

# MASTEROPPGAVE

*Mastergrad i MR690 ORGANISASJON OG LEIING*

## **Drømmelærer eller saksbehandler?**

Retten til helse, trivsel og læring  
etter Opplæringsloven kapittel 9a  
Intensjon – implementering – praksis

av

*Hillevi Elizabeth Runshaug*

*Studentnummer 070160*

*Kandidatnummer 21*

Juni 2014

Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgave i:

*MR690 ORGANISASJON OG LEIING*

Tittel: Drømmelærer eller saksbehandler?

Retten til helse, trivsel og læring etter Opplæringsloven kapittel 9a  
Intensjon – implementering – praksis

Engelsk tittel: The teacher of my dreams or office clerk?

Education act Chapter 9a. The pupils' school environment  
Intention – implementation – practice

Forfatter: Hillevi Elizabeth Runshaug

Emnekode og emnenavn: MR690 Organisasjon og leiing

Kandidatnummer: 21

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (sett kryss):

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett

JA X      Nei\_\_

Dato for innlevering: 13.06.2014

Eventuell prosjekttilknytning ved HiSF Nei

Emneord (minst fire):

Retten til helse, trivsel og læring  
Opplæringslova kapittel 9a

### **Tittel og sammendrag: Drømmelærer eller saksbehandler?**

Etter Opplæringsloven kapittel 9a har elevene rett til et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Denne oppgaven omhandler hvordan skoleledere og lærere opplever betydningen denne bestemmelsen har for arbeidet med læringsmiljøet. Skolen som arena settes inn i en større sammenheng med tanke på veien fra politikk og intensjon til praksis. Skolens arbeid og skolen som organisasjon med de profesjonelle aktørene på skolenivå er det viktigste perspektivet. Et siktemål er å belyse hvilke betingelser som har betydning for implementering av lovbestemmelsen og skolens arbeid med læringsmiljøet ut fra teori om skolen som organisasjon. Resultatene bygger på gjennomført spørreundersøkelse og fokusgruppeintervju med skoleledere og lærere. Skoleledere og lærere er de viktigste aktørene som iverksettere av lovbestemmelsen. Arbeidet med læringsmiljøet synes å ha prioritet fremfor iverksetting av formelle krav som blant annet bruk av enkeltvedtak. Arbeidet med læringsmiljøet og prosesser knyttet til samarbeid i det profesjonelle ser ut til å ha størst effekt med tanke på implementering av lovbestemmelsen og endring av praksis.

Title and Abstract: The Teacher of my dreams or office clerk?

According to Education Act Chapter 9a All pupils attending primary and secondary schools are entitled to a good physical and psychosocial environment conducive to health, well-being and learning.

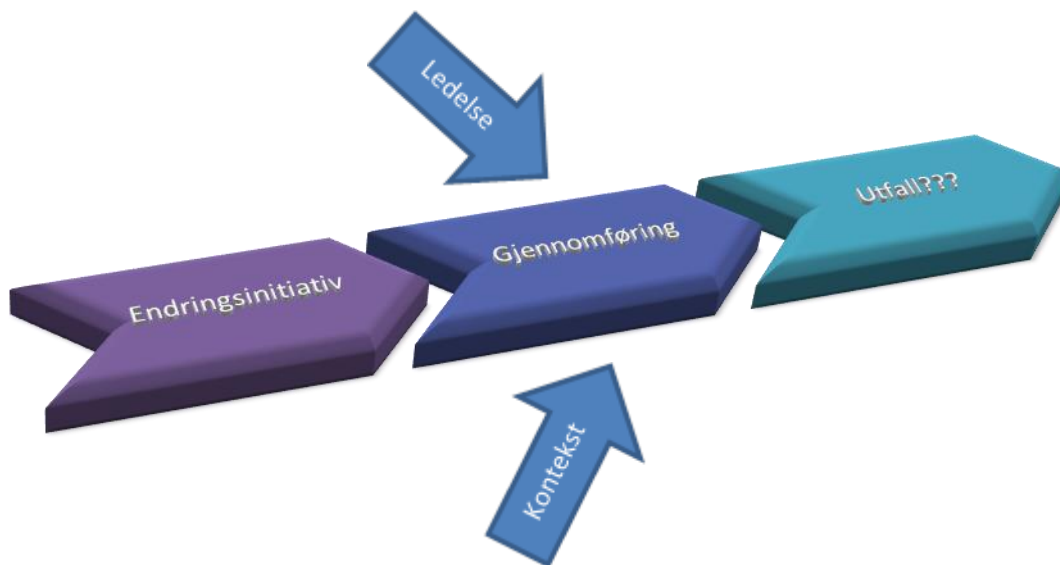
In this study the focus is how school leaders and teachers experience the schools work in relation to intention and formal demands according to chapter 9a.

Possible impacts of the legislation on schools work with social and learning environment are discussed on the basis of a survey and group interviews.

The use of top down and bottom up strategies are regarded relevant when it comes to effective implementation.

The study shows that school leaders and teachers are important actors in implementing the pupils rights and their priorities are more strongly connected to working with the social aspects of the legislation than the formal demands.

Professional learning and development of the school as an organization seems to be important factors with regard to implementation and development of the pupils social and learning environment.



***Drømmelærer eller saksbehandler?  
Retten til helse, trivsel og læring  
etter Opplæringsloven kapittel 9a  
Intensjon – implementering – praksis***

*MR690 MASTEROPPGAVE I ORGANISASJON OG LEDELSE*

Høgskolen i Sogn og Fjordane vår 2014  
Masterstudium Organisasjon og leing H10 Bergen

*Hillevi Elizabeth Runshaug*

*Studentnummer 070160*

*Kandidatnummer 21*

# 1 Innhold

2	Forord .....	8
1	Innledning.....	10
1.1	Introduksjon .....	10
1.2	Bakgrunn for valg av tema .....	11
1.3	Avgrensning av tema og problemstilling .....	12
1.4	Oppgavens struktur .....	14
2	Teori, forskning og kunnskapsgrunnlag.....	14
2.1	Fra politikk til praksis.....	15
2.2	Iverksettingsteori .....	17
2.3	Lovgivning som styringsverktøy – politikk som styring .....	17
2.4	Iverksetting av ny praksis – politikk som prosess.....	19
3	Implementeringsstrategier.....	21
3.1	Implementering gjennom vedtaks- og kontrollstrategi .....	22
3.2	Implementering gjennom prosess- og læringsstrategi .....	23
3.3	Formelle og uformelle elementer .....	24
4	Skolens kontekst og skolen som organisasjon .....	26
4.1	Skolen som organisasjon .....	26
4.2	Skoleeier som aktør.....	26
4.3	Ledelse som faktor for endring .....	27
4.4	Tett på eller løst koblet? .....	29
4.5	Ledelsesdimensjoner med betydning for elevene .....	30
4.6	Språk som ledelsesverktøy .....	31
4.7	Endringsbehov som faktor - type endring og grad av endring .....	32
5	Metodisk tilnærming.....	33
5.1	Formål og sammenheng teori og spørsmålsutforming.....	33
5.2	Utforming av kvantitativ undersøkelse .....	34
5.3	Utvalg for kvantitativ undersøkelse .....	36
5.4	Datainnsamling kvantitative data – gjennomføring av spørreundersøkelse .....	37
5.5	Svarprosent .....	38
5.6	Analyse av kvantitative data .....	39
5.7	Utforming av kvalitativ undersøkelse.....	40

5.8	Datainnsamling kvalitative data – gjennomføring av intervju .....	40
5.9	Analyse av kvalitative data .....	41
6	Kvalitet og etikk .....	43
6.1	Reliabilitet .....	43
6.2	Validitet .....	43
6.3	Forskningsetiske spørsmål .....	45
6.4	Oppsummering og drøfting av metodisk tilnærming .....	46
7	Formål og mål som betingelser for iverksetting og endring .....	48
7.1	Funn og analyse av data .....	48
7.2	Har skoleledere og lærere informasjon om innholdet i Opplæringsloven kapittel 9a? .....	48
7.3	Informasjonskilder .....	50
7.4	Funn fra intervju .....	51
7.5	Informasjon om lovens innhold – resultater og diskusjon .....	52
7.6	Tydelige og realistiske mål .....	53
7.7	Funn fra intervju .....	55
7.8	Oppfatning av lovens betydning for praksis .....	57
7.9	Funn fra intervju .....	60
7.10	Betydningen av formål og mål - resultater og diskusjon .....	62
7.11	Den viktigste intensjonen med kap 9a om elevenes psykososiale miljø .....	63
7.12	Funn fra intervju .....	66
7.13	Intensjon – resultater og diskusjon .....	67
7.14	Elevundersøkelsen .....	68
7.15	Kjennskap til skolens resultater på Elevundersøkelsen .....	69
7.16	Skolens praksis knyttet til Elevundersøkelsen .....	70
7.17	Bidrag til bedre resultater på Elevundersøkelsen? .....	73
7.18	Bruk av elevundersøkelsen - Funn fra intervju .....	74
7.19	Formål og mål som betingelse - resultater og diskusjon .....	75
8	Planer, system og rutiner som betingelse for iverksetting og endring .....	78
8.1	Hvilke planer har skolene i tilknytning til elevenes psykososiale miljø? .....	78
8.2	Hvordan arbeider skolene med elevenes læringsmiljø? .....	79
8.3	Funn fra intervju .....	82
8.4	Planer, system og rutiner - resultater og diskusjon .....	82
9	Relasjoner og samhandling som betingelse for iverksetting og endring .....	84
9.1	Skoleledelse .....	84

9.2	Hvilke arenaer har skolene for samarbeid og samhandling.....	84
9.3	Samarbeid mellom ledelsen og lærerne? .....	85
9.4	Funn fra intervju.....	85
9.5	Profesjonelt samarbeid mellom lærere .....	85
9.6	Funn fra intervju.....	87
9.7	Relasjoner og samhandling - resultater og diskusjon.....	88
9.8	Elever og foreldre - rolle og samarbeid .....	89
9.9	Politikk, forskning og media .....	89
10	Kompetanse, rolle og ansvar .....	90
10.1	Kompetanseutvikling.....	91
10.2	Rolle og ansvar .....	92
10.3	Hva kapittel 9a har bidratt til .....	93
10.4	Kompetanse, roller og ansvar - resultater og diskusjon.....	97
10.5	Ressurser og verktøy .....	99
11	Oppsummering – drømmelærer eller saksbehandler? .....	100
12	Liste over figurer .....	103
13	Liste over tabeller.....	103
14	Referanser .....	105
15	Intervjuguide: Intensjon – implementering - praksis .....	137

## 2 Forord

Å skrive en oppgave på mastergradsnivå ved siden av full stilling kan både anbefales og frarådes: Utrolig spennende med læringsprosesser og krevende å kombinere med en tett timeplan.

Når oppgaven leveres er det på sin plass å takke først og fremst min ektemann for moralsk, faglig og praktisk støtte fra begynnelsen med ide til oppgaven leveres, og takk for tålmodigheten.

Takk fortjener også arbeidsgiver og kollegaer for tålmodig og interesse for prosjektet.

Veileder Ingrid Helgøy og høyskolen har stilt opp og tilpasset med hensyn til min jobbsituasjon. Veileder har alltid vært tilgjengelig og har veiledet med kloke spørsmål og tilbakemeldinger som har vært avgjørende for det neste steget i arbeidet, med målet langt fremme. Takk for optimisme og støtte, og tålmodighet med leveringer i siste liten.





## 1 Innledning

### 1.1 Introduksjon

Alle elever har rett til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. I 2003 ble et nytt kapittel om skolemiljø, Opplæringsloven kapittel 9a, gjort gjeldende. Lovbestemmelsen gjelder både for grunnskolen og for videregående opplæring, og omhandler både elevenes psykososiale miljø og det fysiske skolemiljøet. I forbindelse med lovendringen gjennom kapittel 9a har det i stor grad vært oppmerksomhet på mobbing. Loven ble dels kalt «mobbeloven» og dels «elevenes arbeidsmiljølov». Lovendringen innebærer individuelle rettigheter for elevene, krav om intern kontroll og saksbehandlingsregler i tillegg til formålet. For ansatte i skolen ble handlingsplikt og varslingsplikt formalisert gjennom lovendringen.

Lovendringen skjedde på bakgrunn av politisk og faglig debatt gjennom flere år. *Manifest mot mobbing* ble utarbeidet dels parallelt med lovbehandlingen, og mange viktige aktører deltok aktivt i prosessene. Barneombudet, Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG), KS, lærerorganisasjoner, samt statsminister Kjell Magne Bondevik og statsråd Kristin Clemet var de sentrale manifestpartene. Manifestet ble fulgt opp gjennom ulike tiltak i regi av partene.

Innføringen av lovendringen ble fulgt opp med informasjon gjennom nasjonale konferanser i regi av Utdanningsdirektoratet i samarbeid med Fylkesmennene. Forskningsmiljøer ble engasjert i evaluering av programmer for skole- og læringsmiljø, samt programmer mot mobbing. Utdanningsdirektoratet har fått utarbeidet nettbaserte ressurser, verktøy, materiell og veiledninger knyttet til læringsmiljø og bestemmelsene i kapittel 9a, blant annet i tilknytning til prosjektet *Bedre læringsmiljø*.

Gjennom innføringen av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem fra 2004 ble Elevundersøkelsen, som bl.a. omfatter trivsel og mobbing, obligatorisk på bestemte trinn i hele grunnsopplæringen. Undersøkelsen gir et bilde av hvordan elevene opplever skolesituasjonen. På denne bakgrunnen kan Elevundersøkelsen fungere som et mål på i hvilken grad elevenes rett til et godt psykososialt miljø er oppfylt. Resultater fra Elevundersøkelsen blir årlig presentert på Skoleporten, slik at resultater og utvikling over tid kan følges opp på skolenivå, av skoleeiere og nasjonalt. Resultater fra Elevundersøkelsen viser at elevene trives, men at situasjonen generelt ikke er tilfredsstillende med hensyn til å oppnå redusert forekomst av mobbing over tid.

I perioden 2010-2013 ble lovkravene i kapittel 9a fulgt opp gjennom nasjonalt tilsyn med skolenes arbeid med elevenes psykososiale miljø. Formålet med det felles nasjonale tilsynet var å bidra til at

- *skoleeiere og skoleledere driver et forebyggende arbeid for å sikre elevene et godt psykososialt miljø*
- *skoleeiere og skoleledere sørger for at de ansatte på en tilfredsstillende måte håndterer krenkende atferd som de får kunnskap eller mistanke om*
- *skoleeiere og skoleledere sørger for at elever, foreldre, råd og utvalg blir involvert og engasjert i skolemiljøet.*

Rapporter fra nasjonalt tilsyn i 2010 og 2011 med skolenes arbeid med elevenes psykososiale miljø viste positive utviklingstendenser. I 2010 og 2011 ble det gitt pålegg til 94,5 % av kommunene som ble kontrollert, mens tilsvarende tall i 2012 var 75 %.

Parallelt med implementering av lovendringen har tiltak innrettet mot pedagogisk utvikling, kompetanseutvikling og arbeid med læringsmiljø, blitt satset på nasjonalt og lokalt. Eksempler på satsingen kan være utarbeiding av materiell og nettressurser om arbeid med helhetlig læringsmiljø og prosjektet *Bedre læringsmiljø* i regi av Utdanningsdirektoratet.

Til sammen representerer innsatsene ulike strategier for implementering, oppfølging og endring av praksis. Like fullt er det fortsatt avstand mellom lovens intensjon og realiseringen av formålet om et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring - for alle elever – alle steder – hele tiden.

## **1.2 Bakgrunn for valg av tema**

Jeg opplever skoleledere og lærere som engasjerte aktører som ønsker å bidra positivt til trygghet, læring og utvikling i skolehverdagen. Samtidig ser jeg at det kan være behov for å diskutere hvordan rettighetslovgivningen fungerer og hvorvidt lovgivningen fungerer tilstrekkelig etter sin hensikt i en pedagogisk situasjon knyttet til opplæringsloven kapittel 9a.

