får igjen for det på 7. trinn når vi setter inn skytset nå. Det har vi fått beskjed om også, at det blir satt inn litt ekstra nå i starten av året, og så vil det nok reduseres litt etter hvert». (Lærer 1a)

På denne skolen tas det høyde for at det ofte kan være mer kaotisk i oppstarten av skoleåret når lærerne ennå ikke kjenner alle barna og ting kan oppstå. Derfor settes det inn noe mer ressurser ved skolestart. Man har et langsiktig perspektiv og ser at ekstra innsats ved skolestart og i begynneropplæringen kan lønne seg på sikt for det enkelte barn, trinnet og hele skolen sin del. Skoleledere må følge lærernormen, som sier at det maksimalt skal være 16 elever per lærer på 1.-4. trinn, men man kan likevel prioritere ekstra bemanning innenfor skolens rammer.

5.3.2 Andre funksjoner og ansatte på 1. trinn

Lærere og skoleledere pekte på andre viktige voksne knyttet til første trinn; spesialpedagog, barne- og ungdomsarbeider, leselærer og spesialpedagogisk koordinator som jobber tett på og er til hjelp og støtte for barn, foreldre og lærere.

En av lærerne fortalte at: «Vi har en spes.ped. - lærer som er med ganske mye og en barne- og ungdomsarbeider» (L1b). En spesialpedagog er en lærer med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk, og har følgelig kunnskap om ulike funksjonsnedsettelse som psykososiale vansker, spesifikke lærevansker, synsvansker, hørselsvansker, gjennomgripende utviklingsforstyrrelser (autismespekterforstyrrelser) eller generelle lærevansker. En barne- og ungdomsarbeider har fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget og har ofte ansvar for å følge opp enkeltelever eller mindre elevgrupper under veiledning av lærer eller spesialpedagog.

Det ble også fortalt om en stilling som spesialpedagogisk koordinator i kombinasjon med leselærer på en av skolene:

«Da vil jeg gjerne si noe om hvordan spes.ped. koordinator-stillingen fungerer og hvordan hennes kombinasjon med å være leselærer fungerer. Det blir satt av ganske mye tid til administrasjon, veiledning og oppfølging av de som har undervisningen og til foreldresamarbeid. Sånn at spes.ped. - koordinator er tett på alle elevene med rett til spesialundervisning på skolen. Spesielt er hun med i overgangen fra barnehage til skole, og har sakene hele veien, slik at det er rask vei inn for foreldrene til å ta kontakt og rask vei inn for lærerne for å få støtte og hjelp i konkrete og vanskelige saker og problemstillinger. Hun hjelper å timeplanfeste og fordele timene og innehar dermed en viktig nøkkelrolle ... Leselærer fungerer fra jul på første trinn til jul på andre trinn. Det opplever vi er en viktig del av tidlig innsats i forhold til leseopplæringen og oppfølgingen av den biten ... Vi følger den pedagogikken med to bokstaver i uken. Det gjør at de har lært alle bokstavene til jul. Når leselærer kommer inn etter jul, er det allerede mange som har knekt lesekoden». (Avdelingsleder 1)

Skolen har her sett et behov for tettere oppfølging av barna i starten av skoleløpet.

Spesialpedagogisk koordinator deltar i møter i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole, og vil dermed inneha førstehåndskjennskap til elevene som har spesialpedagogiske utfordringer. Stillingen innbefatter her administrasjon, veiledning av lærere, oppfølging av barn og kontakt med foreldre. Lærere fortalte at de jobber tett med den spesialpedagogiske koordinatoren og at «... hun tar vi egentlig ganske raskt kontakt med hvis vi mistenker at en elev trenger mer hjelp til lesing og skriving, men også atferd» (L1b). Samme person er også leselærer og følger opp barna fra jul på første trinn til jul på andre trinn. Da vil denne læreren allerede ha god kjennskap til elevgruppen og elevene kjenner læreren.

Vi fikk inntrykk av at både skoleledere og lærere var fornøyde med denne ordningen.

Lærernes kapasitet til å lykkes med et mangfold av elever blir styrket ved at de får samarbeide

tett med spesialpedagogen. Det å styrke klasselærernes kapasitet slik, vil ifølge Robinson (2014) bidra til færre henvisninger, opprettholde mangfoldet i elevgruppene og bredden i lærernes tilpasningsferdigheter. Ved at lærere (spesielt nyansatte) får hjelp med håndtering av elever som har det vanskelig, så vil det gi lavere utskiftning av personalet. Skolen skal sette inn tidlig innsats når det trengs. Tidlig innsats innebærer at man skal sette i gang tiltak for et barn så snart det er behov for det. Dette er regulert av § 1-4 i opplæringsloven som sier at man skal sette inn rask intensiv opplæring til de elevene som står i fare for å henge etter i lesing, skriving eller regning på 1.-4. trinn. Å ha en spesialpedagogs øyne på skolestarterne vil kunne bidra til at vansker oppdages tidligere og at hjelp kan gis raskere.

5.4 Analyse og diskusjon knyttet til å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen

På hvilke måter forsikrer skolens ledelse seg om kvaliteten på undervisningen som gis til førsteklassinger generelt, og guttene spesielt?

Det var kun skoleledere som fikk spørsmål om denne dimensjonen, men lærere kom også inn på det når vi spurte om skolens utviklingsarbeid og om hvordan de arbeider sammen på skolene. Vi deler denne presentasjonen av funn med analyse i tre underkapitler; 1) *Tilsyn med læreplanarbeid, faginnhold og undervisningsmål*, 2) *Lederes tilstedeværelse og involvering* og 3) *Fokus på analyse og forbedring av undervisning*. Diskusjonen tas i dette kapittelet som en oppsummering helt til slutt.

5.4.1 Tilsyn med læreplanarbeid, faginnhold og undervisningsmål

På grunn av nytt læreplanverk i grunnskolen, som trådte i kraft fra skolestart høsten 2020, har skolene naturligvis brukt tid til å sette seg inn i LK20 det siste året.

«Vi har jobbet mye med fagfornyelsen og mye av det er jo arbeid som vi har gjort for lenge siden. Så vi er godt inni det, så om vi blir liggende litt sånn i dvale akkurat nå, så gjør det ikke så veldig mye. Vi skal klare å hente oss greit inn igjen. Men akkurat nå er det vanskelig å drive sånn type utviklingsarbeid, rett og slett.»

(Rektor 1)

Rektor peker her på at de har hatt stort fokus på fagfornyelsen, som er prosessen som ledet fram mot nytt læreplanverk, for lenge siden, og med det menes at de blant annet har satt seg inn i ny overordnet del som ble fastsatt i 2017. Denne delen handler om verdier og prinsipper

for grunnopplæringen, og skal ligge til grunn for alt arbeid med fagene. Situasjonen med Covid-19 har imidlertid lagt en demper på læreplanarbeidet, ved at lærerne ikke har kunnet arbeide like mye sammen om skolens utviklingsarbeid slik de vanligvis gjør.

«Nå har det vært mye årsplanarbeid den siste tiden, egentlig det siste året ... der det har gått mye felles tid til å utvikle og utarbeide nye årsplaner ... Vi har delt inn sånn at dette blir gjort i første klasse og dette i andre klasse, sånn at hvis det da blir bytte av lærer at man da vet litt sånn at man ikke gjør akkurat det samme to år på rad». (Lærer 1b)

De nye læreplanene inneholder kompetansemål i fagene etter 2., 4., 7. og 10. trinn. Det er derfor viktig at skolene utarbeider lokale årsplaner for de ulike klassetrinnene, slik lærer her beskriver. Det handler om å koordinere faginnholdet på alle trinn. Dersom en klasse får en ny lærer, må det foreligge en plan slik at man vet hva klassen har jobbet med og ikke. En annen lærer poengterte viktigheten av å fordele hvilke trinn man legger ulike aktiviteter til: *«...at man vet at alle har fått prøvd sløyd for eksempel i løpet av skoleløpet ... og at det ikke kommer an på hvilken lærer man har» (L1a).*

Planer er viktige å ha for å sikre et tilnærmet likt skoletilbud til barna som går på samme skole. Det kom tydelig frem at lærerne savnet flere slike planer: *«... det har jo vært snakk om at vi skal lage en mer detaljert lese- og skriveopplæringsplan da, eller en norskplan har det vært snakk om, men det har i hvert fall vært på vent til den nye læreplanen kom, og så kom korona ...» (L2a).* En annen lærer uttalte: *«vi savner noen planer ... Nettopp med tanke på begynneropplæringen er det viktig at det er litt sånn – hvor vil vi være når de går ut av syvende klasse og vi sender disse elevene våre til ungdomsskolen?» (L2c).* For lærere kan det være nyttig å være med å utvikle progresjon i undervisningsmål innenfor fag og fagområder, for slik vil de få bedre kjennskap både til de kortsiktige og de mer langsiktige fagmålene. Det blir enklere for lærerne å lage gode undervisningsopplegg når slike planer foreligger.

5.4.2 Lederes tilstedeværelse og involvering

Vi hørte fra begge skoler at dialog, samtale og felles refleksjon og diskusjon er viktige elementer i samhandlingen mellom lærere og skoleledelsen.

«... det henger jo litt sammen med verdisynet vårt, og en ting som vi har løftet frem og det gjør vi hele tiden, er jo at vi skal tenke elevens beste. Og da kan du egentlig

ha ganske stor grad av handlingsfrihet, men du må kunne begrunne for meg - hvorfor er dette til elevens beste? Sånn som når det for eksempel er annerledes-dager [dager som avviker fra ordinær timeplan], så har ikke jeg kapasitet til å sjekke detaljer i det de planlegger, men det vi har sagt er at når du skal tenke på elevens beste, så må det gjelde alle elevene.. hva gjør du for at de skal oppleve det som trygt? Så hvordan de gjør det i detalj, det er ikke jeg kvalifisert for å mene noe om, det er de som legger den praksisen, men det er jo en sånn ledelsesbit å være veldig tydelig på “det forventer jeg, det forventer vi». (Rektor 2)

Her fortelles det om at rektor og ledelsen har klare forventninger til de ansatte om at de hele tiden skal tenke ut fra hva som vil være til elevens beste når de planlegger undervisningen. Når det her snakkes om annerledes-dager refererer det til dager der vante eller faste strukturer oppløses. Det kan for eksempel være en idrettsdag, skolekonsert eller en annen type dag med oppløst timeplan. For elever som har stort behov for forutsigbare rammer eller som ikke takler nye situasjoner så lett, kan slike dager være ekstra krevende. Ledelsen legger her til rette for å diskutere sentrale begrep som elevens beste sammen med lærerne, og vil på denne måten indirekte bidra til å påvirke elevenes skolehverdag.

Rektor på den andre skolen var opptatt av å snakke med personalet om hvordan undervisning påvirker elevprestasjoner:

«Vi har for eksempel en felles verktøykasse. Det handler litt om de digitale verktøy som vi bruker felles, og det har vi gjort i mange år, men så ønsker vi jo å utvikle oss og finne nye verktøy og drive innovativt og sånn i tillegg. Da handler det om å drøfte og diskutere - er det noen verktøy som er bedre i forhold til læringsmålene?» (Rektor 1)

Læring står i fokus, og skolen har en innarbeidet kultur for at personalet deler erfaringer med hverandre. Ledelsen har gjennom lang tid, bortsett fra nå i korona-perioden, hatt avsatt tid til erfaringsdeling i tjue minutter på hvert eneste personalmøte. Slik har de lært av hverandre, testet ut og evaluert hva som fungerer best for å oppnå ulike læringsmål. De har dermed opparbeidet seg en felles digital verktøykasse med gode hjelpemidler til bruk i undervisningen på ulike trinn. Avdelingsleder fortalte at de også var opptatt av å dele de dårlige erfaringene med hverandre, fordi det er mye å lære av dem også.

5.4.3 Fokus på analyse og forbedring av undervisning

På en av skolene fikk vi høre at de hadde et spesielt fokus på det å bruke elevenes prøveresultater som utgangspunkt for analyse og forbedring av undervisningen:

«Så det å ta utgangspunkt i kartlegging ... og så sette seg ned og finne ut av hvem er det vi er bekymret for, hvem er det som trenger større utfordringer? Hvordan kan vi jobbe sammen som trinn? Det å sitte og analysere sånn, det vil være med å kvalitetssikre at tiden ikke bare går, og så kommer vi til slutten av året og så sier vi at vi er bekymret for den og den. Så i dag skal vi ha dette som tema i fellestiden, og da er vi i ledelsen med å reflektere sammen med de ansatte, og så etter fire uker så deler vi oss og så er vi på en måte inne og sjekker at de gjør det de skal, rett og slett. Ja, og da er det jo særlig de som trenger litt ekstra vi har et øye til da».

(Rektor 1)

Elever kartlegges på ulike måter i løpet av grunnskolen. Noe kartlegging er nasjonalt styrt, slik som nasjonale prøver og nasjonale kartleggingsprøver. Formålet med de nasjonale prøvene er å gi skolene kunnskap om elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk på 5. og 8. trinn. Informasjonen man får, skal danne utgangspunkt for elevenes underveisvurdering og kvalitetsutvikling på alle nivå i skolesystemet.

Kartleggingsprøvene for 1.-3. trinn er laget for å fange opp de elevene som trenger ekstra oppfølging i lesing, regning eller engelsk. Noen av dem er obligatoriske, mens andre er frivillige for skolene å bruke. Sammen med annen informasjon om elevenes læring, skal resultatene danne grunnlag for å tilpasse opplæringen. Lokal kartlegging kan for eksempel være Lesesenterets bokstavprøve, som brukes for å registrere fremgang eller stagnasjon i elevers bokstavkunnskap, lesetester eller begrepstester.

Vi hører i sitatet fra rektoren at lederne jobber og reflekterer sammen med lærerne.

Avdelingsleder på samme skole fortalte at lærerne tar utgangspunkt i alt de vet om elevene, og at ledelsen har «... gitt dem i oppdrag å finne ut hvilke elever som strever, hvilke tiltak de tenker å sette i gang og hva som skal være målet med tiltakene, altså helt ned til hvordan gruppene skal være og hvilke opplegg de skal gjennomføre, og hvordan de skal evaluere det i etterkant». Bestillingen fra ledelsen er tydelig, og målet er at lærerne skal samarbeide om helt konkrete undervisningsopplegg som de også skal evaluere i etterkant. Slik kan de følge med på elevenes fremgang og se om oppleggene de lager har noen effekt. Dette tiltaket kommer alle elevene til gode.

Pedagogisk ledelse omhandler det å lede gjennom å forsikre seg om høy undervisningskvalitet (Robinson, 2014). Alle de fem ledelsesdimensjonene innehar elementer av pedagogisk ledelse, men i sentrum ligger denne dimensjonen, som handler om å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen.

Vi gjenkjenner elementer fra våre funn, som kan knyttes mot Robinsons beskrivelse av måter ledere kan sørge for å følge med på undervisningskvalitet; 1) Ha aktivt tilsyn med og koordinere læreplanarbeid, koordinere faginnhold på alle trinn og jobbe med personalet for å utvikle progresjon i undervisningsmål, 2) Være tilstede og involvere seg i diskusjoner om undervisning og om hvordan undervisning påvirker elevprestasjoner og 4) Ha stort fokus på at personalet følger systematisk med på elevenes fremgang og bruker prøveresultatene til å analysere og forbedre undervisningen (Robinson, 2014, s. 82). Gjennom intervjuene våre var det kun punkt 3, som handler om å engasjere seg i klasseromsobservasjoner og gi påfølgende tilbakemeldinger som hjelper lærerne med å forbedre undervisningen, vi ikke hørte noe spesifikt om. Dette kan ha sammenheng med Covid-19-situasjonen, at lederne ikke har hatt mulighet for å være ute blant mange elever og lærere det siste året, eller det kan være at de ikke har så stort fokus på det.