Rettighetslovgivningen innebærer individuelle rettigheter for elever og plikter og ansvar for skole og skoleeier. Elevenes rettigheter til et godt psykososialt miljø er et viktig tema som handler både om den enkeltes livskvalitet og menneskerettigheter, og om samfunnets verdier og demokratisk utvikling for fremtiden. Det er et viktig område som kan ha store konsekvenser for den enkelte og for fellesskapet. Et stort ansvar påhviler ulike aktører.

Et generelt og grunnleggende spørsmål er om og i hvilken grad rettsregler er egnet som styringsmiddel for skolen (Welstad 2011). Dette spørsmålet kan stilles på bakgrunn av at det fortsatt er avstand mellom lovens intensjon og realisering i praksis. Det er videre et

spørsmål om rettighetslovgivningen noen ganger kan komme i konflikt med pedagogiske målsettinger, og om juridisk og pedagogisk tenkemåte og metode er forenlige i alle situasjoner. I noen tilfeller kan det tenkes at individuelle rettigheter for en elev kan være uforenlig med en annen elevs individuelle rettigheter eller hensynet til en elevgruppe som fellesskap. Individuelle rettigheter og hensynet til fellesskapet er avhengig av balanse både når det skal fungere i klasserommet og i samfunnet. Det kan også stilles spørsmål ved i hvilken grad rettsreglene kan etterleves med hensyn til formålet og de formelle kravene innenfor de rammer og økonomiske resurser skolen har.

Jeg er opptatt av hvordan disse tilnærmingene oppleves i praksisfeltet med tanke på sammenheng eller motsetning mellom arbeidet med læringsmiljøet og de formelle kravene knyttet til bestemmelsene om elevenes psykososiale miljø etter opplæringsloven kapittel 9a. Jeg har derfor valgt å undersøke dette spenningsfeltet nærmere med tanke på økt innsikt i hvordan sentrale aktører, skoleledere og lærere, opplever endring av praksis. Endringer av praksis kan omhandle kunnskap og forståelse, verdier, holdninger, rolleforståelse, oppfatninger om mål-middel og ansvarssammenhenger.

Formålet for kapittel 9a og formålsparagrafen for grunnopplæringen henspiller til det pedagogiske arbeidet og «drømmelæreren» som makter å skape trygghet, samspill, læring og mestring. Satsingen *Bedre læringsmiljø* skal med utgangspunkt i kapittel 9a bidra til skolens utviklingsarbeid. På den andre siden er kravene til saksbehandling klare. De formelle kravene til handlings- og varslingsplikt, intern kontroll, mål og handlingsplaner, saksbehandling med enkeltvedtak, samt regler om straffansvar og erstatning, gir assosiasjoner til byråkrati og juridisk tilnærming, der vi kan se læreren i rollen som saksbehandler.

### **1.3 Avgrensning av tema og problemstilling**

Ordlyden i formålsbestemmelsen i kapittel 9a om helse, trivsel og læring inneholder begreper som er vide og problematiske å avgrense når det gjelder mulige praktiske implikasjoner for læringsmiljøet. Utdanningsdirektoratet definerer læringsmiljø slik: «*Alle elever har rett til et godt og inkluderende læringsmiljø. Med "læringsmiljø" menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.*» Ut fra denne definisjonen er det vanskelig å avgrense tema i oppgaven. Definisjonen på mobbing gir heller ikke noen klar avgrensning, jf. Manifest mot mobbing (2011-2014) der mobbing er definert slik: «*Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller "ondsinnnet" atferd fra en eller flere rettet mot noen som har vanskelig for å forsvare seg. Systematisk utestengning eller gjentatt erting på en ubehagelig måte er også mobbing*».

Ut fra forarbeidene til Opplæringsloven kapittel 9a omfatter bestemmelsen både direkte og indirekte mobbing, og gjelder også tilfeller av diskriminering som ikke kan karakteriseres som mobbing eller rasisme, samt krenkende ord og handlinger som ikke er mobbing, vold, diskriminering eller rasisme, for eksempel enkeltstående ytringer om utseende, misdannelser eller funksjonshemninger. Utdanningsdirektoratet har presisert at den enkelte elevs subjektive opplevelse skal legges til grunn i saker etter opplæringsloven kapittel 9a (rundskriv 2-2010).

Definisjonene er vide og omfattende med tanke på mulige implikasjoner for praksis, så vel som for avgrensning av studien. Læringsmiljø eller fenomenet mobbing er ikke i seg selv studieobjekt. Jeg ønsker å belyse hvordan rettsliggjøringen gjennom opplæringsloven kapittel 9a oppleves av skoleledere og lærere og beskrive kjennetegn på skolens arbeid med implementering og læringsmiljø. I tillegg ønsker jeg å se på betingelser som kan ha betydning for dette arbeidet. Med tanke på implementering av lovendringen og endring av praksis tar jeg utgangspunkt i iverksettingsteori og teori om endringer i organisasjoner. Hvordan skoleledere og lærere opplever sammenhengen mellom lovkravene og det pedagogiske arbeidet med læringsmiljøet kan ha en viss betydning for implementering og praksis. Det er et siktemål å undersøke dette for å få et bilde av sammenhenger mellom intensjon, implementering og praksis.

Skolens arbeid og skolen som organisasjon med de profesjonelle aktørene på skolenivå er det viktigste perspektivet i denne studien. For å sette skolen som arena inn i en større sammenheng med tanke på veien fra politikk og intensjon til praksis vil jeg belyse lovgivning som styringsverktøy og ulike strategier for implementering med utgangspunkt i teori. På denne bakgrunnen bygger studien på følgende hovedproblemstillinger:

Hvilken betydning har rettighetslovgivningen i Opplæringsloven kapittel 9a om elevenes psykososiale miljø for skoleledernes og lærernes arbeid med læringsmiljøet?

Hvilke betingelser opplever skoleledere og lærere har betydning for implementering av Opplæringsloven kapittel 9a og arbeidet med læringsmiljø?

Videre bygger studien på følgende forskningsspørsmål som har relevans for problemstillingene:

Hvordan oppfatter skoleledere og lærere intensjonen med opplæringsloven kapittel 9a om elevenes psykososiale miljø?

Hva kjennetegner skolens arbeid med læringsmiljøet og implementering av lovendringen gjennom kapittel 9a?

Hva kjennetegner roller, relasjoner og samhandling mellom aktørene på skolenivå?  
Hva opplever skoleledere og lærere at rettsliggjøringen gjennom opplæringsloven kapittel 9a har bidratt til?

## 1.4 Oppgavens struktur

I begynnelsen av oppgaven gjør jeg rede for forskning og teori som har dannet grunnlag for valg av tema og utforming av forskningsdesign. Ut fra den teoretiske tilnærmingen skisserer jeg analysemodeller som ligger til grunn for undersøkelsene og som brukes i analyse og tolkning av resultater. Problemstillingene belyses gjennom undersøkelse av oppfatninger og beskrivelse av praksis knyttet til elementer med relevans for lovendringen og arbeidet med læringsmiljøet.

I metodekapitlet presenterer og begrunner jeg valg av metode, henholdsvis en kvantitativ undersøkelse og en kvalitativ undersøkelse. I dette kapitlet beskrives gjennomføringen av undersøkelsene, og hensyn knyttet til kvalitet og etikk vurderes. Oppbygningen av undersøkelsen og oppgaven følger tema som defineres som betingelser som kan ha betydning for implementering av lovendringen og arbeidet med læringsmiljøet.

Strukturen i oppgaven bygger på følgende tema:

- Intensjon, mål og evaluering
- Planer, system og struktur
- Relasjoner og samhandling
- Ressurser og verktøy
- Implementering gjennom strategi og språk

På bakgrunn av funnene gir jeg avslutningsvis en oppsummering og drøfting knyttet til rettsliggjøringens betydning for praksis og hvilke betingelser som kan ha betydning implementering av lovendring og endring av praksis. Opplevelsen av sammenheng mellom intensjon, implementering og praksis og lærerens opplevelse av rollen som drømmelærer og/eller saksbehandler kommenteres til slutt sammen med nye spørsmål og problemstillinger.

## 2 Teori, forskning og kunnskapsgrunnlag

Studien omhandler spørsmålet om hvilken betydning rettsliggjøring har for arbeidet i skolen når det gjelder læringsmiljø, med utgangspunkt i lovendringen gjennom opplæringsloven kapittel 9a. Problemstillingen er knyttet til politikktutforming og implementering av vedtak eller politikkgjennomføring. Ut fra dette er iverksettingsteori

relevant for problemstillingen. Begrepet implementering brukes her synonymt med iverksetting.

Jeg beskriver lovendringen gjennom kapittel 9a for å sette temaet inn i en sammenheng med politikksyklus og sammenheng mellom de hierarkiske nivåene. Teori om iverksetting og utforming av politikk kan bidra til å forstå trekk ved utvikling og endring og hvilke faktorer som påvirker endringer. Det blir for enkelt å se lovendringer som en strukturell iverksetting og endring alene. Effekten av endringer og forbedringstiltak synes å være kontekstavhengig. (Birkemo og Bonesrønning 2006) Konteksten er den sammenhengen som endringen inngår i, og endringer skjer innenfor en indre og en ytre kontekst. (Jacobsen 2004) Den indre konteksten er den organisatoriske rammen endringen skal skje innenfor, mens den ytre kontekstene er de spesielle kjennetegn en organisasjon befinner seg i. Tre dimensjoner er i følge Helgøy (2013) sentrale for å studere iverksetting:

- Den institusjonelle dimensjonen (hvilke verdier og tradisjoner som former politikken/ tiltaket)
- Den politiske dimensjonen (hvilke interesser/aktører som er sentrale)
- Den praktiske dimensjonen (hva som skjer d.v.s. hvordan forstås)

For å studere den praktiske dimensjonen med hva som skjer på skolenivået, tar jeg utgangspunkt i organisasjonsteori. Studien om forholdet mellom intensjon, implementering og praksis handler om endring i et organisasjonsperspektiv, skolen som organisasjon og skolen som system med aktører på flere nivåer. *Den praktiske dimensjonen i iverksettingsprosessen handler om hvordan skolene organiserer arbeidet for å ivareta elevenes psykososiale læringsmiljø, ledelsesfunksjoner, lærerens arbeid og samarbeid, og hvordan arbeidet integreres i skolehverdagen.* (Helgøy og Homme 2013:16)

Organisasjonsteori er relevant for å beskrive mulige sammenhenger og betingelser som har innvirkning på praksis, spesielt med tanke på endringsprosesser. Jeg gir videre en kort presentasjon av analysemodeller for å strukturere tilnærmingen til å undersøke og svare på forskningsspørsmålene. I det følgende presenteres teori og forskning som jeg har lagt til grunn for denne studien.

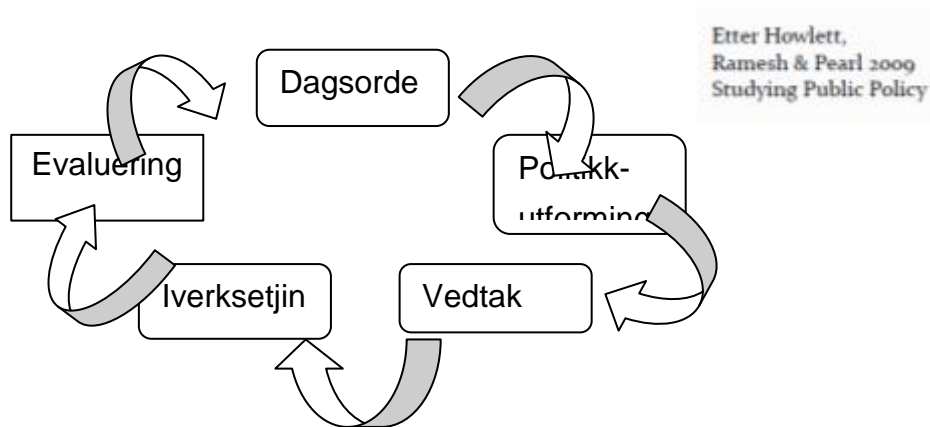
## **2.1 Fra politikk til praksis**

Lovbestemmelser generelt og intensjonen med opplæringslovens kapittel 9a om skolemiljø kan sies å være «stivnet politikk». Politikk kan betraktes som handling med sikte på å påvirke forhold mennesker lever under (Offerdal 1992). Et utdanningspolitisk perspektiv kan forstås som beskrivelse og analyse av politikk som føres for utdanning (Aasen i Sivesind

2006). Politikken fastsetter mål, rammer og virkemidler. «Policy» trekker linjer og setter kurs. «Politics» handler om spillet om «hvem som får hva, når og hvordan» (Aasen i Sivesind 2006). «Politics» kan da tilsvare det Offerdal beskriver som innholdssiden i politikk, nemlig fordeling av goder og byrder. Den instrumentelle siden handler om makt, styring og autoritet (Offerdal 1992), og den institusjonelle siden defineres som stat, kommuner og fylker.

Politikksyklusmodellen beskriver ulike faser i politikktutforming og gjennomføring, selv om problemløsning og beslutningsprosesser neppe skjer så systematisk i virkeligheten som modellen gir bilde av. Fasene i modellen kan overlappe hverandre, og evaluering kan direkte påvirke gjennomføring av politikk underveis. Veien fra intensjon gjennom implementering til praksis er et gjennomgående perspektiv i denne studien. Iverksetting kan sees ut fra to ulike perspektiver. Iverksetting av politikk fra vedtak nedover i systemet gjennom en hierarkisk struktur eller iverksetting som en kontinuerlig prosess fra vedtak til virkning er oppnådd.

Denne modellen illustrerer rammer for å analysere politikk som prosess (Howlett 2009):



Figur 2-1 Politikksyklus Frå Bukve sin forelesning 17.02.12

Når det gjelder implementering av lovendringen gjennom opplæringsloven kapittel 9a, kan ett perspektiv være at loven er implementert i og med vedtaket. Et annet perspektiv er at loven er iverksatt når bestemmelsen er etterlevd og realisert i praksisfeltet. Prosess-siden av politikken omfatter styringsmåte og måter å løse konflikter på gjennom hele politikksyklusen. Politikk som prosess kan sees som en måte å påvirke på, der flere aktører og ulike nivåer kan spille en rolle. Det er flere interessante trekk ved prosessen i forkant av den aktuelle lovendringen gjennom kapittel 9a. Ordlyden og innholdet i kapittel 9a ble vesentlig endret fra høringsforslaget til endelig vedtak. Det var i høringskrivet uttalt at lovforslaget ikke medførte endringer i krav til arbeidsmiljøet for elevene eller nye kostnader. Hensikten var å regulere skolens ansvar og gjøre kravene bedre kjent og etterlevet, uten at elevene fikk



individuelle rettigheter (Ot.prp. nr. 72 (2001-2002)). I forarbeidene var fysisk skolemiljø hovedtema. Etter hvert kom elevenes psykososiale miljø sterkere frem, og individuelle rettigheter ble lovfestet. I denne studien er interessefeltet knyttet til hva som skjer med tanke på implementering og virkning av vedtatt lovendring. Aktørene i praksisfeltet får da en hovedrolle, og skolen som organisasjon blir den viktigste arenaen.

## 2.2 Iverksettingsteori

Iverksettingsteori er hensiktsmessig for å analysere forholdet mellom teori om offentlig politikk, strukturer, system og praksisfeltet med ulike aktører. Innenfor iverksettingsteorien kan en skille mellom to hovedretninger. Den ene angir en modell for iverksetting som en «ovenfra og ned»-prosess, mens den andre retningen beskriver iverksetting som en «nedenfra og opp»-prosess. Problemer med iverksetting kan i «ovenfra og ned»-perspektivet forklares med mangel på klare mål, mangel på klare autoritetsstrukturer og motstand hos lokale iverksettere. Det sentrale ved «nedenfra og opp»-perspektivet er at lokale aktører opplever et behov for iverksetting av endringen, og at tiltak bidrar til å løse problemer. Iverksettingsprosessen vil etter denne retningen være i kontinuerlig endring etter hvert som en gjør seg praktiske erfaringer og evaluerer. I det følgende gjør jeg rede for hvordan jeg ser de to perspektivene for iverksetting som aktuelle når det gjelder implementering av endringene i opplæringsloven gjennom innføringen av kapittel 9a.

## 2.3 Lovgivning som styringsverktøy – politikk som styring

Styring handler om å etablere handlingskjeder med sikte på samordning for bestemte formål. Styring skjer gjennom virkemidler som lovgivning, økonomi, informasjon og opplæring, sanksjoner og evaluering. Selv ut fra de beste og mest ideelle intensjoner, kan vedtak og tiltak i noen sammenhenger få et annet utfall enn opprinnelig tenkt og planlagt. Opplæringslovens kapittel 9a omhandler elevenes rettigheter til et skolemiljø som skal fremme helse, trivsel og læring. Under behandlingen av lovendringen gjennom kapittel 9a ble det uttrykt skepsis til om lovfesting av retten til et godt skolemiljø ville fungere etter hensikten. I Stortingets komité (1995-96) fryktet noen medlemmer at en *«mobbelov ville bli et nytt eksempel på lovfesting av gode hensikter og derfor vil ha liten effekt i skolehverdagen»*.

Visjonen om et mobbefritt oppvekstmiljø var på dagsorden flere år tidligere i forbindelse med lovgivningsprosessen. Kirke-, utdannings- og forskningskomitéen hadde bedt Regjeringen legge frem en stortingsmelding om arbeids- og læringsmiljø for elever og lærere i grunnskole og videregående skole (Innst. S. nr 144 (1995-96)). Denne komitéens flertall viste til at *«...retten til et mobbefritt miljø må lovfestes og retningslinjer mot mobbing og krenkende*

*oppførsel må bli en kontinuerlig prosess i skolens daglige virksomhet.» (Innst.S. nr. 15 (1995-96).*

Lovfesting av det ideelle kan skape avstand, og det kan skape utfordringer for iverksettere på det lokale planet. Dette i seg selv innebærer utfordringer for politikk som styring. Dersom bildet av politikk-gjennomføring preges av manglende oppfylging av rettigheter og lovbrudd, vil brudd på tillit kunne føre til undergraving av respekt og legitimitet. Intensjonen om et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, er det umulig for politikere og profesjonsutøvere å være uenig i. Problemet er at formålet kan oppfattes og tolkes så vidt at det blir uklart som mål, og at det kun forstås som «politisk språk» uten oversettelse til handling.

Begreper som ivaretar politisk konsensus i form av lovtekst, blir ofte vanskelige å operasjonalisere og omsette til handling og pedagogisk praksis. Politisk språk kan skape avstand og manglende identifikasjon og kobling mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen. Jeg har som utgangspunkt at språket som benyttes, vil ha betydning for implementering av endringer, og at skolenivået i mindre grad identifiserer seg med forvaltningsspråk og juridisk språk enn pedagogisk «læringspråk». Det er derfor et spørsmål om lovgivning er veien til forankring og implementering av politikk for en mobbefri skole.

Implementering av lovbestemmelser kan sees som styring i et vertikalt flernivåsystem. Det offentlige er et komplekst institusjonelt felt, og valg av insentiver og organisasjons- og tilknytningsformer står sentralt. (Bukve, 2012) Følgende tabell gir en oversikt over aktuelle styringsverktøy (Bukve, 2012):

**Tabell 2-1 Styringsverktøy Hierarkisk styring gjennom regelverk, mål og planer (Bukve 2012)**

Verktøylogikk	Verktøy	Formell status
Føreskrivande hierarkisk styring	Lover og forskrifter	Juridisk binding
	Mål og planer	Primært retningsgivande, kan vere heimla i lov og regelverk
Resultatorientert hierarkisk styring	Kontroll og tilsynsordningar	Heimla i lov og regelverk
	Rapporteringssystem og resultatmålingar	Varierende status
Nettverksstyring	Konsultasjonsordningar	Avtale- og semjebasert
	Rettleiing, kampanjar og forsøk	Varierende status

	Verdinettsverk	Uformelle, tillitsbaserte
Økonomistyring	Utforming av skattesystemet	Regelfesta, varierende fridomsgrad etter skattetype
	Rammeoverføringssystem	Kriteriebaserte rammer, formell fridom i bruk
	Øyremerkte løyvingar	Insentiv, bruken er juridisk bunden

Implementeringen av kapittel 9a er kjennetegnet av flere verktøy som inngår i en hierarkisk iverksettingsmodell. Retten til et godt psykososialt miljø for elevene er lovfestet, og det er lovkrav om internkontroll, mål og planer for arbeidet. Det er innført nasjonalt tilsyn, rapporteringssystem gjennom krav om årlig tilstandsrapport om blant annet læringsmiljø, samt resultatmålinger gjennom Elevundersøkelsen. I tillegg er det innført bestemmelser om straffansvar og erstatning. En Høyesterettsdom (2012) tilkjente en elev ca kr 1 mill som erstatning for mobbing på barneskolen, og en kommune er nå (2014) ilagt foretaksstraff på kr 100 000 for ikke å ha gjort nok i en mobbesak.

Når endringsinitiativ kommer «ovenfra og ned» som gjennom hierarkisk styring, vil dette påvirke hvordan skolenivået identifiserer seg med endringen og hvordan endringen tas imot og håndteres. Når det gjelder implementering av bestemmelsene i opplæringsloven kapittel 9a, er det av interesse å undersøke betingelser knyttet til styringslogikk og hvordan strategier og tiltak oppleves av aktører på skolenivå. Det er viktig å undersøke hvordan ulike styringsverktøy fungerer i praksis og hvilke konsekvenser valg av ulike verktøy og strategier kan ha. Hva endringer innebærer når det gjelder strukturelle og kulturelle elementer i skolen som organisasjon er ikke alltid vurdert før lovendringer og nye krav innføres og iverksettes. Betingelser for vellykket iverksetting er klare mål, en god teori om årsak, rettslige insentiver som sikrer tilslutning fra tjenestemenn/profesjonsutøvere og brukere, engasjerte og kompetente iverksettere som anvender sitt skjønn til tiltakets beste, samt støtte fra berørte grupper og styresmakter og stabile sosioøkonomiske og politiske forhold. (Sabatier og Mazmanian, 1980) Studien vil belyse enkelte betingelser for vellykket iverksetting.

## 2.4 Iverksetting av ny praksis – politikk som prosess

Iverksettingsteori gir en relevant forståingshorisont med hensyn til at iverksetting er mer enn en administrativ utøvelse. Lovgivningen representerer formuleringsarenaen, og implementeringsstrategier er ikke alltid tilstrekkelig planlagt. Som eksempel kan det nevnes at

da reformen Kunnskapsløftet ble introdusert, var det ingen helhetlig implementeringsstrategi på plass. I rapporten om Kunnskapsløftet som styringsreform står det blant annet:

*«Den nasjonale politiske styringen har gjennom implementeringsperioden stadig blitt sterkere og mer aktivitets- og tiltaksorientert enn retningsorientert. Implementeringen av Kunnskapsløftet har derfor resultert i økt spenning mellom sentralisert og desentralisert styring og forvaltning, og mellom politisk og profesjonell styring. (NIFU: Rapport 20/2012)*

Rapporten peker også på at reformen har ført til nye krav til lærerne, men at ulike kompetanse blant skoleeiere, skoleledere og lærere har vært en barriere for implementeringen av Kunnskapsløftet. Ett av tiltakene i reformimplementeringen har vært kompetanseutvikling. NIFU og ILS konkluderte med at kompetanseutviklingen med unntak av vurderingsområdet, ikke har vært tilstrekkelig reformrelatert og rettet mot lærerne som faktisk skal bruke læreplanene. Disse betingelsene vil være relevante også når vi ser på implementering av lovendringen knyttet til elevenes psykososiale miljø.

En iverksettingsteoretisk innfallsvinkel kan knyttes til hvordan implementering av mål og lovkrav skjer og hvilken effekt ulike endringsstrategier og prosesser kan ha. Spørsmål kan da stilles om hvordan lovbestemmelsen virker inn på tiltak på skolenivået og hvordan tiltak kan bidra til at elevenes rettigheter blir oppfylt. Politikk blir gjennom iverksetting gitt konkret innhold, og flere aktører er sentrale i iverksettingsprosessen. Profesjonsutøverne er blant de særlig viktige aktørene i praksisfeltet i hverdagen med elevene.

Jo nærmere praksis en kommer, jo mer øker kompleksiteten. Bestemmelsen i kapittel 9a innebærer et såkalt funksjonskrav, der spørsmålet om loven er oppfylt eller ikke, er avhengig av hvilken virkning skolemiljøet har i forhold til elevenes helse, trivsel og læring. Både enkeltforhold og miljøet samlet sett kommer inn under den konkrete vurderingen. Elevundersøkelsen kan fungere som et mål på i hvilken grad målet er oppnådd generelt. Samtidig handler bestemmelsen om individuelle rettigheter og dermed enkeltsaker. På bakgrunn av blant annet rapporter om resultater om mobbing fra Elevundersøkelsen, rapporter fra nasjonale tilsyn med skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø og klagesaker kan en hevde at det er mangelfullt samsvar mellom politikkenes intensjon og realisering i praksis.

Når elevene har rettigheter etter kapittel 9a, må en se på hvilke plikter skolen må ivareta for å oppfylle elevenes rettigheter (Larsen 2008:55) ut fra funksjonskravet. Om skolemiljøet ikke er tilfredsstillende for en elev, kan skolen ha plikt til å regulere andre elevers atferd, for eksempel ved å bruke sanksjonsmidler. Ulike individuelle rettigheter kan i enkelte tilfeller

være uforenlige. Spørsmål i slike saker handler både om skolen har rett til å gripe inn og hvordan, samtidig som skolen har plikt til å gripe inn. Et spørsmål kan være om skolen har hjemmel for å bortvise en elev som mobber for enkeltdager, eller i alvorligere tilfeller fra en klasse eller fra en skole. Skoleledere og lærere må håndtere ulike og til dels motstridende hensyn, og virkningen av vedtak som fattes, må vurderes.

Bestemmelsene i kapittel 9a er basert på virkning, og en rektor eller kommune kan ikke garantere ønsket effekt av tiltak. Hensyn og tiltak må harmonere med loven og være forsvarlig både pedagogisk og praktisk (Welstad 2011). Det er ikke en objektiv norm som sier når rettigheten til et godt psykososialt miljø, er oppfylt eller ikke. Elevens subjektive opplevelse skal legges til grunn i følge Utdanningsdirektoratet, jf. rundskriv 2-2010. Tiltak for å oppfylle elevenes rett til et psykososialt miljø vil kunne bli endret ut fra hvordan aktørene opplever at tiltakene møter behovene, og iverksettingsprosessen kan bli preget av kompromisser og tilpasninger. I lys av funksjonskravet har aktørene i praksisfeltet en viktig rolle med tanke på realisering av lovbestemmelsene.

### 3 Implementeringsstrategier

Rettsliggjøring gjennom rettighetslovgivningen og satsingen på bedre læringsmiljø kan sees som to ulike iverksettingsprosesser eller strategier for å oppnå endring og bedre ivaretagelse av elevenes rettigheter til et godt læringsmiljø. Formålsparagrafen og kapittel 9a danner grunnlag for satsingen *Bedre læringsmiljø* som startet i 2009 i regi av Utdanningsdirektoratet. (Helgøy og Homme 2013). Satsingen på arbeid med læringsmiljøet er nå i større grad forskningsbasert og følges opp gjennom evaluering, samt at satsingen er styrket økonomisk. (Helgøy og Homme, 2012) Strategiene kan skisseres ut fra henholdsvis kontrollmål og utviklingsmål, og skjematisk kan kjennetegn på strategiene fremstilles slik:

Tabell 3-1 Kontrollmål og utviklingsmål

Kontrollmål (strukturkvalitet)	Utviklingsmål (kultur og samspillskvalitet)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Top down</li> <li>• Kort sikt</li> <li>• Byråkratisk prosess</li> <li>• Økonomi</li> <li>• Drift</li> <li>• Mål på ulike nivåer, mål for enkeltindividene</li> <li>• Ytre sanksjoner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bottom up</li> <li>• Lang sikt</li> <li>• Faglig strategisk fellesprosess</li> <li>• Faglig kvalitet</li> <li>• Utvikling</li> <li>• Mål for fellesskapet</li> <li>• Indre motivasjon</li> </ul>

Hver strategi fungerer som ramme for å definere problem og ramme for hvilke muligheter og løsninger som oppfattes og realiseres. Ulike verktøy, arbeids- og samhandlingsmåter knyttes til strategiene. Lederskap som forener struktur og kultur, er en positiv faktor i fremgangsrike skoler (Høøg og Johansson (2010) i Helgøy og Homme 2013:16). En arbeidshypotese er at oppfatningen av sammenhenger og ferdigheter til å skape koblinger mellom de to strategiene kan ha betydning for implementering og praksis knyttet til opplæringsloven kapittel 9a. Motsatt kan en tenke seg at de to strategiene er løst koblet eller fungerer som motsetninger. I følge Roald kan ulike strategier kategoriseres som kontrollorientert, vedtaksorientert, opplæringsorientert og prosessorientert. (2010)

I denne studien forsøker jeg å undersøke om skoleledere og lærere opplever om det er sammenhenger, motsetninger eller samspill mellom intensjon, ulike implementeringsstrategier og praksis. Jeg bruker i oppgaven henholdsvis vedtaks- og kontrollstrategi og prosess—og læringsstrategi som begreper for de to tilnærmingene strukturell/formell og kulturell/uformell endring og implementeringsstrategi.

### **3.1 Implementering gjennom vedtaks- og kontrollstrategi**

Vedtaks- og kontrollstrategi er kjennetegnet av iverksetting ovenfra og ned i fasen mellom offentlig vedtak og lokal operasjonalisering. Det viktigste evalueringskriteriet er om det er samsvar mellom mål og utfall. Styringselementet kan karakteriseres ved kontroll, direkte påvirkning/påbud og regelbruk. Ledelse forstås gjerne som styring, og ansatte i forvaltningen er iverksettere. Initiativ og prosesser som er styrt ovenfra og ned, kan imidlertid bidra til å forsterke avstanden mellom nivåene og i noen grad være til hinder for implementering.

Når det gjelder implementering av rettighetslovgivningen etter kapittel 9a, kan verktøy knyttet til denne strategien være rundskriv, informasjon, resultatoppfølging gjennom Elevundersøkelsen og læringsmiljø som obligatorisk tema i årlig tilstandsrapport til politisk nivå. Tilsyn med skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø, enkeltvedtak og klagebehandling vil også inneholde et visst kontrollelement. Ny lovendring med regler for erstatning, straff og bevisbyrde kan sees som en forsterkning av kontrollstrategien. Etterlevelse av regler og effekter av tiltak følges opp gjennom jevnlig spørreundersøkelser som f.eks. Spørsmål til SkoleNorge (NIFU) og rapporter om resultater fra Elevundersøkelsen. Et siktemål med studien er å undersøke hvordan lærerne og skolelederne opplever elementer knyttet til arbeidet med elevenes psykososiale miljø i praksis.

### 3.2 Implementering gjennom prosess- og læringsstrategi

Læring handler i første rekke om evnen til kontinuerlige forbedringer for å nå målene som er satt. Læring er nært knyttet sammen med endring og strategi, noe denne definisjonen av «den lærende skole» illustrerer: «*Skolens muligheter til kontinuerlig å forbedre og endre kritiske aktiviteter og prosesser, samt skape sin egen fremtid, i den hensikt å oppnå etablerte mål, eller endre disse målene.*» (Johannesen og Olsen 2008). Læring kan defineres på ulike måter, og flere definisjoner knytter læring til endring av atferd. «*Læring er tilegnelse av ny eller endret kompetanse i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger som gir relativt varige endringer i en persons atferdspotensial*» (Lai 2004).