Ved å fokusere på forbedring av undervisning, og å finne egnede undervisningsverktøy for å oppnå læreplanmål, vil også guttene bli godt ivaretatt. Når vi vet at mer enn dobbelt så mange gutter som jenter mottar spesialundervisning, vil dette fokuset komme spesielt mange gutter til gode. «Når man hever kvaliteten på undervisningen vil både gutter og jenter bli bedre (NOU 2019: 3, s. 14).

Tendensen med mer mål- og resultatstyring i skolen har blant annet medført mer testing av elever og hyppigere rapporteringer. Dette kan medføre motstridende ønsker og interesser innad i skolen da lærerne kan ha mer nærhet til brukerne (elevene) og vektlegger deres behov i større grad enn rektor. Prinsipal-agent-teorien belyser noe av kompleksiteten i å iverksette politiske føringer i skolen (Opstad, 2016). Agentene (avdelingsleder og lærere) skal tjene til å nå prinsipalens (rektors og avdelingsleders) mål, som i denne sammenhengen handler om å gi elevene undervisning med høy kvalitet. Det hører derfor til prinsipalenes oppgave å *«utforme spilleregler med belønning, oppmuntring, kontroll og sanksjoner som sikrer god ressursutnytting, og at ønskede mål blir oppfylt»* (ibid., s. 256).

Ut fra våre funn synes det som at skoleledelsen oppnår dette ved å være tilstede og involvere seg. De setter fokus på det som har med undervisning å gjøre; læreplanarbeid, faginnhold,

undervisningsmål og på analyse som utgangspunkt for å forbedre undervisningen.

Samstemmigheten mellom prinsipalenes og agentenes mål og interesser synes avgjørende for å lykkes. Evnen til å anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og etablere tillitsrelasjoner, vil ifølge Robinson (2014) også være helt nødvendig for å lykkes med denne ledelsesdimensjonen.

5.5 Analyse og diskusjon knyttet til å lede lærernes læring og utvikling

Hvilke grep tar skolens ledelse for å sikre et profesjonelt læringsfellesskap når det gjelder lærerpraksis i begynneropplæringen på skolen?

Et profesjonelt læringsfellesskap (PLF) eller profesjonsfellesskap er et lærende fellesskap der ansatte i skolen reflekterer over felles verdier, vurderer og videreutvikler sin praksis. Vi har delt vår analyse til dette forskningsspørsmålet i to underkapitler; 1) *Lederinvolvering* og 2) *Kollektiv innsats og samarbeid*. Diskusjonen tar vi som en oppsummering av kapittelet.

5.5.1 Lederinvolvering

Vi har i forrige kapittel beskrevet hvordan lederne involverte seg i analysearbeid vedrørende elevresultater og i arbeidet med en felles digital verktøykasse - disse gjentas derfor ikke her, selv om de også er relevante og viktige funn knyttet til dette forskningsspørsmålet. Vi hørte ellers i intervjuene at lederne er til stede i skolehverdagen, følger med og vet hva som rører seg. De deltar i samtaler, refleksjoner og diskusjoner med lærere og andre ansatte på skolen.

«Vi er tett knyttet opp mot elevene våre ved at vi er ute i klasserom og ganger ... det å være involvert i den daglige pulsen på skolen, tenker jeg er kjempeviktig. Og det merker jeg for egen del at hvis jeg noen dager er litt avkoblet og sitter med mye papirarbeid og lukker meg litt inne som man gjør noen ganger, så mister man litt den følelsen av hvordan ståa [situasjonen] egentlig er ... og det er i hvert fall jeg avhengig av å vite hvilke trinn som strever litt, noen trinn er tøffere enn andre hvordan er stemningen på det trinnet denne uken her? Det gjør det mye lettere i møte med lærerne og at de vet, det skal være trygt å komme til meg både med store og små ting». (Avdelingsleder 2)

Vi hører her at avdelingsleder føler seg avhengig av å være i nær kontakt med elevene for å kunne vite hvilke situasjoner lærerne står i. Dette er nyttig kunnskap for leder å ha i møte med lærerne, både i møte med den enkelte og med lærergrupper på trinn eller team. Det påpekes at

det sannsynligvis oppleves enklere for de ansatte å komme til lederen når de vet at han eller hun vet hva som rører seg og har erfaring med og forståelse for den totale situasjonen enkeltlæreren eller lærergrupper står i.

«Dørene står alltid åpen til kontorene så vi kan gå inn og spørre hvem som helst om hva som helst, og det er en litt sånn kultur her at vi er veldig ... det skal ikke være flaut å spørre om noe eller si - vet du hva, dette mestrer jeg ikke, eller - hvordan skal jeg få denne ungen til å gjøre sånn og sånn? Det er veldig åpent her og vi hjelper hverandre. Så det er veldig kjekt, et godt miljø som gjør at vi stoler på at hvis vi spør, så får vi et svar». (Lærer 1a)

Her bekrefter en av lærerne at det er enkelt å gå til lederne på skolen fordi kontordørene er åpne og fordi de blir tatt imot på en god og hjelpsom måte. Det oppleves ikke som flaut å spørre om hjelp eller å innrømme at man ikke mestrer noe. Det er ellers lagt opp til at lærerne i stor grad kan hjelpe hverandre ved at *«kontorene er organisert sånn at alle som jobber sammen sitter på samme kontor» (L1a)*. Dette vil si at lærere og assistenter som arbeider sammen på første trinn deler kontor. Dermed ligger forholdene til rette for å kunne dele erfaringer og å kunne støtte hverandre i det daglige.

Det ble på en av skolene fortalt om felles refleksjon om skolens verdigrunnlag:

«Vi bruker med jevne mellomrom fellestid med lærerne og assistentene på å snakke om at vi ønsker å være en skole som strekker seg lengre, og hva betyr det? Hva må vi gjøre for at vi skal være det? Vi har hatt diskusjoner med de ansatte ... Vi tar hele tiden opp de verdiene i verdigrunnlaget vårt, det ser vi at hvis vi ikke gjør det så blir det litt glemt ... vi snakker om elevsynet vårt, hvordan vi møter foreldre, hvordan vi jobber med elever og foreldre som strever da, det er ofte der utfordringene ligger. Men det er sånn vi tar opp på fellestid med jevne mellomrom, så det er viktig å snakke om og hva er det vi forventer og hva er VI 'et på skolen hos oss da? Det bruker vi tid på.» (Rektor 2)

Ledelsen prioriterer tid til samtale og diskusjon med de ansatte om viktige verdispørsmål. I dette tilfellet handler det om at skolen ønsker å være en skole som strekker seg lengre. Hva vil det si i praksis når man møter elever og foreldre? Hvordan skal man for eksempel jobbe med de elevene og de foreldrene som strever? Dersom det ikke settes av tid til slike diskusjoner, kan det lett bli glemt eller nedprioritert i en travel skolehverdag. Vi kommer tilbake til hva skolen gjør helt konkret for å strekke seg lengre i kapittel 6.2.2.

5.5.2 Kollektiv innsats og samarbeid

Skoleledere og lærere sa alle noe om samarbeids- og delingskultur. Ulike samarbeidsfora ble beskrevet i tillegg til hvordan skolenes utviklingsarbeid blir samordnet gjennom en plangruppe der også lærerne er representert.