I hvilken grad og på hvilken måte skolen evner å lære av det som skjer i omgivelsene og internt i organisasjonen har ut fra dette perspektivet betydning for resultatet av et endringsinitiativ som f.eks. kapittel 9a. Organisasjonens evne og kapasitet til læring er en del av den indre konteksten. Læringsevne og kapasitet er blant annet avhengig av timing og rekkefølge. Læringsevne har igjen sammenheng med hvordan skolen som organisasjon legger til rette ut fra forvaltningslogikk og læringslogikk. (Jacobsen 2009). Forvaltningslogikken legger vekt på endringer gjennom beslutningsprosesser og en tilnærming preget av lineær og kausal forståelse. (Roald 2010) Implementeringen av lovendringen gjennom kapittel 9a er i stor grad kjennetegnet av forvaltningslogikk, særlig i den første iverksettingsfasen.

Verktøy knyttet til prosess- og læringsstrategi kan være kompetanseutvikling gjennom konferanser, kurs eller skolebaserte tiltak, programmer mot mobbing, materiell for arbeid med helhetlig læringsmiljø, prosjekter knyttet til satsingen på *Bedre læringsmiljø*, veiledningshefter, forskning og evaluering av programmer og av reformer, jf. evaluering av Kunnskapsløftet. Læringslogikk kommer til uttrykk i systemisk tenking som er en mer helhetlig tilnærming for å forstå sammenhenger og mønster i organisasjoner. Forskjellen mellom informasjon og kunnskap blir tydeliggjort gjennom som skiller mellom erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt. Senges modell for lærende organisasjoner omfatter både personlig mestring og felles visjoner. Gjennom kollektiv bearbeiding blir data til kunnskap som er relevant for utfordringene (Jøsendal 2012).

I lys av prosess- og læringsstrategi sees resultatoppfølging og vurdering mer som utvikling enn kontroll. Vurdering kan defineres slik: «*Vurdering er en prosess som består av beskrivelse, anskaffelse og anvendelse av deskriptiv og vurderende informasjon om verdien (worth) og fortjenesten (merit) av et objekts målsetting, design, implementering og utbytte for å veilede avgjørelser om utvikling, rapportering og ansvarliggjøring, informere institusjoners avgjørelser samt utvikle forståelse av de aktuelle fenomenene.*» (Stufflebeam i Eggen 2011).

Læringsmiljø følges opp av skoler og skoleeier gjennom prosedyrer som bidrar til at databasert kunnskap (bl.a. Elevundersøkelsen) årlig er tema for vurdering. Det er et spørsmål hvordan skoleledere og lærere opplever Elevundersøkelsen som verktøy, om opplevelsen er knyttet til kontroll og dokumentasjon eller prosess og dialog om utvikling. Et viktig kriterium er om resultat- og vurderingsverktøy brukes som rituale med overflatisk kontroll eller om læring skjer på dypere nivå. Samme verktøy kan anvendes under vedtaks- og kontrollstrategi eller prosess- og læringsstrategi avhengig av om vektleggingen er kontroll eller utvikling. Tilrettelegging for prosesser nedenfra og opp står sentralt innenfor strategien knyttet til utviklingsmål.

### **3.3 Formelle og uformelle elementer**

Organisasjonskulturen kalles gjerne uformelle elementer som utgjør «et sett av normer, antakelser og verdier som former de dominerende oppfatninger av hva en organisasjon skal gjøre, hvordan den skal gjøre det og hvordan den skal bli vurdert.» (Greenwood og Hinings i Jacobsen 2009). Strukturen i en organisasjon defineres inn under de formelle elementene i en organisasjon.

I følge Jacobsen er organisasjoner komplekse sosiale enheter og systemer som ikke kan underkastes enkel endringslogikk (2009). For å oppnå effekt er det viktig med tilnærminger som ivaretar samspill og spenninger mellom formelle og uformelle elementer i organisasjonen. Jacobsen (2009) hevder at kulturendring må skje gjennom en læringsprosess. Hvor inngrepene disse prosessene vil være, er avhengig av i hvor stor grad den nye kulturen bryter med den gamle kulturen.

Forholdet mellom formelle og uformelle elementer kan variere, for eksempel når det gjelder i hvilken grad det er samsvar og kobling mellom formelle systemer og underliggende verdier (Jacobsen 2009). Et eksempel på en underliggende verdi kan være at «det som kommer ovenfra, passer ikke hos oss». En mulig forklaring kan være at lovgivning oppfattes som noe forskjellig fra eller uavhengig av pedagogikk og undervisning. Manglende oppfatning av relevans kan fungere som hinder for implementering av lovendring. Ulikt kunnskaps- eller læringsyn, ulike verdier eller ideologi kan være en annet viktig element som kan fremme eller hindre endring. Det vil være viktig å forstå hvordan formelle element som f.eks. rutiner og regler fungerer konstituerende i praksis hos medlemmer i en organisasjon.

Selv om nasjonalt nivå og skoleeier er formelt overordnet skolenivået, er det ikke en selvfølge at overordnede beslutninger får gjennomslag på de enkelte skoler. (Bukve 2011) Med utgangspunkt i en ovenfra og ned strategi og kontrollmål, møter endringsinitiativ ikke



sjelden motstand. I denne sammenheng kan det handle om hvordan krav om intern kontroll møter pedagogisk og faglig autonomi, eller hva som skjer når «drømmelæreren og saksbehandleren møtes».

## **4 Skolens kontekst og skolen som organisasjon**

### **4.1 Skolen som organisasjon**

En organisasjon kan defineres som et sosialt system med felles mål og oppgaver, teknologi for å løse oppgavene og de menneskene man trenger for å utføre oppgavene og anvende teknologien (Jacobsen 2009). En annen definisjon på en organisasjon kan være bånd mellom mennesker for å oppnå et felles mål. (Langfeldt 2008:133) Skolen kan beskrives som en kompleks organisasjon med komplekse oppgaver. (Jacobsen 2009).

Det finnes mange ulike strategier eller tilnærminger for å oppnå endring i en organisasjon (Jacobsen 2009). I følge Jacobsen kan strategier beskrives ut fra trekk endringsarbeidet. Det kan være trekk ved målsettinger som ligger til grunn for endringer, hvilken rolle den formelle ledelsen har, hva som er innholdet i endringen, hvordan endringen planlegges, og hvordan man skaper motivasjon for endring (Jacobsen 2009). Målsettingen for endring, kontrollmål eller utviklingsmål, har betydning for motivasjon for endring. Om endringsinitiativet kommer ovenfra eller nedenfra vil ha betydning for motivasjon, ytre og/eller indre motivasjon, jf. tabell 4-1.

### **4.2 Skoleeier som aktør**

Relasjonen til skoleeier viktig. (Helgøy og Homme 2013:99) Skoleeier har et ansvar for å oversette mål og krav fra nasjonalt nivå, sette egne mål og legge til rette for implementering, oppfølging og resultatvurdering lokalt. Skoleeier er i posisjon til å påvirke endringer på både på skoleeiernivået og på skolenivå. Administrativ skoleeier er bindeledd mellom politisk skoleeier og skolene som pedagogisk og institusjonelt nivå, med de utfordringer og muligheter denne rollen innebærer. Oppgaven for skoleeier er i denne sammenheng først og fremst knyttet til spørsmålet om hvordan skoleeier kan påvirke faktorer som har betydning for elevenes læringsmiljø. Studier av ledelse på skoleeiernivå viser at visse faktorer knyttet til skoleeier som aktør, ser ut til å ha positiv effekt på elevenes læring (Marzano 2009). Effektive skoleeiere setter mål og prioriterer, sørger for handlingsplaner og følger opp måloppnåelse. Med tanke på effekt er det av betydning at ressursallokering og tiltak for profesjonsutvikling er nært knyttet til de forpliktende målsettingene. Skoleeiere som ikke skaper gode skolerresultater er kjennetegnet av å være løst koblet system (Weick i Marzano 2009). I evalueringsrapport om den nasjonale satsingen Bedre læringsmiljø er det pekt på at gjennomføringen av læringsmiljøprosjekter og læringsmiljøarbeid synes å være avhengig av relasjonen mellom skole og skoleeier. (Helgøy og Homme 2013:100) Skoleeiers

arbeid for å påvirke elevenes læringsmiljø går gjennom flere ledd og med tiltak som virker indirekte på rammer og vilkår. Det er viktig at skoleeier arbeider langsiktig for å oppnå varig effekt. Ut fra forskning er det grunn til å hevde at bedre resultater oppnås gjennom få og klare mål, forbedring av skole- og klasseromspraksis, sterk ledelse og kollektiv profesjonsutvikling, samt varig engasjement og oppfølging over tid (Levin i Jøsendal 2012).

Skoleeierrollen så vel som skolelederrollen og lærerrollen må finne sin balanse mellom styring og autonomi. Ledere er avhengig av legitimitet fra egne medarbeidere så vel som ovenfra for å kunne få gjennomført initiativ til utvikling og endring. Skolen må i særlig grad forholde seg til nasjonale og kommunale mål og styringsdokumenter, samfunns- og arbeidslivet, og foreldre som brukere som del av den samfunnsmessige og ytre konteksten.

### **4.3 Ledelse som faktor for endring**

I følge Jacobsen (2009:246) må det være samsvar mellom lederstil og implementeringsstrategi, og balanse mellom strategien, hva som er innholdet i endringen, omfanget av endringen, tidsperspektivet på endringen, graden av motstand som påregnes og konteksten endringen skal skje i. Ut fra lovendringen gjennom opplæringsloven kapittel 9a kan en si at endringen omfatter både strukturelle elementer gjennom kravet om intern kontroll og saksbehandling, samtidig som formålet vil kreve kulturelle endringer. Endringsprosesser innebærer ledelesutfordringer.

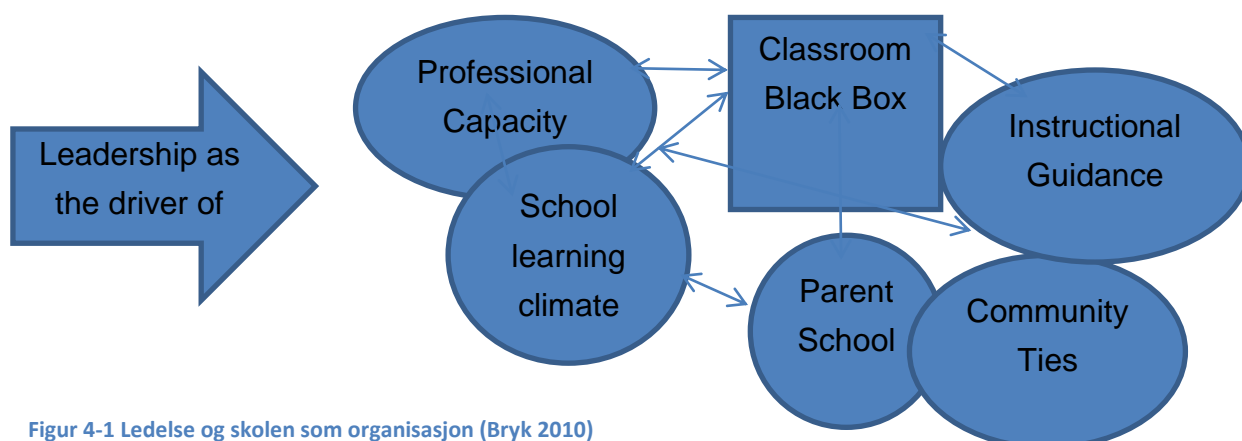
Implementering gjennom vedtaks- og kontrollstrategi vil korrespondere med en lederstil kjennetegnet av ordre, belønninger og tvang. En lederstil basert på samarbeid og konsultasjon vil korrespondere med prosess- og læringsstrategi. Lederstilene er knyttet opp til skillet mellom transaksjonell ledelse og transformativ ledelse. (Jacobsen 2009:241) Lederstilene utfyller hverandre og er situasjonsavhengig. En teoretisk-analytisk referanseramme for ledelse innebærer at en operasjonell målorientering må være til stede. I tillegg er to andre dimensjoner sentrale. En problemløsningsmetodikk med henblikk på måloppfyllelse må være koblet til, og det må være et kommuniserende samspill mellom aktører og involverte personer.

Ledelse handler om samspillet mellom mennesker som ønsker å nå felles mål (koplek til formålet med virksomheten) ved hjelp av felles midler. (Busch, Johnsen, Klausen, Vanebo 2011) Ledesperspektivet vil bli berørt i denne studien, da ledelse sees som en vesentlig faktor for endring. Endringsledelse kan defineres som *«ledelse av prosesser hvor stabile rutiner og prosesser brytes opp, at etablerte oppfatninger utfordres, og at maktforhold endres»*. (Busch 2011) Busch skriver at ideologisk innovasjonsledelse relevant når både mål

og midler er uklare, men man har overordnede visjoner for hvor man vil eller hvilke verdier man ønsker å realisere. (2011) I denne studien er det relevant å undersøke målformuleringen i kapittel 9a om retten til helse, trivsel og læring. Formuleringer om formål er ikke uten videre operasjonelle, og det er et tema i studien om målene oppfattes som tydelige og realistiske. Et spørsmål er om rettighetslovgivningen berører endring av ansvars- og maktforhold.

Strategisk ledelse innebærer å tilpasse skolen til endringer i omgivelsene og å være delaktig i å skape skolens fremtid. (Johannesen og Olsen 2008). Utvikling av strategi er en ledelsesoppgave som innebærer å bestemme tiltak og relevante virkemidler gjennom analyse og utvikling for å kunne nå mål i en tilpasset organisasjon. Dette fordrer ledere som kan lede læring og kulturutvikling for å nå mål gjennom kvalitetsarbeid i et samfunn i endring. En organisasjon er avhengig av omgivelsene, og omgivelsene er i stadig endring.

Ledelse som et målformulerende, problemløsende og språkskapende samspill mellom mennesker (Busch 2011) er et «tidsriktig» perspektiv, og Busch påpeker at i dagens samfunn er det viktigste å lede sammen med andre enn gjennom andre (2011). Dette synet på ledelse kan synes sammenfallende med prosess- og læringsperspektivet. Samtidig er skolen et forvaltningsorgan. Ut fra den situasjonen kan det oppstå et spenningsfelt mellom vedtak og kontroll på den ene siden, og utvikling, læring og tid til prosess på den andre siden. Virkninger av spenningsfelt kan tenkes å ha betydning for elever eller det som skjer i klasserommet. Ledelse blir en nøkkelfaktor i denne sammenhengen. Ledelse kan sees som en driver for flere faktorer som har påvirkning på hva som skjer i klasserommet, «The black box». Ledelse har betydning for skolen som lærende organisasjon og skolens læringsmiljø. Ledelse er en viktig faktor med tanke på kompetanse, profesjonell kapasitet, samarbeid og utvikling i skolen, samt kontakten ut over skolen til foreldre og lokalmiljø. Følgende modell viser sammenhenger mellom aktører og elementer og illustrerer ledelse som driver for skolen som organisasjon:



Figur 4-1 Ledelse og skolen som organisasjon (Bryk 2010)

#### 4.4 Tett på eller løst koblet?

Modellen illustrerer sammenhenger eller koblinger mellom sentrale elementer i skolens indre og ytre kontekst for å påvirke endring og utvikling i klasserommet. Om koblingene er løst eller tett koblet som system er et relevant spørsmål med tanke på betydningen for implementering og endring. Weick beskriver tett koblede systemer som selvkorrigerende rasjonelle systemer med enheter som i høy grad er avhengige av hverandre (Weick i Marzano 2009). Tett koblede systemer er kjennetegnet av selvkorrigerende rasjonelle systemer med enheter som i høy grad er avhengige av hverandre. Videre er konsensus eller enighet om mål og metoder, samt hvordan en når målene et viktig kjennetegn på tett koblet system. Andre kjennetegn er at aktiviteter kan koordineres gjennom informasjon, og at det er forutsigbare problemer og metoder for å møte problemene.

Skoler er i større grad betraktet som løst koblede systemer (March og Olsen i Fevolden 2005) En struktur med løs kobling mellom enheter, kan innebære at det er vanskeligere å oppnå visse typer endring som krever kollektiv forpliktelse i hele organisasjonen og læring på dypere nivå. Hvorfor endringene bare skjer på ett organisasjonsnivå eller i enkelte klasserom, kan da forklares ut fra teori om løst koblede systemer.

Teorien om løse koblinger sier videre at kunnskapsgrunlaget i den faglige kjernen, hos lærerne, er usikkert. Pedagogisk kunnskap som er utviklet i en sammenheng, viser seg vanskelig å anvende i nye situasjoner. Situert og «taus» kunnskap som bygger på skjønn og individuelle vurderinger, blir vanskelig å gjøre til gjenstand for evaluering. Lærerne skjermes dermed mot innsyn i følge teorien om løst koblede systemer. Dette gjør at skolens ledelse i mindre grad har oversikt over det som skjer i undervisningssituasjonen. Skolens ledelse har

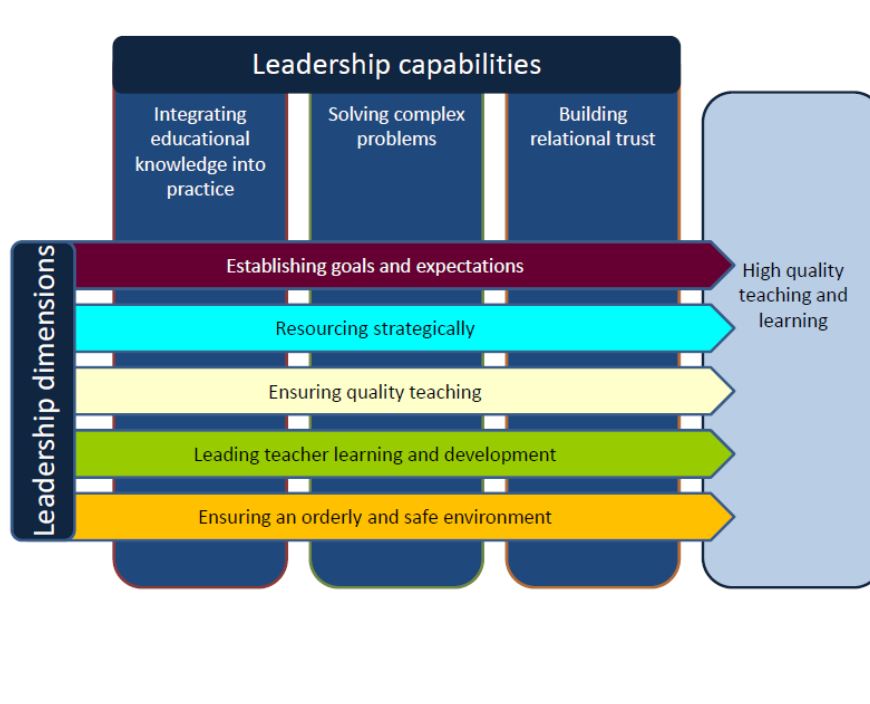
mer innflytelse på forhold som er rundt undervisningen som for eksempel organisering, timeplanlegging og ressursfordeling, enn på selve undervisningen.

Overlapping innebærer blant annet tette kommunikasjonslinjer, treffpunkter på tvers av strukturelle grenser, jf. figur 5-1, og at flere arbeider med samme tema og oppgaver. Slik overlapping skaper tettere kobling mellom enheter. Det er påpekt at organisasjoner med evne til endring, ofte har en struktur preget av overlapping (Jacobsen 2009). Teorien om løst koblet system kan bidra til å kaste lys over betingelser for endring også når det gjelder implementering av lovendringer. Betingelser i forhold til endring er i følge Jacobsen blant annet hvor sterkt organisasjonen er koblet til omgivelsene, grad av kobling mellom enheter innad i organisasjonen og grad av kobling mellom ulike nivåer i organisasjonen. Hvor sterkt aktiviteter og grupper avhengige av hverandre i organisasjonen er en viktig betingelse som er særlig relevant i denne studien med tanke på betydningen av kollektiv praksis i skolen. Teorien om løst koblet system kan forklare hvorfor vellykket undervisningspraksis kan være vanskelig å implementere på tvers av klasser og skoler. Selv med omfattende innsatser kan det være vanskelig å se resultater i alle klasserom, og arbeid med læringsmiljø kan arte seg ulikt fra klasse til klasse. Når endringer ikke skjer i klasserommet, kan en variabel handle om løse koblinger mellom ledelse og lærere eller lærere imellom.

#### **4.5 Ledelsesdimensjoner med betydning for elevene**

Robinson (2011) har forsket på hvilke ledelsesdimensjoner som har betydning for kvaliteten på undervisning og læring. I følge Robinson kan en identifisere fem ledelsesdimensjoner i tillegg til «leadership capabilities». «Leading teacher learning and development» er den dimensjonen som har størst betydning for «klasserommet». (Robinson 2011:104) Robinsons modell for skoleledelse danner derfor utgangspunkt for design av undersøkelsen og brukes som analysemodell i denne studien, jf. figur 5-2.

Relasjoner og samhandling mellom ledelse og lærere, der ledelsen er tett på lærernes læring og utvikling er den dimensjonen som har størst betydning for det som skjer i klasserommet, «the black box». Jeg legger til grunn at denne dimensjonen er av betydning også når det gjelder utvikling av elevenes læringsmiljø og implementering av bestemmelsene i opplæringsloven kapittel 9a.



Figur 4-2 Skoleledelse Robinson 2011

Denne modellen supplerer modellen over skolen som organisasjon og ledelse som driver for utvikling (Bryk 2010), slik at dimensjonene ved pedagogisk ledelse tydeliggjøres. Sammen gir modellene et teoretisk rammeverk for metodisk tilnærming og ramme for analyse og tolkning av resultater.

#### 4.6 Språk som ledelsesverktøy

Språk er viktig som verktøy for ledelse og i ledelse. I følge Busch (2011) er språkskapende samspill mellom mennesker et viktig element i ledelse. Gjennom språket kan en leder påvirke, kontrollere, skape sammenheng og utvikle praksis (Møller 2011). Språk er sentralt når vi ser på ledelse som samhandling for å løse problemer og utforme strategi. Språket har også til oppgave å skape mening i selve lederatferden, og ledelsesspråk kan kategoriseres som beslutningsspråk, atferdsspråk og systemspråk. (Busch 2011)

Skoleutvikling fordrer systematisk samarbeid, samordnet og integrert innsats, som igjen krever felles språk og referanserammer, kunnskap, gode profesjonsholdninger og ledelsesverdier. Utvikling av reflekterende og profesjonelt språk er sentralt for å få fram taus kunnskap og for å hindre at erfaringslæring blir konserverende (Møller og Ottesen 2011). Beskrivelser av undervisning så vel som organisasjonsendring er avhengig av felles språk. Det vil være avgjørende å ha språk, begreper og begrepsinnhold som bidrar til at lærere i større grad kan identifisere seg med tiltak og oppleve relevans og mening for det som skjer i klasserommet. Språket som benyttes har derfor betydning for implementering av endringer. I

denne oppgaven har det relevans for forholdet mellom juridisk og pedagogisk språk eller det vi kan kalle forvaltningsspråk og læringspråk.

#### **4.7 Endringsbehov som faktor - type endring og grad av endring**

Endringen i Opplæringslovens kapittel 9a kan sees som en endring av formelle elementer eller som en strukturell endring på bakgrunn av at tidligere lovgivning innebar tilsvarende rettigheter for elevene, jf. Høyesterettsdom 2012. Tilsynelatende rent strukturelle endringer griper likevel ofte vesentlig inn i kulturen i organisasjoner. Realisering av endringer kan være avhengig av implementering gjennom uformelle elementer som lærende prosesser og kulturendring. Dette perspektivet er også relevant i denne studien. Rettsliggjøringen innebærer ikke bare endring av rutiner, men endringen griper inn i sammenhengen mellom jus og pedagogikk. På den ene siden har vi juridisk språk og metode med krav om saksbehandling og dokumentasjon. På den andre siden har vi pedagogisk språk og metode med vekt på samspill og læring. De juridiske sidene integreres ikke nødvendigvis som en del av identiteten og profesjonsforståelsen hos pedagoger.

Hvordan graden av enighet og graden av endring oppleves i skolen, vil ha betydning for mulig motstand mot nye formelle krav og rutiner og for hvordan endringen implementeres. Det er spørsmål om hvordan skoleledere og lærere oppfatter og forstår lovendringen, og om endringen sees som en del av skolens kontekst. Det har betydning om nye tiltak og rutiner oppfattes som en integrert del av en prosess skolen eier selv eller om det oppfattes som nye tiltak ved siden av eller frakoblet skolens opprinnelige mål og prosess. For skolene handler det om hvilke behov for endring skolen har, hvilke behov som møtes og hvilke problemer løses. «School effectiveness forskningen» har vist at endringer og kvalitetsforbedring i skoler er kompliserte prosesser. For å forstå endring og forsøke å gjennomføre planlagte endringer, er det viktig å forstå sammenhengen mellom konteksten og hvordan endringen utvikler seg. (Jacobsen 2006) På denne bakgrunnen ønsker jeg å undersøke hvilken betydning rettsliggjøringen gjennom Opplæringsloven kapittel 9a om elevenes psykososiale miljø har for arbeidet med læringsmiljøet og hvilke betingelser som er viktige ut fra skoleledere og læreres oppfatninger.



## 5 Metodisk tilnærming

### 5.1 Formål og sammenheng teori og spørsmålsutforming

I følge Aadland kan vitenskap defineres enkelt og tradisjonelt som «*systematisk og kontrollert utvikling av kunnskap om naturen, mennesket og samfunnet.*» (2011:50). En systematisk tilnærming innebærer blant annet at valg som foretas i løpet av forskningsprosessen, begrunnes og at det gjøres rede for fremgangsmåter som benyttes (Thagaard 2011:15). I dette kapitlet redegjør jeg for forskningsdesign og metodisk tilnærming for å innhente data som kan belyse hovedproblemstilling og forskningsspørsmål som studien omhandler. Mål og problemstilling for studien styrer viktige avveininger når det gjelder datainnsamling, analyse og tolkning. Problemstillingen jeg har arbeidet ut fra er hvilken betydning rettsliggjøringen gjennom opplæringsloven kapittel 9a om elevenes psykososiale miljø har for arbeidet med læringsmiljøet. Studien har som mål å

- belyse hvordan formål og rettsliggjøring oppfattes av skoleledere og lærere
- beskrive hva som kjennetegner skolens arbeid med implementeringen av lovendringer og arbeidet med læringsmiljøet
- belyse og drøfte hvilke betingelser som oppleves å ha betydning for implementering og arbeid med læringsmiljøet

I følge Thagaard kan ulike typer av design knyttes til formålet med en undersøkelse. Et forskningsdesign beskriver hva undersøkelsen skal fokusere på, hvem som er aktuelle informanter, hvor og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Thagaard 2011:48). Arbeidet med problemstillingen er grunnleggende i den første fasen av et forskningsprosjekt som utgangspunkt for planlegging av et studium. Underveis i arbeidet har jeg sett behovet for å bearbeide formålet, spisse problemstillingen og avgrense tematikken for studien. Imidlertid har jeg holdt fast på hovedtrekkene i opprinnelig forskningsdesign gjennom alle fasene av arbeidet med denne studien. Jeg har opplevd det som viktig og utfordrende å vise forbindelseslinjene mellom teoretisk utgangspunkt, problemstilling og valg av metode.

Teoriutvikling handler om forenkling av virkeligheten for å bli bedre i stand til å forstå hva som foregår. Slik forståelse innebærer muligheter for å finne grunnlag for å handle eller grunnlag for valg av handling (Aadland 2011:49). Denne studien omhandler komplekse faktorer og sammenhenger, og siktemålet er mer å belyse ulike betingelsers betydning enn å komme frem til et tydelig svar når det gjelder spørsmål om hvordan rettsliggjøring virker og hvilke implikasjoner det kan ha for valg av styringsverktøy og strategier for endring.

Siktemålet er i første rekke å få frem skoleledere og læreres oppfatninger knyttet til elevenes rett til et psykososialt miljø og læringsarbeidet.

I følge Ringdal kan det være nyttig å kombinere elementer fra årsaks- og formålsforklaringer når en skal forklare komplekse samfunnsforhold. (2012:53). Formålsforklaringer ser handlinger som utført av bevisste, målrettede aktører. I årsaksforklaringer sees handlinger som resultater av de betingelsene aktørene er undergitt. (Ringdal 2012:53) Lovbestemmelser som årsak til at skolene arbeider som de gjør med læringsmiljøet, vil være en tilnærming innenfor en årsaksmodell. En hermeneutisk tilnærming gjennom å prøve å forstå eller fortolke en handling ved å «knytte den til en hensikt, en intensjon, en plan, et prosjekt hos den handlende», vil være en formålsforklaring. (Ringdal 2012:51) Rettsliggjøringens betydning kan vanskelig forklares gjennom en modell alene.

I det følgende beskrives metodisk tilnærming og gjennomføring av undersøkelser for å fremskaffe kunnskap om betydningen av rettighetslovgivningen i Opplæringsloven kapittel 9a. Jeg har valgt en kvantitativ undersøkelse som består av en spørreundersøkelse, samt en kvalitativ undersøkelse som supplement til den kvantitative delen av studien. En statistisk analyse av sammenhenger alene, ser jeg ikke som tilstrekkelig til å belyse problemstillingen. Gjennom kvalitativ undersøkelse kan studien bedre belyse informantenes oppfatning av situasjon og handlinger, og dette kan gi bedre grunnlag for formålsforklaringer.

## **5.2 Utforming av kvantitativ undersøkelse**

For å få kunnskap om hvordan skoleledere og lærere opplever betydningen av rettsliggjøringen knyttet til elevenes psykososiale miljø, har jeg valgt en kvantitativ tilnærming. Jeg har utarbeidet en spørreundersøkelse som kartlegger i hvilken grad skoleledere og lærere har kjennskap til denne aktuelle lovbestemmelsen, hvilke oppfatninger de har av bestemmelsene i kapittel 9a, hvordan skolene arbeider med læringsmiljøet, samt hva de opplever at bestemmelsen har bidratt til. (Vedlegg xx) Utarbeidelsen av spørreskjema har skjedd i flere trinn. Det har vært utfordrende å strukturere forskningsspørsmålene på en måte som bidrar til sammenheng mellom teoretisk utgangspunkt og metode.

For å komme frem til en viss struktur og helhet i undersøkelsene, har jeg utarbeidet matrise som omfatter valgte faktorer med betydning for endring og de viktigste forskningsspørsmålene. Implementeringsstrategiene som gjennomgående perspektiv er illustrert som henholdsvis prosess og struktur i matrisen. Arbeidshypotesen er at opplevelsen av om endringsinitiativet eksempelvis kommer ovenfra eller nedenfra, vil ha betydning for resultatene.