«Vi har en åpen kultur for å dele. Vi har et system på personalmøte-tid, utenom korona, der vi legger til rette for at alle må dele erfaringer. Alle må dele gode eller dårlige erfaringer. Vi kan liksom godt lære av dårlige erfaringer. De får fortelle om noe de gjør innenfor det området de holder på med. Våge å fortelle om det de har lyktes med, få en stemme på det, men og våge å si - Dette har vært vanskelig ... Få refleksjoner rundt det, det er gull verdt. Det kommer tilbake til skilpadde-tanken, hvorfor den er god. For når en da erfaringsdeler og det bare er gullet som kommer fram - Eureka! Vi kan, vi har svaret, vi har skjønnet det ... Men så har vi den ene skilpadde som sier - ja, men hva med den utfordringen? hva med syn? hva med fysisk aktivitet? hva med sittestilling? Det gjør oss gode. Det å legge til rette for kritisk refleksjon i erfaringsdeling er litt av suksessoppskriften. Det har vi gjort i stor grad. Det er oftere erfaringsdeling og refleksjon, enn det er forelesning, de tåler ikke forelesning for det oppleves belærende». (Avdelingsleder 1)

Her beskrives en kultur der alle i personalet deler erfaringer og reflekterer sammen. Det settes av tid til dette i hvert personalmøte, og det er en rulleringsplan slik at det ikke er de samme som deler hele tiden. De har opplevd at dårlige erfaringer kan være vel så lærerike som de gode. I felles refleksjoner er det også rom for kritiske røster og motforestillinger. Slik får de gode diskusjoner og får sett saker fra ulike perspektiv. Erfaringene på denne skolen er at felles refleksjon og deling av erfaringer har større verdi enn forelesninger, for det oppleves belærende og blir fort negativt mottatt. Erfaringsdeling er blitt populært, det oppleves som nyttig å høre hvilke erfaringer, tips og ideer andre har både i personalmøtene, i team-tid for 1.-4. trinn og på første trinn.

Å lede lærernes læring og utvikling handler om hvordan *«ledere kan bygge kapasitet på sine egne skoler ved å gjøre det daglige arbeidet og samtidig lære hvordan man kan forbedre dette arbeidet»* (Robinson 2014, s. 100). For å oppnå dette er de tre lederferdighetene helt vesentlige. Vi hører at lederne vi har intervjuet fremmer og deltar i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne på skolene sine. Dette er *«den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring og utvikling»* (ibid., s. 101). Dette handler blant annet om at lederne deler og forstår begrepene og vokabularet som brukes, og man oppnår et felles

språk i skolens PLF. Lederne vil ved en slik direkte involvering lære mer om de utfordringene som fins og hvilke betingelser lærerne vil trenge for å lykkes.

Vi opplevde i intervjuene at skolelederne var vel informerte om det som rører seg på første trinn, de hadde oversikt over undervisningsmetoder, digitale hjelpemidler og andre læringsressurser og måter å lære på. De var opptatte av læringsbetingelsene på første trinn og hadde bevisste tanker om hva som fungerer spesielt bra for guttene. Vi viser her tilbake til kapittel 5.2.3 som handlet om dette. Begge skoler har en plangruppe som legger planer for skolens fellestid og utviklingsarbeid. Gjennom denne sikres medvirkning og samstemmighet mellom aktørene på de ulike nivåene og mellom prinsipaler og agenter (Opstad, 2016). Det er ut fra denne planen at lederne følger opp, leder og etterspør arbeidet som skal gjøres.

5.6 Analyse og diskusjon knyttet til å sikre et velordnet og trygt skolemiljø

Hvordan sikres et velordnet og trygt skolemiljø for skolestarterne og et godt samarbeid med hjemmene og nærmiljøet?

Foreldrerepresentantene og de ansatte på skolene fikk alle spørsmål knyttet til dette forskningsspørsmålet. Vi deler presentasjonen av funn med tilhørende analyse og diskusjon i to underkapitler; 1) *Trygg og god skolestart* og 2) *Samarbeid med foreldre og lokalsamfunn*.

5.6.1 Trygg og god skolestart

Flere av utsagnene som ble nevnt i kapittel 5.1.1 og 5.1.2 om kommunale og lokale overgangsrutiner, bidrar til å sikre en trygg og god skolestart. Eksempler på slike rutiner er overføringsmøter, skoleklubb, besøksdag, «sekkedag» og førskoledag. Disse tiltakene vil vi ikke gjengi på nytt her, men viser tilbake til dem siden også de er viktige funn knyttet til dette forskningsspørsmålet. I tillegg fortalte intervjupersonene om følgende tiltak som bidrar til en trygg og god skolestart: skape relasjoner mellom barn og voksne, skjerming av førsteklassingene på eget uteområde i starten, forsterket tilsyn ute, bruk av gule refleksvester med elevenes navn på når barna er ute, innarbeiding av forutsigbare rutiner, arbeid med sosial kompetanse, fadderordning, trivselslederprogram, samarbeid med SFO og elevmedvirkning.

«Det ligger egentlig på lærernivå dette med å ha god relasjon til elevene, og nå har det på en måte vært sånn at elevene har vært for seg selv med sine lærere ... [pga. korona] ... Så det er egentlig ikke noe sånt spesielt vi gjør, annet enn å ha forsterket tilsyn, for de krever litt mer tilsyn. Nå er det slik at alle de voksne som er

der ... oppdraget der er å sikre elevenes læringsmiljø, og det er på lærernivå. Så er det klart at man har jo av og til saker som handler om § 9a- saker, det kan jo komme, og da må man håndtere det sammen med ledelsen». (Rektor 1)

Den daglige kontakten med elevene er det lærerne som har, og det er derfor først og fremst de som må skape gode relasjoner til det enkelte skolebarn og de ulike elevgruppene. § 9A i opplæringsloven sikrer elevene retten til et trygt og godt skolemiljø. § 9A-4 regulerer skolens aktivitetsplikt for å sikre at elevene har et trygt og godt psykososialt skolemiljø; de ansatte på skolen skal følge med, varsle, undersøke og sette inn tiltak. Når det skal settes inn tiltak i en sak, skal skolen lage en skriftlig plan, og det er dette arbeidet rektor refererer til når det sies at § 9a-saker håndteres sammen med ledelsen. Det påpekes at elevene har vært veldig tett på lærerne sine i korona-tiden på grunn av smittevern hensyn, men også til vanlig har de et forsterket tilsyn den første skoletiden for å trygge barna når de er ute. Flere lærere snakket også om tilrettelegginger utendørs: *«Vi har et eget uteområde som er tilegnet første trinn de første månedene ... De skal bli trygge på hverandre og trygge på plassen og at det er veldig forutsigbart hvor vi skal være, og det at vi kan ta disse utetimene når det passer for oss da»* (L2c). Videre ble det fortalt om bruk av refleksvester:

«De har alltid på seg en sånn gul vest med navnet sitt bakpå ryggen når vi er ute, og det er ikke bare av hensyn til at vi skal se at det er førsteklassinger, men også fordi at resten av ungene på skolen med en gang kan se at dette er en førsteklassing og de kan si navnet deres og de kan ha en mulighet til å ta kontakt».
(Lærer 2b)

Felles uniformering av førsteklassingene gjør dem synlige på skolen, og ved å ha navn på de gule vestene bidrar det til at eldre barn og andre voksne på skolen enklere kan ta kontakt med dem og lære navnene deres. En rektor fortalte om fadderordning og trivselslederprogram (TL-program): *«Vi har jo en plan for å ta i vare elevene og inkludere de, og det handler jo om at vi har en fadderordning blant annet, og vi har ulike trivselstiltak som går på tvers av alderstrinn, som for eksempel TL-programmet»* (R1). Fadderordning for førsteklassinger innebærer at eldre elever er faddere for dem og tar ekstra vare på dem når de begynner på skolen. Gjennom TL-programmet bidrar elever som er trivselsledere til bedre samhold og et tryggere skolemiljø gjennom elevorganiserte aktiviteter i friminuttene.

Lærere snakket om viktigheten av å organisere skoledagen på en forutsigbar måte slik at barna blir trygge på hva som skal skje. De trenger klare rammer og faste plasser både i klasserommet og i garderoben: «... altså ting skal ha sin faste plass ute i garderoben, det skal være litt system, fordi jeg tror disse systemene rydder bort mange bekymringer for unger. Så det bruker vi nok litt tid på å etablere» (L2b). Det å etablere rutiner og forutsigbarhet blir sett på som viktig for å trygge barna. En lærer sa: «... vi tenker at ungene velger jo ikke å være på skolen, så vi må gjøre det beste for at de trives, så hvis vi ser at noen ikke trives, må vi gjøre alt vi kan for at de skal føle seg trygge i klasserommet» (L1a).