Tabell 5-1 Matrise over forskningsspørsmål og betingelser

Faktorer som kan ha betydning for endring	Hvordan oppfattes intensjon og lovkrav i Opplæringsloven kapittel 9a?	Hvordan arbeider skolen med læringsmiljøet?	Hva opplever respondentene at rettsliggjøringen i kap. 9a har bidratt til?	Hvordan oppleves sammenhengen mellom kapittel 9a og skolens arbeid med læringsmiljøet?
Mål og evaluering	Prosess Struktur	Prosess Struktur	Prosess Struktur	Prosess Struktur
Planer, system og rutiner	Prosess Struktur	Prosess Struktur	Prosess Struktur	Prosess Struktur
Relasjoner og samhandling	Prosess Struktur	Prosess Struktur	Prosess Struktur	Prosess Struktur
Kompetanse, rolle og praksis	Prosess Struktur	Prosess Struktur	Prosess Struktur	Prosess Struktur
Ressurser og verktøy	Prosess Struktur	Prosess Struktur	Prosess Struktur	Prosess Struktur

Matrisen er grunnlag for utforming av både spørreskjema og intervjuguide, og spørsmål er utformet spesielt med tanke på å belyse mål og problemstillinger for denne studien. Spørsmål i undersøkelsene er utformet med tanke på at respondentene skal kunne kjenne igjen forhold fra sin praksis og ha grunnlag for svar på de ulike temaene. Et annet kriterium for spørsmålsutformingen er relevans ut fra teoretiske perspektiv. Enkelte av spørsmålene er hentet fra evalueringer av prosjektet Bedre læringsmiljø i regi av Utdanningsdirektoratet (Helgøy og Homme 2013), undersøkelsen Spørsmål til SkoleNorge (Vibe og Hovdhaugen 2012)), Elevundersøkelsen og tilsynsrapporter fra nasjonalt tilsyn om skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø.

Undersøkelsen er begrenset til et gitt tidspunkt, og kartleggingen er da utformet som et tverrsnittdesign (Ringdal 2012:22). Det er utenfor rammen for denne studien å bruke tidsdesign for å måle endringer over tid gjennom måling ved flere tidspunkt. Undersøkelsen legger til grunn at det er informantenes oppfatninger av endringer som er av betydning. Oppfatning av endring kan ha vel så stor betydning for prosess og resultat som den endring som kan måles uavhengig av egenoppfatning. Når resultater undersøkes, er det vanskelig å si noe med sikkerhet om hva som virker inn på resultatet, særlig om undersøkelsen skjer etter lang tid. Det lar seg ikke gjøre å isolere enkeltfaktorer, men det er interessant å undersøke hvordan oppfatningen av ulike betingelser og styringsverktøy er hos sentrale aktører på feltet.

Informanter er skoleledere og lærere fra ulike grunnskoler i en gitt kommune. Innretningen av undersøkelsen er slik at det kan gjøres sammenligninger mellom svar fra skoleledere og lærere.

Bredden i undersøkelsen må være tilstrekkelig til at det gir grunnlag for å kunne sammenligne likheter og forskjeller mellom ulike enheter. Enhetene er identifisert ut fra skoleslag, skolestørrelse og ut fra andre karakteristiske kjennetegn. Disse kriteriene er for eksempel om skolen har hatt tilsyn med arbeidet med elevenes psykososiale miljø, klagesaker etter opplæringsloven kapittel 9a og skolens resultat på Elevundersøkelsen. Disse opplysningene gir grunnlag for å klassifisere enhetene i nominalvariabler og dermed for å analysere enhetene ut fra kategoriene (Ringdal 2012:79). Etter gjennomføringen av spørreundersøkelsen viste det seg å være lite grunnlag for å analysere sammenhenger ut fra disse variablene. Selv om alle skoleslag og ulike skolestørrelser var representert, var det et avgrenset utvalg, mindre forskjeller mellom skolene ut fra antall klagesaker og skår på Elevundersøkelsen, og lite grunnlag for å generalisere ut fra funn.

Informantene er kategorisert ut fra stilling for å kunne sammenligne skoleledere og læreres svar på ulike spørsmål om oppfatninger og opplevelser knyttet til elevenes rett til et psykososialt miljø i tråd med opplæringsloven kapittel 9a. Disse variablene er kategorisert som ordinale variabler. Spørsmål om holdninger og verdier kan i følge Ringdal rangordnes og måles som ordinale variabler (2012:79).

### **5.3 Utvalg for kvantitativ undersøkelse**

For den kvantitative undersøkelsen er det nødvendig med tilstrekkelig omfang og bredde til å kunne behandle statistisk og ha grunnlag for generaliseringer. Populasjonen er skoler med skoleledere og lærere i grunnskolen, og informantene er utvalget av skoleledere og lærere som deltar i undersøkelsen. Underveis i arbeidet med utforming av undersøkelsen, valgte jeg å sende en henvendelse til kommunen som skoleeier om tillatelse til gjennomføring av undersøkelsen. Kommunen ga positiv tilbakemelding, og endelig søknad om godkjenning av gjennomføring av undersøkelsen ble sendt etter at det forelå godkjenning fra personvernombudet.

Undersøkelsen i sin helhet med elektronisk spørreundersøkelse, semistrukturert fokusgruppeintervju, samt informasjonsskriv til skoleeier og skoler ble godkjent av personvernombudet primo mars 2014. Surveyen ble gjennomført over en periode på ca tre uker. Etter avtale med skoleeier ble epost stilet til rektor og sendt skolenes postmottak, i alt til 88 skoler. Rektor ble oppfordret til å svare og til å distribuere undersøkelsen til

avdelingsledere, rådgivere og lærere. Eposten inneholdt lenke til undersøkelsen og kortfattet informasjon i eposten, samt informasjonsskriv godkjent av personvernombudet.

En uke etter utsending sendte jeg purring til samme epostadresse, og samtidig utvidet jeg svarfristen med en uke. Til slutt sendte jeg epost noen dager før svarfristen for undersøkelsen. I denne eposten takket jeg for deltakelse og minnet om at det er mulig å fullføre besvarelser eller svare på undersøkelsen i noen dager til.

## **5.4 Datainnsamling kvantitative data – gjennomføring av spørreundersøkelse**

Den kvantitative undersøkelsen er gjennomført ved en elektronisk spørreundersøkelse som ble distribuert til informanter pr epost med lenke til spørreskjemaet. Spørsmålene ble utformet som lukkede spørsmål for å kunne kvantifisere resultatene i forbindelse med analysen. Flere deler av spørreskjemaet inneholder spørsmål av typen «i hvilken grad...». Jeg har valgt å beholde de samme svarkategoriene i størst mulig grad gjennom undersøkelsen og har valgt inndeling fra *I svær liten grad* til *I svært stor grad* med fem graderinger. I tillegg har jeg valgt å ta med svaralternativene *Usikker/Vet ikke* og *Ikke relevant*.

I og med at studien er et tverrsnittdesign som kartlegger ut fra et gitt tidspunkt, har jeg valgt å bruke en del påstander for å kartlegge hvilke oppfatninger informantene har av hva innføringen av kap 9a har bidratt til over tid. Svarkategoriene knyttet til påstander har også fem graderinger og går fra *Helt uenig* til *Helt enig*. I begge typer svaralternativer er det negative svaret på venstre side.

Enkelte spørsmål inneholder mulighet for flervalg, for eksempel spørsmålet om hvilke informasjonskilder som er brukt om kap 9a og elevenes psykososiale miljø. Som oppsummeringsspørsmål har jeg valgt en dobbel matrise med enkelt svar i to kolonner: *Hvor tilfreds er du med – og hvor stor betydning har det for deg?*

For å kvalitetssikre spørreskjemaet valgte jeg å gjennomføre en pilotundersøkelse før undersøkelsen ble sendt ut. I alt fem personer testet spørreskjemaet. Noen testet en papirversjon og noen den elektroniske versjonen. Pilotundersøkelsen gav nyttig tilbakemelding med tanke på presiseringer av enkelte spørsmål, og ikke minst viste det seg nødvendig å redusere antallet spørsmål i undersøkelsen. En del spørsmål som overlappet hverandre, ble strøket av hensyn til å gjøre undersøkelsen minst mulig tidkrevende for informantene. I tillegg testet jeg selv spørreskjemaet flere ganger innholdsmessig og for å sikre at springer og hopp fungerte i den elektroniske spørreundersøkelsen. Enkelte spørsmål skulle bare rektorer svare på. På enkelte andre spørsmål som ble besvart med svaralternativet *Nei*, ble informantene ledet til å hoppe over oppfølgingsspørsmål.

## 5.5 Svarprosent

Det viste seg å være en utfordring å sikre tilstrekkelig omfang og bredde for undersøkelsen.

Resultatet fremgår av følgende tabell:

Tabell 5-2 Stillingskategorier informanter

		sp1 Hvilken stilling har du?			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Rektor	51	34,2	37,5	37,5
	2 Avdelingsleder	30	20,1	22,1	59,6
	3 Rådgiver	4	2,7	2,9	62,5
	4 Lærer	51	34,2	37,5	100,0
	Total	136	91,3	100,0	
Missing	System	13	8,7		
Total		149	100,0		

Surveyen ble sendt til i alt 88 skoler, og informantene er identifisert som rektor (1), avdelingsleder (2), rådgiver (3) eller lærer (4). Tabellen viser at 51 rektorer har besvart undersøkelsen, og 30 avdelingsledere. Svarprosenten blant rektorer er tilfredsstillende (51 av 88), og gir godt grunnlag for analyse. For avdelingsledere er det lavere svarprosent med 30 besvarelser, mens det i populasjonen er ca 180 personer. Programmet som ble brukt i surveyen med utsending av lenke gir ikke opplysninger om hvor mange som har fått tilsendt surveyen. Det er derfor ikke grunnlag for å vurdere svarprosent ut fra utvalg i betydningen antall informanter som har mottatt spørreundersøkelsen og ikke har besvart. Jeg har av samme grunn ikke grunnlag for å si noe om hvor mange lærere som har mottatt undersøkelsen. I populasjonen med lærere er det imidlertid nærmere 3000 personer. Svarprosenten gir ikke grunnlag for representativitet eller generalisering. I noen grad kan resultatene likevel si noe om tendenser når det gjelder lærergruppen i sammenligning med skoleledergruppen. En annen utfordring når det gjelder grunnlag for analysen, er frafall i svar på enkeltspørsmål. Ut fra den lave svarprosentene i lærergruppen viste det seg særlig viktig med fokusgruppeintervju som supplement til spørreundersøkelsen.

Det kan være mange grunner til lav deltakelse blant rådgivere og lærere. Hvorfor lærere ikke har svart, kan ha sammenheng med at de ikke har mottatt epost med lenke, at de ikke har funnet tid eller interesse for å delta og besvare, eller at undersøkelsen ikke har blitt opplevd som tilpasset eller relevant. Når en ser på frafall på enkeltspørsmål, kan en mulig forklaring ha med omfanget eller innretningen av spørsmålene å gjøre. En viktig forklaring er sannsynligvis at skolene er utsatt for mange henvendelser om undersøkelser. Skoleeiers henstilling om å bruke postmottak som adresse i stedet for rektors epost-adresse, kan forstås som et ønske om å skjerme rektorene. Tilsvarende er det grunn til å anta at rektorer vurderer

nøye om undersøkelser skal sendes lærere. Arbeidsbelastning knyttet til rapportering og dokumentasjon er et aktuelt tema som oppfølging av rapporten fra tidsbrukutvalget. Det er et kjent problem at det er mange undersøkelser som konkurrerer om informantenes tid og deltakelse. Enkeltrektor har begrunnet overfor meg at de har valgt å ikke sende undersøkelsen til lærerne på grunn av at det har vært så mange undersøkelser og at lærerne har så mye å gjøre. Imidlertid er det positivt at rektorer har prioritert å svare på undersøkelsen selv.

Jeg har valgt å avgrense analysen til likheter og forskjeller mellom skoleledere og lærere som gruppe. I analysen deles derfor informantene i to grupper slik: Rektorer og avdelingsledere i en gruppe som skoleledere, og rådgivere og lærere i en gruppe som lærere. Sammenslåing til en gruppe er hensiktsmessig også ut fra den lave svarprosenten hos rådgivere og lærere.

## 5.6 Analyse av kvantitative data

Mål, problemstilling, forskningsspørsmål, teori og statistiske regler er utgangspunktet for analyse av data. Den kvantitative undersøkelsen gir grunnlag for å analysere resultater med hensyn til frekvens. Samvariasjon mellom ulike variabler gjennom korrelasjonsanalyse er analysert. Regresjonsanalyse er brukt for å få svar på om undersøkelsen kan si noe om hvilke faktorer som har størst forklaringskraft når det gjelder oppfatningen av lovbestemmelsen og hva som har påvirkning på arbeidet med læringsmiljøet. For denne delen av analysen vil lovbestemmelsens betydning være definert som uavhengig variabel (Y blir forklart) i forhold til avhengig variabel (X er forklaringsvariabel) (Ringdal 2012:161).

En kvantitativ undersøkelse innebærer imidlertid begrensninger når det gjelder å gå dypere inn på sosiale fenomener og menneskelige opplevelser, tanker og holdninger. Metodetriangulering er en styrke med tanke på en kombinasjon av årsaks- og formålsforklaringer.

Tabell 5-3 Indikatorer betingelser for implementering og endring

Indikator	Antall items
Mål, intensjoner og evaluering	17 spørsmål
Planer, system og rutiner	11 spørsmål
Relasjoner og samhandling	7 spørsmål
Kompetanse, rolle, ansvar	13 spørsmål
Ressurser og verktøy	5 spørsmål

Ved gjennomføring av statistisk analyse har jeg utarbeidet indekser for henholdsvis «lov», «maal», «miljø», «prosess» og «kontroll». Spørreskjema, rådata og filer i SPSS er tilgjengelig.

## **5.7 Utforming av kvalitativ undersøkelse**

Som et supplement til den kvantitative undersøkelsen har jeg valgt å gjennomføre intervju med et avgrenset antall skoleledere og lærere. Gjennom en kvalitativ tilnærming oppnås andre muligheter for å beskrive personers handlinger, utsagn, intensjoner eller perspektiver. Det er av interesse å få utdypet hvordan skoleledere og lærere opplever, tenker og handler ut fra sin forståelse av rettighetslovgivningen. Rammen for denne studien tillater ikke en kvalitativ metode i full skala med hensyn til omfang, analyse og tolkning. Likevel er det interessant med tanke på å illustrere og utdype resultater fra den kvantitative undersøkelsen.

Bruk av kvalitative metoder kan bidra ved å belyse prosesser som tolkes i lys av den konteksten de er en del av, og får frem prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser (Thagaard 2011:17). I følge Ringdal (2012:91) er det etter hvert mer vanlig å se kvantitative og kvalitative metoder som komplementære. Gjennom den kvantitative undersøkelsen vil jeg få frem et bilde av oppfatningen av situasjonen i lys av problemstillingen på et gitt tidspunkt. Den kvalitative undersøkelsen gir en dypere forståelse av problemstillingen sett som sosialt fenomen og et bilde av opplevelse av endring. Oppfatninger av endring kan bidra til økt forståelse av betydningen av ulike betingelser for implementeringsstrategier. Gjennom intervju får en bedre innsikt i hva skoleledere og lærere tenker og gjør. En har mulighet for økt forståelse for hvilke implikasjoner informantene ser for praksis, og hvilke dilemmaer, løsninger og forutsetninger de ser i sammenheng med rettighetslovgivningen gjennom kapittel 9a.

## **5.8 Datainnsamling kvalitative data – gjennomføring av intervju**

Jeg har valgt å bruke fokusgruppeintervju som metode. Fokusgruppeintervju er en metode som egner seg for åpne spørsmål, der informantenes tanker kan komme til uttrykk. Når det gjelder lærere som informanter, har jeg tatt utgangspunkt at de skal være fra samme skole. En grunn til dette er at det gjerne gir en trygghet og åpenhet i gruppen, slik at en raskt kan komme inn på temaet for undersøkelsen. Når det gjelder rektorer, tenkte jeg i utgangspunktet på individuelle intervjuer. Delvis ut fra nærmere vurdering av metode og delvis ut fra tidshensyn, gjennomførte jeg fokusgruppeintervju med rektorer. Denne metoden har jeg opplevd som fruktbar ved at samtalen flyter lett, at det blir en god dynamikk og fokus i intervjuet. Hensikten med å ha adskilte intervju med lærere og rektorer, er å unngå påvirkning



mellom de to informantgruppene og undersøke hvilke likheter og forskjeller som kommer til uttrykk.

En fokusgruppe kan ofte ha fire til seks deltakere. I denne studien er den kvalitative undersøkelsen et supplement til en survey. Jeg har derfor funnet det tilstrekkelig med grupper på tre informanter. Et intervju med lærer ble gjennomført som individuelt intervju på grunn av at informanter meldte forfall like i forkant av intervjuet. Jeg gjennomførte som individuelt intervju og valgte da å gjennomføre gruppeintervju med en gruppe lærere i tillegg for å få bredere grunnlag og flere skoleslag representert. Både når det gjelder rektorer og lærere er skoler med barnetrinn og skoler med ungdomstrinn representert.

Fokusgruppeintervjuet ble lagt opp som et semistrukturert intervju. Intervjuguide ble utarbeidet og godkjent av personvernombudet. Spørsmålene i intervjuguiden er knyttet til matrisen for gruppering av spørsmål og tar sikte på å utfylle og utdype spørsmål i surveyen. Intervjuet har startet med en kort introduksjon av tema og formålet med undersøkelsen, rammer for intervjuet, samt opplysninger om frivillighet, anonymitet og konfidensialitet. Jeg har brukt taleopptak og har skrevet ut intervjuene i etterkant. I intervjuet med lærere har jeg brukt et case fra nettsiden til Utdanningsdirektoratet «Historien om Emma».

Som utgangspunkt for intervjuene har jeg startet med åpent spørsmål om hva de tenker når de hører om Opplæringsloven kapittel 9a og elevenes psykososiale miljø? Samtalen har gått lett, og intervjuguiden har hatt som funksjon å sikre at spørsmålene i noen grad er belyst gjennom intervjuet.

## **5.9 Analyse av kvalitative data**

Intervjuutskrift er basis for en temasentrert analytisk tilnærming (Thagaard 2011:171). I arbeidet med det transkriberte datamaterialet har jeg tatt utgangspunkt i å finne felles mønster og ulikheter på tvers av de forskjellige intervjuene. I kodingsfasen har jeg sett på hvilke utsagn som er med på å belyse de ulike faktorene som undersøkelsen bygger på.

Utskrift av intervju er gjennomgått på den måten at utsagn er knyttet kategorier av tema eller nøkkelbegreper, for eksempel at utsagnet sier noe om mål og evaluering. Utsagn fra intervjuene er i tillegg fargekodet for å kunne sammenfatte tematisk mellom de ulike intervjuene. Utsagn trekkes inn for å belyse, utdype og drøfte spørsmål under de ulike perspektivene for studien under analysen av funn. Kvalitative data supplerer kvantitative data, og ut fra at det er ulike typer data må de analyseres, tolkes og brukes ulikt. I noen tilfeller støtter utsagn fra intervju opp under data fra surveyen. I andre tilfeller kan resultater utfylle

eller tilsynelatende stå i motsetning til hverandre. Dette kommer jeg inn på i behandlingen av funn under de ulike temaene.

## 6 Kvalitet og etikk

### 6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet, og dataenes reliabilitet kan måles på ulike måter. I følge Ringdal kan kvantitative data vurderes ut fra allmen kildekritikk, ved å undersøke hvordan data ble samlet inn, hvordan spørsmål er formulert og mulige feilkilder (2012:86). Andre teknikker for å vurdere reliabilitet er test-retest som går på å måle samsvar mellom gjentatte målinger av samme variabel. På bakgrunn av svarprosenten kunne jeg tenke meg å gjennomføre surveyen ved et representativt utvalg av enkeltskoler som har forpliktet seg til å delta. En økt svarprosent blant lærere ville kunne gi statistisk grunnlag for generalisering. Det må være et tilstrekkelig antall informanter for å oppnå reliabilitet.

Allmen kildekritikk den viktigste metoden for å ivareta reliabilitet for denne studien. I forbindelse med utforming av undersøkelsen gjennomførte jeg en pilotundersøkelse i liten skala. Fem informanter deltok for å teste formuleringer i spørreskjema og rette opp mulige feilkilder. Ved gjennomføringen av surveyen ble retningslinjer for datainnhenting og analyse lagt til grunn. Beregning av statistiske sammenhenger er utført i programmet SPSS, blant annet kji og Cronbachs alfa. Det har vært mulig å bruke måling av graden av intern konsistens mellom indikatorer ved bruk av indekser (Ringdal 2012:87).

Reliabilitet knyttet til kvalitativ forskning kan vurderes med hensyn til troverdighet (Thagaard 2011:198). Thagaard knytter reliabilitet til om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (2011:198). Reliabiliteten kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen og teoretisk ståsted «gjennomsiktig» (2011:199).

For den kvalitative delen av undersøkelsen ivaretas reliabilitet ved å beskrive mål, prosess, resultater og tolkning så konkret og presist som mulig. Intervjuguide for semistrukturert intervju er utarbeidet og gjort tilgjengelig. Det er brukt lydopptak som gjør det mulig å kontrollere datainnhenting. Ved å gjøre nøye rede for fremgangsmåten på denne måten og reflektere over egen rolle og konteksten for innhenting av data, vil reliabiliteten kunne styrkes. Utskrift av intervju og utskrift med koding er også tilgjengelig.

### 6.2 Validitet

Validitet handler om gyldighet i betydning om en faktisk måler det en oppgir at en vil måle. Mer presist kalles dette begrepsvaliditet. I følge Ringdal er høy reliabilitet en forutsetning for høy validitet. Spørsmålet om validitet krever teoretisk vurdering og må

referere til den sammenheng begrepet brukes i (2012:86). Validitet vurderes på ulike måter, og i denne studien vil begrepsvaliditet og innholdsvaliditet stå mest sentralt. Funn fra den kvalitative undersøkelsen er viktig for å sikre begrepsvaliditet.

Teoretiske begreper må operasjonaliseres for å kunne gjøre meningsinnholdet empirisk håndterlig, og det vil sjelden være fullt samsvar mellom teoretisk og operasjonell validitet (Ringdal 2012:87). Gjennom utarbeiding av spørreundersøkelse og intervjuguide er det svært viktig å vurdere hvordan og i hvilken grad formuleringer og spørsmålsstillinger gjennom utvalget av indikatorer dekker de sidene ved problemstillingen som skal belyses.

Ved kvalitative undersøkelser kan validitet vurderes ut fra om resultat og tolkninger er gyldige som representasjon av den situasjon eller virkelighet som ble studert (Thagaard 2011:201). Intern validitet har referanse til vurderinger av tolkninger innen en enkelt studie, mens ekstern validitet omhandler spørsmålet om tolkninger innen en studie kan ha gyldighet eller overførbarhet i andre sammenhenger (2011:201). Pragmatisk validitet innebærer at innholdet er gjenkjennelig og at en opplever å kunne sette ut i praksis eller ta i bruk innholdet i studien.

For å styrke validiteten er gjennomsiktighet viktig både ved kvantitative og kvalitative metoder (2011:202). Metodetriangulering gjennom en kombinasjon av metoder styrker validiteten. Dersom samme problemstilling gir like resultater, kan det innebære høy validitet. Dersom samme problemstilling gir ulike resultater, kan det bidra til en utvidet teoretisk forståelse. Det er avgjørende med kvalifiserte begrunnelser for konklusjoner og kritisk gjennomgang av analyseprosessen. Forskerens egen rolle og posisjon må vurderes gjennomgående. Utforming og gjennomføring av undersøkelsen må underkastes teoretiske vurderinger med henblikk på begreps- og innholdsvaliditet, og tolkninger og argumentasjon vurderes i lys av teori og resultater fra andre studier.

Funnene fra den kvalitative undersøkelsen er kontekstuelle og knyttet til det spesifikke utvalget og den aktuelle situasjonen. Kriterier for utvalget var at begge kjønn og ulike skoleslag skulle være representert. Jeg opplevde at informantene var frittalende i intervjuene, at de reflekterte og var åpne på både positive og negative sider ved rettsliggjøring. Jeg fikk også inntrykk av at de var åpne på både sterke sider og utfordringer ved egen praksis. I og med at semistrukturert intervju var valgt som metode, dreiet samtalen seg i retning av det som informantene var opptatt av. Alt i alt er datamaterialet relevant for problemstillingen, og de ulike spørsmålene ble belyst. Det har ikke vært planlagt som påkrevd, men det har heller ikke mulig å gjennomføre oppfølgingsintervju.

### 6.3 Forskningsetiske spørsmål

For en hver studie er det viktig å tenke gjennom hvilke etiske problemstillinger som kan oppstå. Dette gjelder både kvantitative og kvalitative undersøkelser. Vitenskapelig virksomhet krever at forskere forholder seg til både uformelle og formelle etiske regler. Ringdal skiller mellom tre typer normer i tillegg til respekt for allmenn etikk (2012:423): Uformelle normer for god vitenskapelig praksis, regler for beskyttelse av individer og samfunn, og regler for publisering. Formelle regler finnes i forskningsetiske retningslinjer (NESH i Ringdal 2012:426). De viktigste etiske prinsippene når det gjelder informanter, er knyttet til behandling av personopplysninger, frivillighet og informert samtykke, anonymitet og konfidensialitet. Opplysninger i form av rådata blir slettet når studien er fullført.

For denne studien er det lagt opp til at deltakelse i undersøkelsen er frivillig, og samtykket er basert på informasjon om hva det innebærer å delta og hva resultater blir brukt til. Informasjonsskriv er utarbeidet og sendt informantene i forkant. Ingen autentiske navn er brukt, verken for skoler eller personer. Anonymitet og konfidensialitet er sikret både for den kvantitative og den kvalitative delen av studien. Ved publisering skal det ikke være mulig å spore opplysninger tilbake til enkeltpersoner eller enkeltenheter. Undersøkelsene er godkjent av personvernombudet.

De fleste spørsmål knyttet til undersøkelsene er relativt nøytrale. Spørsmål vil ikke berøre særlig tabubelagte eller sensitive tema. Likevel er jeg oppmerksom på mulige etiske avveininger siden det er en viss sannsynlighet for at informanter selv kan ha vært utsatt for mobbing eller har opplevd vanskelige situasjoner knyttet til mobbing av andre. I og med at informantene arbeider i skolen og ut fra at det er frivillig å delta, mener jeg at undersøkelsen ikke er problematisk ut fra etiske hensyn. Når det gjelder intervjuet, har jeg brukt et «case» som utgangspunkt for å få frem informantenes tanker, vurderinger og refleksjoner om dilemmaer og handlinger knyttet til mobbing. På den måten unngår jeg at informantene opplever å komme i konflikt med egen taushetsplikt eller opplever press i retning av å utlevere personlige erfaringer. Gjennom å bruke et «case» kan de relevante refleksjonene presenteres på en mer generell, men likevel relevant og gyldig måte.

Ut fra temaet er det spesielt viktig å være bevisst på forskerens rolle, risikoen for fordommer og tolkninger ut fra politiske oppfatninger, personlige meninger eller opplevelser. Forskerens brille må hele tiden være på. Det er ofte et fortrinn å ha god kjennskap til feltet og konteksten. Samtidig kan nærheten gjøre det ekstra krevende å ha analytisk og følelsesmessig avstand i forbindelse med spørsmålsstilling, analyse og tolkning.

## 6.4 Oppsummering og drøfting av metodisk tilnærming

Forskningsdesignet for denne studien har vært egnet for formålet, og metodene har fremskaffet resultater som belyser spørsmålet om hvilken betydning rettighetslovgivningen har for arbeidet med læringsmiljøet. Designet har potensiale for å utvikle videre undersøkelser om hvilke betingelser som er viktige for at implementering og endringer skal lykkes.

Den kvantitative undersøkelsen har bidratt å få frem kunnskap om hvordan og i hvilken grad skoleledere og lærer opplever å være informert om og ha kunnskap om Opplæringslovens bestemmelser om retten til et godt skolemiljø. Undersøkelsen har gitt et bilde av skolenes arbeid med læringsmiljø og hvordan skoleledere og lærere opplever betydningen av opplæringsloven kapittel 9a om elevenes psykososiale læringsmiljø. Videre har undersøkelsen bidratt med kunnskap om hva skoleledere og lærere opplever at lovbestemmelsen har bidratt til av endringer for praksisfeltet.

Den kvalitative undersøkelsen har vist seg egnet for å få en dypere forståelse av hvordan skoleledere og lærere opplever, tenker og handler ut fra forståelsen av elevenes rett til et godt psykososialt miljø etter opplæringsloven kapittel 9a.

I etterkant er det tydelig at forarbeidet med pilotering av undersøkelsene kunne vært gjort på en grundigere måte og dermed kvalitetssikret på en bedre måte. En pilottest med testing av variabler, indikatorer og indekser som del av forarbeidet, hadde vært nyttig med tanke på datakvalitet. «Markedsføring» av spørreundersøkelsen på en mer direkte måte overfor enkeltskoler for å motivere lærere til å delta i undersøkelsen, kunne sannsynligvis ha sikret et bredt og representativt utvalg. Forarbeidet er viktig for kvaliteten når det gjelder både innhold og gjennomføring. Datagrunnlaget gir større muligheter for statistisk analyse enn det rammen, tilnærmingen og avgrensningen for denne oppgaven tillater.



## **7 Formål og mål som betingelser for iverksetting og endring**

### **7.1 Funn og analyse av data**

I innledningen i spørreskjemaet ble temaet for undersøkelsen avgrenset til å handle om elevenes rett til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. I spørreundersøkelsen ble det stilt flere spørsmål med tanke på betydningen av ulike forhold ved mål knyttet til elevenes psykososiale miljø.

Som utgangspunkt for undersøkelsen og analysen av øvrige data, så jeg det som viktig å kartlegge informantenes kjennskap til temaet for undersøkelsen, samt å få frem deres vurdering av egen kjennskap til temaet. I dette kapitlet ser vi på ulike funn knyttet til formål og mål som betingelser for iverksetting og endring. Første presenteres funn knyttet til informasjon om elevenes rett til et psykososialt miljø. Deretter ser vi på funn som belyser skoleledere og læreres oppfatning av formålet og lovfestingen, herunder hvordan intensjonen med loven oppfattes.

funn handler om hvordan skoleledere og lærere oppfatter at lovfestingen bidrar til med tanke på læringsmiljøet. Som et konkret eksempel på arbeid med læringsmiljø, presenteres funn fra spørsmål om praksis med Elevundersøkelsen. Et konkret praksiseksempel belyser hvordan skolen arbeider som organisasjon med oppgaver relatert til elevenes psykososiale miljø. Beskrivelsen av praksis kan illustrere i hvilken grad lovendringen er integrert i skolen som organisasjon. Etter presentasjonen av kvantitative data, presenteres funn fra intervju. Etter hvert tema på slutten av hvert kapittel kommenteres eller diskuteres resultatene i korte trekk.

### **7.2 Har skoleledere og lærere informasjon om innholdet i Opplæringsloven kapittel 9a?**

Først presenteres resultater i tilknytning til om skoleledere og lærere opplever å ha informasjon om innholdet i opplæringsloven kapittel 9a om elevenes psykososiale miljø. Tabellen viser at de aller fleste svarer at de har informasjon om innholdet i kapittel 9a om elevenes psykososiale miljø. 17 % av lærerne svarer nei på spørsmålet.



Tabell 7-1 Informasjon om innhold i kap 9a

stilling \* sp19 Har du informasjon om innholdet i kap 9a om elevenes psykososiale miljø?

Stilling		sp19 Har du informasjon om innholdet i kap 9a om elevenes psykososiale miljø?				Total
		1 Ja	2 Nei	3 Usikker/vet ikke	4 Ikke relevant	
1 Skoleledere	Count	46	1	2	0	49
	% within stilling	93,9%	2,0%	4,1%	0,0%	100,0%
2 Lærere	Count	30	7	3	1	41
	% within stilling	73,2%	17,1%	7,3%	2,4%	100,0%
Total		76	8	5	1	90
		84,4%	8,9%	5,6%	1,1%	100,0%

Kjikkvadrattesten viser at det er statistisk sammenheng og signifikans.