Lærere snakket også om hvordan de arbeider med sosial kompetanse på førstetrinnet: «Vi har snakket med elevene om det å være gode venner, og vi bruker jo Zippys venner, så vi snakker jo om det å være gode venner og leke sammen. Det snakker vi mye om». Barna får lære å mestre dagligdagse utfordringer ved hjelp av “Zippys venner - livsmestring i skolen”, som er et program for 1.- 4. trinn. Barna får identifisere og snakke om følelser og får hjelp til å støtte andre. Sosial læring og utvikling er et av prinsippene for læring, utvikling og danning, jamfør overordnet del i LK20. Det er viktig å lære barn om følelser for at de skal få et godt liv: «Derfor må vi gjøre alt vi kan for at barn, spesielt guttene, skal se på følelser som noe som kan løftes og deles – ikke trykkes ned og gjemmes» (Montgomery, 2019, s. 41). Studier har vist at norske gutter kommer dårligere ut i forhold til å regulere atferd (Størksen, Ellingsen, Wanless & McClelland, 2015) og at (amerikanske) jenter har større evne til selvregulering enn gutter (DiPrete & Jennings, 2012).

Det fins ulike typer program for å jobbe med sosial kompetanse i skolen, noen andre eksempler er «Mitt valg», «Zero», «Du og jeg» og «De utrolig årene». Det er viktig å ha et slikt fokus for å kunne oppfylle skolens brede formål og doble oppdag, jamfør § 1 i opplæringsloven.

Noen foreldrekontakter fortalte følgende: «Våre barn begynte på SFO før de begynte på skolen, og det tror jeg var lurt, for da ble de kjent med de voksne og noen av barna ...» (K2a). Lærere påpekte viktigheten av å ha et godt samarbeid med SFO fordi de har sambruk av lokaler: «SFO bruker våre klasserom som base, så når vi går ut så overtar SFO, og assistentene som jobber i klassen, de er med ungene på SFO» (L1a). Det med å ha de samme assistentene i klassene som på SFO ble fremhevet som veldig viktig for barnas trygghet. På en av skolene hadde de opplevd følgende det siste året: «... vi er litt uheldige i år med overgangen til SFO, fordi det har vært endringer i de ansatte som jobber der, og det har gjort at vi ikke har en assistent som jobber i SFO, og da blir overgangen litt utfordrende» (L2c). Tryggheten for barna med å ha kjente

voksne som vet hva som har skjedd tidligere på dagen og som er kjent med og følger opp skolens rutiner er viktig. På en av skolene ble det også snakket mye om elevmedvirkning:

«Elevmedvirkning er noe som vi maser om eller er veldig bevisste på. Så det har vi gjort ganske mye av, særlig de siste årene. Å ta med elevene på råd om hvordan uteområdene skal se ut, hvilke fritidsaktiviteter de ønsker å være med på, hvilke bøker de ønsker - og da får de helt reelt lov til å være med å bestemme. Lærerne gir tilbakemeldinger på at de er overrasket over hvor ordentlig elevene gjør dette, for det blir ikke bare fjas og tull. Det kommer frem gode forslag som barna selv mener er bra». (Rektor 2)

Medvirkning betyr at elever kan si sin mening, få delta og ha innflytelse i det som angår dem på skolen. Det kan være å delta i beslutninger som gjelder deres egen læring eller forhold som har med skolemiljøet å gjøre. Dette kan bidra til at elevene blir mer motiverte og engasjerte. Skoler med høyt bidrag til elevens læring kjennetegnes av høy grad av elevmedvirkning (Lillejord, 2021).

5.6.2 Samarbeid med foreldre og lokalsamfunn

I intervjuene fikk vi høre om skoler som strekker seg langt for barna, og som tar tidlig tak dersom noen har det vanskelig. Vi hørte om startsamtaler, Facebook-grupper som bindeledd mellom skole og hjem, aktivitetsklubb og utlån av lokaler og utstyr på skolen.

«De har fokus på det hvis det blir mobbetilfeller på skolen, eller hvis eldre ungdomsskoleelever kommer og plager barneskoleelevene etter skoletid ... så er det veldig lav terskel for det å ta opp dette enten med rektor eller lærer. Det er veldig lav terskel for å ta kontakt hvis det er problemer, og spesielt med mobbing, da er de veldig raskt på banen for å rette opp i situasjonen og finne ut hvem er det som gjør hva og hvordan vi kan få løst dette ...». (Klassekontakt 2b)

Foreldre opplever at de kan komme til skolen dersom barna ikke har det bra, og at det blir tatt på alvor. Skolen følger opp § 9A-saker. En annen foreldrekontakt sa at: «Jeg føler at hvis vi har snakket med rektor så har han vært veldig rask på å følge opp, og det samme har læreren Jeg sitter med en følelse av at vi blir lyttet til ...» (K2a). God kommunikasjon mellom skole og hjem er viktig for å sikre et trygt og godt skolemiljø. På en av skolene fortalte

lærerne at de kaller førsteklasseforeldrene tidlig inn til en samtale for å bli bedre kjent og få etablert kontakten med dem:

«... når det har gått et par, to, tre, fire uker begynner vi med start-samtaler med foreldrene, og da er det en times samtale med ganske detaljerte spørsmål. Det er og samme skjema som de har hatt i barnehagen før med omtrent de samme spørsmålene, og da er det alt fra sykdommer i familien til rus og til hverdagsrutiner og så videre ...'». (Lærer 1a)

Lærerne forteller om et skjema med ganske detaljerte spørsmål som de har til hjelp i disse start-samtalene. De har opplevd at det kan være vanskelig for foreldre å fortelle hvis noe er vanskelig, men at det går fint når de blir forklart hvorfor det er viktig at lærerne vet hvordan barnet har det også utenom skoletiden. Skolen ønsker å signalisere at de bare vil hjelpe. En annen lærer påpekte også at det er viktig å spørre foreldrene om hva som kan bidra til at barna trives, og høre på deres råd. Det er tross alt foreldrene som kjenner barna best. Foreldrene fortalte om at de satte pris på å få følge med på hva barna gjør i skoletiden: *«Det er en FB-gruppe for trinnet der lærerne legger ut ting, og en bare for foreldrene. Så de pleier alltid å legge ut videoer og bilder av ting de gjør i løpet av uken sånn at vi får se hva de gjør, det er veldig kjekt» (K1b)*. Overgangen fra barnehagen kan være krevende også for foreldrene dersom de ikke får vite nok om hva barna gjør i løpet av skoleuken. I barnehagen har de gjerne hatt daglig kontakt med de ansatte, mens dette ikke er mulig på samme måte i skolen. Det er ofte SFO-personalet de møter ved henting og levering.

På en av skolene ble det fortalt at de ønsker å være en nærskole som utgjør en forskjell: *«Vi har en del foreldre som ... vi er på en måte det offentlige som de forholder seg til, og så lenge det går bra, så har de tillit til oss. Vi har en visjon om at vi er nærskolen der det meste foregår egentlig ...» (A2)*. Skolen har opprettet en aktivitetsklubb, og her gjengis et lengre sitat som beskriver denne aktivitetsklubben:

«Vi har opprettet en aktivitetsklubb på skolen det settes opp en del aktiviteter rett etter skoletid, for det har vi sett at det er en sånn nøkkel på at hvis de må hjem, så er det ganske vanskelig for mange å komme seg ut igjen. ... da har vi tilbud fra første til syvende og da har vi tatt utgangspunkt i hva elevene selv sier at de vil gjøre etter skoletid. Fordelen med at vi gjør det er jo at foreldrene har tillit til oss som skole, det er trygt når det foregår her vi har samarbeid med kulturskolen og med en håndballklubb ... vi har samarbeid med flere også. Så noe arrangerer vi selv og noe med andre, men det foregår her ... Det er gratis og jeg har vært på alle

foreldremøter fra første til syvende og fortalt om det her sammen med personen som driver aktivitetsklubben sånn at de vet hvem det er, og da sender vi ut invitasjoner og så melder folk seg på. De som ikke melder seg på, oppsøker vi og spør de og prøver å få de til å bli med likevel, for noen er påmeldingen vanskelig og da blir jo resultatet at det er 5-6 elever som ikke er med på noe, og noen er med på to ting og noen er med på ting her og andre ting i fritiden så det er ikke bare en gruppe for de som er på utsiden ... Vi er alltid nøye på å få med de guttene og jentene som vi er ekstra bekymret for. De er jo alltid sammen med andre som er positive rollemodeller da, og det mener vi er viktig». (Rektor 2)

Aktivitetsklubben på denne skolen foregår i SFO- tiden og er åpen for alle. Med en stor andel minoritetsspråklige barn og barn fra hjem med lav sosioøkonomisk status, har de sett at det er en fordel at aktiviteter legges direkte etter skoletid. Da blir det ikke problemer med skyss, og det er trygt for foreldrene når de vet hvor barna er og hva de gjør. Barna har fått medvirke til hvilke aktiviteter de ønsker å delta på, og derfor er det attraktivt for dem å være med. Det ble sagt av en av avdelingslederne at: *«jo mere skolen blir brukt jo bedre er det, og jo tettere vi kan knytte de til oss, jo mer tilhørighet til skolen, bydelen og samfunnet når vi gjøre det sånn, så knirker det mindre i maskineriet på skolen også. Det er lettere å ta de vanskelige samtale med foreldrene ...» (A2).*

Skolen strekker seg langt for at elever og foreldre skal føle tilhørighet til skolen og nærområdet, og tar på denne måten samfunnsansvar. En av foreldrekontaktene sa følgende: *«Så er jo skolen veldig åpen for at man kan bruke skolen hvis man skal ha bursdag, så kan man ha et lokale. De legger til rette for at man kan bruke skolen litt i helgene og selvfølgelig så er skolen veldig tilgjengelig for alle og det er veldig bra med skolen, da» (K2a).* Alle har ikke plass til å feire bursdager med store barnegrupper i egne hjem, og da er det fint å kunne låne lokaler på skolen der barna er kjente. En annen foreldrekontakt sa at: *«Skolen bygger i disse dager et sånt gamingrom sånn at barna har et sted å møtes hvis de har lyst til å sitte og game sammen» (K2b).* Skolen ønsker å være en samlingsplass og et midtpunkt i lokalmiljøet. Det ble også satt pris på av foreldrene at skolen har *«.. en sånn utstyrssentral for de som måtte ha det behovet» (K2b).* Elever kan her låne utstyr gratis, slik at de kan delta på lik linje med de andre barna. Dette er et tiltak som kan virke sosialt utjevnende og bidra til at barna føler seg inkludert. Skolen tar også ansvar i saker som gagnar barna, selv om det har med forhold utenfor skolen å gjøre:

«Vi opplever at vi har en god dialog når ting er vanskelig hjemme ... I går hadde vi et møte med en mamma og de har en veldig vanskelig bo-situasjon, hvor det bor en

rusmisbruker i etasjen under dem da i en sånn firemannsbolig. Og det er politiaksjoner og det er kvelertak, det er en sånn som har strevet med både rus og psykiatri og dette går utover de barna, og mamma kan dårlig norsk så da er vi formidlere for det, så finner vi ut hvem vi kan snakke med i kommunen, så da ender det med at de nå får en ny leilighet som er trygg og god, så tenker jeg at det står ikke et sted at vi skal gjøre det, men det betyr jo at de barna sover ordentlig om natta og slipper å være redde og utrygge». (Rektor 2)

Her vises det til at skolen strekker seg lenger enn de nødvendigvis er forpliktet til, og at de ser det som en investering for økt tillit mellom hjem og skole. Det er også et godt eksempel på tverrfaglig samarbeid internt i kommunen til barnas beste. Skolen prøver videre å lage en plan for å få med flere minoritetsspråklige foreldre i Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU). Rektor fortalte at «*vi har et godt stykke å gå der med å få involvert den foreldregruppen i mye større grad fordi de er jo underrepresentert, vi har jo nesten et blendende hvitt FAU og det er jo veldig urealistisk for vår skole*» (R2). Skolen jobber med å sikre bedre informasjon og invitere de minoritetsspråklige foreldrene mer direkte til å delta. De representerer en stor del av elevene på skolen og bør derfor tas mer med på råd og involveres i større grad.

Vi finner av våre funn at skolelederne på de to skolene bidrar til å øke elevenes engasjement ved å ha fokus på begge ledelsesstrategiene som Robinson (2014) peker på; 1) ivareta elevenes fysiske og psykiske helse på skolen og 2) bygge tette relasjoner mellom skole og hjem. En ting er å ha intensjoner om å gjøre dette, men vi hører via klassekontaktene, som her representerer brukernes stemme, at det er slik det oppleves også. Dette forsterker inntrykket av at skolen faktisk gjør det de sier at de gjør. I tillegg strekker skole 2 seg utover oppgaver som hører til skolens mandat, for eksempel ved å bistå familier i vanskelige situasjoner, ved å ha utlånsentral for de som trenger det og ved å ha gratis aktivitetsklubb for elevene. Dette er gode eksempel på at «*elevsentrert skoleledelse strekker seg utenfor skoleporten, til foreldre og nærmiljø*» (ibid., s. 138).

6.0 Konklusjon

6.1 Svar på problemstillingen

Formålet med denne oppgaven har vært å finne svar på følgende problemstilling:

Hva vektlegger skoleledere for at gutter skal få en inkluderende skolestart?

Våre hovedfunn er at skolelederne i studien vår 1) har elevene i sentrum, uavhengig av kjønn, 2) tar ansvar for skolens brede samfunnsmandat, 3) følger opp både kommunale og lokale overgangsrutiner for å sikre elevene en god overgang fra barnehage til skole og 4) sørger for tilrettelagt og motiverende undervisning gjennom god organisering av profesjonsfelleskapet. I tillegg synes prosessene med å implementere inkluderende skolestart for guttene å være preget av samstemmighet mellom de ulike nivåene og aktørene i skolene.

Funn i studien indikerer at forskjeller mellom gutter og jenter mulig kan utjevnes i begynneropplæringen ved bruk av digitale verktøy og ved at elevene i større grad får medvirke i egen skolehverdag. Det at guttene for eksempel kunne produsere tekst digitalt, ga dem stor iver og motivasjon i læringsarbeidet. Noen ganger bør man forskjellsbehandle for å likebehandle. Skolenes kvalitetsutviklingsarbeid med fokus på undervisningspraksis for seksåringene, vil gi et bedre universelt skoletilbud som også vil være bra for guttene.

Vi må igjen presisere at vi har valgt skoler som ser ut til å lykkes på bakgrunn av gode tall når det kommer til skolebidragsindikator. Vi ønsket å se nærmere på hva de konkret gjør, for slik å kunne bringe kunnskapen videre. Vårt ønske har vært å bidra til bevisstgjøring om temaet og kanskje klare å inspirere skoleeiere, skoleledere og lærere til å arbeide mer målbevisst med inkludering av alle elever, og spesielt guttene, fra skolestart.

Vi har fått våre utvalgte teorier styrket gjennom studien, men ser samtidig at visse lederferdigheter, jamfør Robinsons modell for elevsentrert skoleledelse (2014), må ligge til grunn. For å lykkes i en travel skolehverdag med motstridende krav og forventninger, i et krysspress mellom juridiske, faglige, administrative og politiske hensyn, kreves det i stor grad samstemmighet mellom de ulike aktørene. Dette har vi sett gode eksempler på i de to skolene hvor vi har gjort våre intervju; Skole 1 hadde stort fokus på bruk av digitale hjelpemidler for å øke elevenes motivasjon og læring, mens skole 2 var i oppstartsfasen til å starte opp skoleklubb for førskolebarn og foreldre. I begge tilfeller er de ulike implementeringsteoriene

med på å belyse samme fenomen fra ulike synsvinkler. Prinsipaler og agenter (Opstad, 2016), herunder rektor- avdelingsleder- lærere, har alle sammenfallende interesser og jobber sammen mot felles mål, som når helt ut til elevene. Samarbeidet mellom aktørene ser ut til å være preget av åpenhet, dialog, en omforent forståelse av målene og et felles ønske om forbedring. Skoleledernes lederferdigheter (Robinson, 2014) synes å være viktigere enn hva vi først hadde en antakelse om. For å kunne nå mål om inkluderende skolestart, må man i stor grad anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner på alle nivå i skolen.

6.2 Begrensninger ved oppgaven

Gjennom arbeidet med oppgaven har vi foretatt avgrensinger for å kunne gjennomføre studien innenfor tidsrammen vi har hatt til rådighet. Utvalgets størrelse er en klar begrensning. Det samme er manglende komparasjon – som vi kunne fått til ved å sammenligne flere skoler som gjør det bra med skoler som gjør det mindre bra. En multipel casestudie kunne gitt oss rom for å se etter likheter og ulikheter mellom skoler. Ved å utvide undersøkelsesenheter til også å gjelde skoleeiernivået, kunne vi på en enda bedre måte fått til å belyse forholdet mellom aktørene gjennom flere styringsnivå.

Vår deduktive tilnærming kan også ha vært en svakhet ved at vi kan ha vært farget av våre antakelser og forventinger til hva vil ville finne, til tross for at vi har forsøkt å forankre disse teoretisk.

6.3 Forslag til videre forskning

Det kunne vært interessant å forske mer på hvordan man som skoleledere kan lykkes bedre med det tverrinstitusjonelle samarbeidet mellom barnehager og barneskoler innad i kommunen for å sikre kontinuitet for barna i overgangen, spesielt med tanke på kompetanse og syn på lek og læring. Vi hørte lite om dette i intervjuene vi gjennomførte, og ser i ettertid at vi kunne stilt flere utdypende spørsmål til temaet.

Det er behov for mer kunnskap om hvilke undervisningspraksiser som virker for seksåringene i norske klasserom. Det fins lite forskning på dette i Norge per i dag. Utdanningsdirektoratet har derfor gitt et forskerteam ved OsloMet og Universitetet i Oslo i oppdrag å evaluere Seksårsreformen og beskrive seksåringenes skolehverdag.

7.0

Referanser

- Abbott, A. (1988). *The system of Professions*. Chicago: University of Chicago.
- Borgonovi, F., Ferrara, A., & Maghnouj, S. (2018). *The gender gap in educational outcomes in Norway*. Paris: OECD Publishing.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitenskaplege forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. 2016*. Oslo. Hentet 05 15, 2021 fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- DiPrete, T. A., & Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social science research*. (41(1), ss. 1-15.
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori. Perspektiver på organisationer og samfund*. Oslo: Hans Reitzels forlag.
- Emstad, A. B. (2020). *Lærende ledelse. Skolelederens rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, F., Ridar, T., & Mikalsen, H. (2018, 10 12). Norsk skole på OECD-toppen i kjønnsforskjeller. Oslo: VG. Hentet fra https://www.vg.no/i/Eoeo8P?utm_source=email
- Flynn, N. (2002). *Public sector management*. London: Financial Times Prentice.
- Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite at noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter*. Trondheim: Cappelen Damm AS.
- Grimi, N. (2018). *Inkluderende fellesskap- "Education thats fits"*. Utdanningsforskning.no. Hentet 05 20, 2021 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/inkluderende-fellesskap--education-that-fits/>

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital*. Taylor & Francis LTD.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hogsnes, H., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og SFO. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 7.
- Howlett, M., Ramesh, M., & Pearl, A. (2009). *Studying Public Policy. Policy Cycles & Policy Subsystems. Third Edition*. Ontario: Oxford University Press.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C., & Sundtjønn, T. (. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser - barnehage og førsteklasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang*. Oslo: OsloMet.
- Jacobsen, D. I. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnsen, Å. &. (2010). Ledelse og styring i organisasjonsteoriens klassikere. I G. &. Ladegård, *Ledelse og styring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kets de Vries, M. F. (2001). Leadership in Organizations, Sociology of. I N. J. Smelser, *International Encyclopedia and Social & Behavioral Sciences* (ss. 8573-8578). Oxford: Pergamon.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Meld. St. 14 (2019-2020) Kompetansereformen - Lære hele livet. Regjeringen.no. Hentet 05 21, 2021 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/afb66fbbcdfb47749f1b7007b559d145/no/pdfs/stm201920200014000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Regjeringen.no. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. &. (2018). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Langfeldt, G. (2014). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.

- Lesesenteret. (2018, 06 03). Stavangerprosjektet - det lærende barnet. Universiteteet i Stavanger. Hentet fra https://beta.uis.no/sites/default/files/2020-10/Stavangerprosjektet_brosjyre_avslutningskonferanse_web.pdf
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - en forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillejorde, S. (2021). En skole for vår tid. Sluttrapport Ekspertgruppe for skolebidrag. Regjeringen.no. Hentet 05 08, 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Matinsen, Ø. (2021). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Matland, R. (1995). Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. (5. (. Journal of Public Administration Research and Theory: J-part, Red.) *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, 5 (2)., ss. 145-174.
- Miller, J. &. (2016). The "Inside" and the "Outside". Finding Realities in Interviews. I r. David Silverman, *Qualitative Research* (ss. 51-66). London: Sage.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Montgomery, H. (2019). *Barneskoleårene. Syv enkle grep for å lykkes med oppdragelsen i læringens tid*. Pilar Forlag.
- Nordahl, T. e. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge, ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2019:3. (u.d.). *NOU 2019: 3 Nye sjanser- bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Regjeringen.

- Offerdal, A. (2014). *Den politiske kommunen*. Samlaget.
- Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (1998). Lovdata. Hentet 05 12, 2021 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opstad, L. (2016). *Økonomistyring i offentlig sektor*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pollitt, C. (1993). *Managerialism and the public services: cuts or cultural change in the 1990s?* Oxford: Blackwell.
- Regjeringen. (2021, 06 02). Bærekraftsmålene. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-seksarsreformen--en-gjennomgang-av-forskning-pa-skolehverdagen-i-forsteklasse/>
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2011). *Student- Centered Leadership*. Jossey- Bass Ladership Library in Education. John Wiley & Sons Inc.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: cappelen Damm.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former der 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. e. (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). *Research methods for business students*. Edinburgh: Pearson Education.
- Stangeland, E. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers . *European Early Childhood Educational Research Journal*.
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B., & McClelland, M. M. (2015). The influence of Parental Socioeconomic Background and Gender on Self-Regulation Among 5- Year- Old Children in Norway. *Early Education and Development* 26(5-6), ss. 663-684.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdepartementet. (2015). Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag (Rundskriv Udir-3-2015). Hentet 05 20, 2021 fra

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Rapport om evaluering av seksårsreformen - en gjennomgang a forskning på skolehverdagen i en førsteklasse*. Hentet 05 05, 2021 fra

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-seksarsreformen--en-gjennomgang-av-forskning-pa-skolehverdagen-i-forsteklasse/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 05 05). Skoleporten. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/>

Wang, M. -T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. *Educational Research Journal* 47 (3), ss. 633-662.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations (8th ed., Global ed.ed.)*. Boston, Mass: Pearson.

8.0 Vedlegg

8.1 NSD-godkjenning

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Inkluderende skolestart for gutter

Referansenummer

600550

Registrert

22.10.2020 av Solfrid Kleiven - 938040@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for samfunnsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Laila Nordstrand Berg, laila.nordstrand.berg@hvl.no, tlf: 48064094

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Monica Solheim og Solfrid Kleiven, monica.solheim@askoy.kommune.no og solfrid.kleiven@askoy.kommune.no, tlf: 93468385

Prosjektperiode

30.10.2020 - 31.12.2021

Status

06.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

06.11.2020 - 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 06.11.2020, 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 31.12.2021.

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 viderebehandles 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 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 eventuelt 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: Jørgen Wincentzen

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



Vil du delta i forskningsprosjektet ”Inkluderende skolestart for gutter” ?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om inkluderende skolestart. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne god praksis for en inkluderende skolestart. En god skolestart og et godt første skoleår er et viktig grunnlag for et langt skoleløp i grunnskolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Laila Nordstrand Berg fra Høgskolen på Vestlandet, Institutt for samfunnsvitenskap er veileder og ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å intervjuere rektorer, avdelingsledere/ ressursteamledere og ha to fokusgruppeintervju; ett med ansatte på 1. trinn og ett med klassekontakter på 1. trinn. Et fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, med fokus på å få frem ulike synspunkter om et tema. Vi har valgt deltakere som vi antar har informasjon som kan belyse temaet for vår studie.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du er herved invitert til å delta i et intervju eller fokusgruppeintervju, som vil ta om lag 45 minutter. Det vil bli tatt lydopptak og skrevet notater under intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

- De som har tilgang til data vil kun være prosjektansvarlig og oss studenter.
- Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som blir lagret på egen navneliste atskilt fra øvrige data. Datamaterialet blir lagret på HVL sin forskningsserver.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 31.12.21. Kodelisten med ditt navn og nummer blir da destruert og data vil bli oppbevart i anonymisert form i en passordbeskyttet enhet som bare vi har tilgang til.

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 Høgskolen på Vestlandet 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:

- Student: Solfrid Kleiven (solfrid.kleiven@gmail.com), telefon: 92 66 12 32
- Student: Monica Solheim (monicasolheim10@gmail.com), telefon: 93 46 83 85
- Veileder: Laila Nordstrand Berg (laila.nordstrand.berg@hvl.no), telefon: 48 06 40 94
- Vårt personvernombud ved Høgskolen på Vestlandet;
trine.anniken.larsen@hvl.no telefon: 55 58 21 17
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Tid og sted

Vi håper du har lyst og mulighet til å bli intervjuet i forbindelse med vårt prosjekt! Vi planlegger å gjennomføre intervju i løpet av november 2020, og vil kontakte deg på e-post eller telefon for å avtale tid og sted.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Førsteamanuensis Laila Nordstrand Berg

Solfrid Kleiven og Monica Solheim
(studenter)

8.3 Samtykkeskjema intervjupersoner



Deltakelse i forskningsprosjektet

”Inkluderende skolestart for gutter”

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Inkluderende skolestart”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet blir tatt opp på bånd
- at funn fra studien kan publiseres i anonymisert form i vår masteroppgave
- at data fra intervjuet kan brukes etter prosjektslutt i anonymisert form

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.07.20.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.4 Intervjuguide rektor/ avdelingsleder

Presentasjon:

1. Presenter deg selv og skolen din. Fakta: Skoleslag, tall ansatte, hvor lenge i jobben, hvor lenge rektor/ lærer, lederutdanning?

Egen-beskrivelse:

2. Hvorfor velger du å være skoleleder?
3. Har du tenkt over om det er noen spesielle verdier som er viktige for deg som leder? Hvordan kommer disse til uttrykk?

Mål og forventninger

4. Fortell om hvordan man setter mål i din skole.
5. Hvordan sikrer skolen en felles forståelse for og prioritering av målene, som blir satt, på alle nivå i organisasjonen?
6. Hvordan samsvarer dine mål med de ansattes mål for skolens arbeid?

Ledelse som bidrar til å inkludere alle elever:

7. Hvilken skoleledelse tenker du virker best på elevenes læring og utvikling?
8. Hvordan jobber dere for å oppnå et inkluderende læringsmiljø for skolestarterne?

Organisering og tilrettelegging av 1. trinn/ skolestart

9. Hvilke rutiner har skolen/ kommunen for overgang barnehage-skole og hvem sikrer at disse rutinene blir fulgt?
10. Hvordan fordeles pedagog-/ ansatt-ressursene på skolen og hvilke tanker ligger bak?
11. Hvordan rekrutteres nytt personale til 1. trinn? (kjønn, kompetanse etc.)
12. Hvordan sikres et trygt læringsmiljø og elevmedvirkning for førsteklasingene?
13. Hvordan sikres høy kvalitet på undervisning og læring, inkludert spesialundervisning?
14. Media forteller med jevne mellomrom om at gutter er de store skoletaperne, det er større andel gutter som faller utenfor og ikke får fullført utdanning. Vet du noe om hva skolen evt. gjør for å styrke innsatsen for å bedre gutters forløp i utdanningen? Gi eksempler.
15. Hvordan følger skolen opp tidlig innsats, og hva gjøres for å styrke innsatsen for å bedre gutters forløp i utdanningen?

Læring og utvikling på skolen

16. Hvordan sikres et profesjonelt læringsfellesskap når det gjelder lærerpraksis og begynneropplæringen?
17. Beskriv din og lærernes roller i skolens utviklingsarbeid.
18. Hva skal til for at ansatte skal samarbeide og dele? Leders rolle i dette?
19. Beskriv samarbeids- og delingskulturen her på skolen.

Avrunding

20. Nye moment/ tanker som har dukket opp underveis?

8.5 Fokusgruppeintervju ansatte på 1. trinn

Tema/ stikkord for åpen samtale:

- Gode overgangsrutiner fra barnehage til skole kan gi et godt grunnlag for videre opplæringsløp. Stoltenberg-utvalget pekte på at overganger kan være ekstra vanskelige for en del gutter blant annet fordi de modnes senere enn jenter. Kan dere si noe om dette?
- Organisering av ordinært pedagogisk tilbud, tilpasset undervisning og spesialundervisning på 1. trinn, inkludert bruk av ressurser.
- Media forteller med jevne mellomrom om at gutter er de store skoletaperne, det er større andel gutter som faller utenfor og ikke får fullført utdanning. Vet du noe om hva skolen evt. gjør for å styrke innsatsen for å bedre gutters forløp i utdanningen? Gi eksempler.
- Tidlig innsats; hvem, hva, hvordan? Hva med guttene?
- Samarbeid på trinn, avdeling/ team og hele skolen, inkludert SFO.
- Samarbeid med ledelsen. Felles mål for begynneropplæringen og skolens utviklingsarbeid?
- Noe annet dere vil tilføye?

8.6 Fokusgruppeintervju klassekontakter

Fokusgruppeintervju klassekontakter på 1. trinn - brukerperspektiv

Tema for åpen samtale:

- Gode overgangsrutiner fra barnehage til skole kan gi et godt grunnlag for videre opplæringsløp. Det har vært pekte på at overganger kan være ekstra vanskelige for en del gutter blant annet fordi de modnes senere enn jenter. Kan dere si noe om hvordan dere opplevde overgangen?
- Hvordan opplevde dere skolestart? Opplever dere at skolen har noen tydelige og uttalte mål for skolen, skolestart og 1. trinn? Hvordan blir skolens mål formidlet til dere foresatte?
- Media forteller med jevne mellomrom om at gutter er de store skoletaperne, det er større andel gutter som faller utenfor og ikke får fullført utdanning. Vet du noe om hva skolen evt. gjør for å styrke innsatsen for å bedre gutters forløp i utdanningen? Gi eksempler.
- Hvordan jobber skolen for å tilrettelegge for et trygt skolemiljø og inkluderende fellesskap? Hvordan oppleves dette ut fra et foresatt-perspektiv?
- Et godt skole-hjem-samarbeid er viktig for elevenes faglige og sosiale læring. Hvordan opplever dere at skolen legger til rette for et slikt samarbeid?
- Hvordan følger skolen opp elever som faller utenfor av ulike grunner? Vet dere noe om dette?
- Noe annet dere ønsker å tilføye?