Tabell 7-2 Kjikkvadrat informasjon

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,424 <sup>a</sup>	3	,038
Likelihood Ratio	9,331	3	,025
Linear-by-Linear Association	5,141	1	,023
N of Valid Cases	90		

a. 6 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,46.

De aller fleste rektorene og avdelingslederne, 90 %, oppgir at de er kjent med innholdet i stor eller svært stor grad. Blant lærerne er det stor spredning i svarene, mens et lite flertall på 60 % av lærerne svarer i stor eller svært stor grad.

Tabell 7-3 Kjent med innhold

stilling \* sp20 I hvilken grad er du kjent med innholdet i kap 9a om elevenes psykososiale miljø?  
Crosstabulation

stilling		sp20 I hvilken grad er du kjent med innholdet i kap 9a om elevenes psykososiale miljø?				Total
		2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad	
1 Skoleledere	Count	0	1	12	33	46
	% within stilling	0,0%	2,2%	26,1%	71,7%	100,0%
2 Lærere	Count	3	9	10	8	30
	% within stilling	10,0%	30,0%	33,3%	26,7%	100,0%
Total		3	10	22	41	76
		3,9%	13,2%	28,9%	53,9%	100,0%

Tabell 7-4 Kjikvadrat kjent med innhold

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,452 <sup>a</sup>	3	,000
Likelihood Ratio	24,674	3	,000
Linear-by-Linear Association	21,456	1	,000
N of Valid Cases	76		

Kjikvadrattesten viser at det er statistisk sammenheng og signifikans.

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1, 18.

Spørsmålet om informantene selv har skaffet seg informasjon om temaet, er med fordi det kan si noe om graden av eget engasjement for temaet eller for faglig ajourhold, eller graden av egen innsats kan være uttrykk for behovet for informasjon og hvor aktuelt det oppleves med informasjon.

Nesten alle rektorene og nesten 2 av 3 lærere oppgir at de selv har skaffet seg informasjon om kapittel 9a og elevenes psykososiale miljø. Blant lærerne er det en andel på 17 % som har svart at de ikke har informasjon om opplæringsloven kapittel 9a, jf. tabell ovenfor. Av følgende tabell fremgår det at hver 3. lærer selv ikke har skaffet seg informasjon.

Tabell 7-5 Egenaktivitet informasjon

stilling \* sp21 Har du selv skaffet deg informasjon om kap 9a og elevenes psykososiale miljø? Crosstabulation

stilling		sp21 Har du selv skaffet deg informasjon om kap 9a og elevenes psykososiale miljø?				Total
		1 Ja	2 Nei	3 Usikker/vet ikke	4 Ikke relevant	
1 Skoleledere	Count	44	4	1	0	49
	% within stilling	89,8%	8,2%	2,0%	0,0%	100,0%
2 Lærere	Count	25	13	2	1	41
	% within stilling	61,0%	31,7%	4,9%	2,4%	100,0%
Total	Count	69	17	3	1	90
	% within stilling	76,7%	18,9%	3,3%	1,1%	100,0%

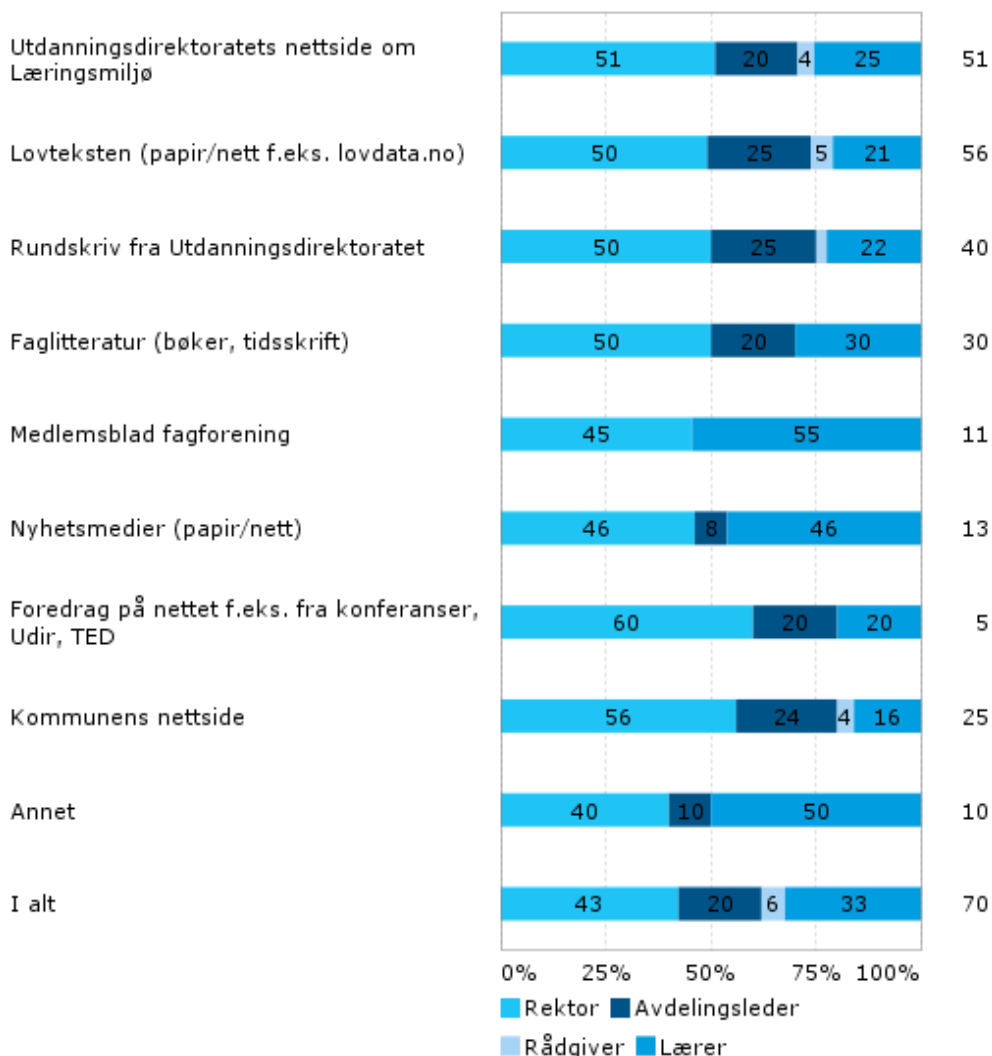
Resultater fra kjikvadrattesten tas ikke med for alle variablene. Der det ikke er signifikante sammenhenger, er det opplyst.

### 7.3 Informasjonskilder

Spørsmål om bruk av informasjonskilder kan utover kartleggingen gi indikasjoner på betydningen av informasjon fra skolemyndigheter, forskning eller fagforeninger. Hvilke

informasjonskilder som er mest benyttet angående kapittel 9a, er interessant med tanke på om det er forskjeller mellom rektorer og lærere.

Figuren viser at rektorene i større grad enn lærerne svarer at de bruker lovtekst og Utdanningsdirektoratets nettside som kilde. Rektorene bruker andre kilder som rundskriv, faglitteratur, kommunens nettsider i større grad enn de øvrige informantene. De informasjonskildene lærerne opplyser å bruke er først og fremst medlemsblad og nyhetsmedier.



Figur 7-1 Informasjonskilder

## 7.4 Funn fra intervju

Rektorene gir i intervjuet inntrykk av trygghet i forhold til innholdet i kapittel 9a om elevenes psykososiale miljø. De kommer inn på formål, intensjon, enkeltvedtak, klager, erstatning og bevisbyrde. Samtidig pekes det på at det er behov for økt kunnskap om flere forvaltningsmessige forhold, som blant annet reglene om taushetsplikt. Betydningen av å sikre at lærerne har god kjennskap til innhold og rutiner understrekes av rektorene. «Loven er

*ikke aktiv uten at de som skal bruke den kjenner til den». Det pekes på at det er viktig at også elever og foreldre kjenner til bestemmelsene.*

I begge lærerintervjuene uttrykkes det at kjennskap til lovformuleringer kommer i annen rekke. I ett intervju sies det slik:

*«..der føler jeg at det vi kaller tidspress gjør at alle paragrafer og ting som blir laget oven ifra er ikke ting som jeg setter meg inn i og leser lovverk og sånne ting. Det det blir mer ting som blir tatt opp og drøftet av administrasjonen som på en måte blir lagt vekt på her på skolen. Som vi har et fokus på. Sånn at lovverket er sekundært i min oppfatning.»*

I et annet intervju

*«Men du husker ikke verken nummer eller paragrafer eller tekst egentlig i hodet, vi har det fremme på en del fellessamlinger, og rektor går gjennom en del.....»*

*«Så det er derfor jeg sier at teksten fra a til å kan nok ikke verken jeg eller de fleste lærerne på skolen. Men rektor prøver å gi oss et visst bevisst forhold til formuleringen i opplæringsloven.»*

## **7.5 Informasjon om lovens innhold – resultater og diskusjon**

Kvantitative data viser at det er forskjell på i hvor stor grad skoleledere og lærere oppgir å ha informasjon om bestemmelsene i opplæringsloven kapittel 9a om elevenes psykososiale miljø. Lovens ordlyd eller formuleringer har mindre betydning for lærerne i det daglige arbeidet. Nesten hver 5. lærer, 17 %, svarte at nei på om de har informasjon om innholdet i opplæringsloven kapittel 9a. Utvalget er altfor lite til å kunne generalisere, og utvalget kan heller ikke sies å være representativt for lærerne som gruppe. Funn fra intervjuene gir en forståelse av at formuleringer er mindre kjent eller oppleves som mindre aktuelle så lenge de opplever at de arbeider innenfor lovens ramme og intensjon.

Lærerne synes å ha et annet forhold til loven og formuleringene i loven enn det rektorene har. Forskjellen er at lærerne ikke ser det som en viktig oppgave å kjenne lovverk og paragrafer. De er først og fremst opptatt av å jobbe med elevene, skape trygghet og godt samspill i klassen.

Resultatene når det gjelder informasjon er som forventet ut fra at skolelederne i kraft av sin rolle har et større ansvar for å være informert og har et større behov for informasjon og elevenes rettigheter. Lovbestemmelser inngår i større grad i skolelederens oppgaver og hverdag enn lærernes, og det kan lett tenkes at dette gir seg utslag i bruk av informasjonskilder.

Bruken av informasjonskilder er forskjellig mellom de ulike gruppene som studien omfatter ved at rektorene i større grad bruker informasjon fra lovverk og myndigheter, mens lærere bruker informasjon fra medlemsblad og media i større grad. Gitt at ulike kilder, som for eksempel myndigheter og fagforeninger, har forskjellig vinkling på informasjonen, ulike synspunkter eller ulik vektlegging av momenter, kan det tenkes at ulik bruk av kilder vil kunne påvirke til forskjellige holdninger og synspunkt med hensyn til praksis. Dette gir ikke denne undersøkelsen svar på, men ut fra språkets betydning med hensyn til «å skape virkeligheten» og språket som ledelsesverktøy, er det et område som kan være aktuelt for forskning.

## **7.6 Tydelige og realistiske mål**

Spørsmål om forhold knyttet til mål og intensjoner har betydning for endringsprosesser i organisasjoner. Det er ut fra et organisasjonsteoretisk perspektiv interessant å undersøke om skoleledere og lærere oppfatter og opplever formålet for elevenes psykososiale miljø som tydelig, realistisk og mulig å oppfylle. Tydelige mål har betydning for gjennomføring og praksis. Konsensus om mål og hvordan en arbeider for å nå mål, kjennetegner tett koblede systemer. (Marzano 2009:13) Felles forståelse og referanseramme gir bedre forutsetninger for at aktiviteter kan koordineres gjennom informasjon. Dette er trekk ved tett koblede systemer, og svarene kan belyse betingelser som har betydning for implementering og endring.

I det følgende presenteres skoleledere og læreres oppfatninger av formål og mål etter opplæringsloven kapittel 9a. Det første spørsmålet handler om i hvilken grad formålet oppleves som tydelig. Både skolelederne og lærerne svarer at de i stor grad opplever formålet i lovteksten som tydelig. Tabellen viser at nærmere 90 % av skolelederne og 60 % av lærerne svarer i stor grad eller svært stor grad. Hver 4. lærer opplever formålet som tydelig i noen grad.

Tabell 7-6 Tydelig formål

stilling \* sp27a I hvilken grad opplever du at - formålet med kap 9a er tydelig formulert i lovtteksten? Crosstabulation

stilling		sp27a I hvilken grad opplever du at - formålet med kap 9a er tydelig formulert i lovtteksten?					Total
		1 I sv liten grad	2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad	
1 Skoleledere	Count	1	1	4	32	10	48
	% within stilling	2,1%	2,1%	8,3%	66,7%	20,8%	100,0%
2 Lærere	Count	1	2	7	13	3	26
	% within stilling	3,8%	7,7%	26,9%	50,0%	11,5%	100,0%
	Count	2	3	11	45	13	74
Total	% within stilling	2,7%	4,1%	14,9%	60,8%	17,6%	100,0%

Både skolelederne og lærerne svarer de opplever at formålet med kapittel 9a er et realistisk mål for læringsmiljøet. Sammenlignet med resultatet på tydelig formål, er det en større andel her som svarer *i noen grad* på spørsmålet om formålet er realistisk. Halvparten av lærerne svarer *i noen grad*, og hver 3. skoleleder det samme. Halvparten av skolelederne svarer *i stor grad*, og hver 5. lærer. Et fåtall fra begge gruppene svarer her *i svært stor grad*.

Tabell 7-7 Realistisk formål

stilling \* sp36b I hvilken grad opplever du at - formålet med kap 9a er et realistisk mål for læringsmiljøet? Crosstabulation

stilling		sp36b I hvilken grad opplever du at - formålet med kap 9a er et realistisk mål for læringsmiljøet?					Total
		1 I sv liten grad	2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad	
1 Skoleledere	Count	2	3	15	23	2	45
	% within stilling	4,4%	6,7%	33,3%	51,1%	4,4%	100,0%
2 Lærere	Count	0	3	12	5	3	23
	% within stilling	0,0%	13,0%	52,2%	21,7%	13,0%	100,0%
	Count	2	6	27	28	5	68
Total	% within stilling	2,9%	8,8%	39,7%	41,2%	7,4%	100,0%

Tabell 7-8 Mulig å oppfylle lovkrav

stilling \* sp27e I hvilken grad opplever du at - du har mulighet til å oppfylle lovkravene i kap 9a Crosstabulation

stilling		sp27e I hvilken grad opplever du at - du har mulighet til å oppfylle lovkravene i kap 9a					Total
		1 I sv liten grad	2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad	
1 Skoleledere	Count	1	2	12	28	5	48
	% within stilling	2,1%	4,2%	25,0%	58,3%	10,4%	100,0%
2 Lærere	Count	1	1	9	10	2	23
	% within stilling	4,3%	4,3%	39,1%	43,5%	8,7%	100,0%
Total	Count	2	3	21	38	7	71
	% within stilling	2,8%	4,2%	29,6%	53,5%	9,9%	100,0%

De fleste skolelederne og lærerne svarer at det *i stor grad* og *i noen grad* er mulig å oppfylle kravene i kapittel 9a. Av skolelederne svarer 58 % at det er mulig *i stor grad*, av lærerne er det 43,5 % som svarer det samme. Resultatene stemmer bra overens med svarene på spørsmålet om det er realistisk å oppfylle formålet for læringsmiljøet.

Tabell 7-9 Samsvar formål og egne mål

stilling \* sp27b I hvilken grad opplever du at - det er samsvar mellom formålet for kap 9a og dine egne mål for læringsmiljøet? Crosstabulation

stilling		sp27b I hvilken grad opplever du at - det er samsvar mellom formålet for kap 9a og dine egne mål for læringsmiljøet?					Total
		1 I sv liten grad	2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad	
Skoleledere	Count	2	1	3	31	11	48
	% within stilling	4,2%	2,1%	6,2%	64,6%	22,9%	100,0%
2 Lærere	Count	0	3	0	14	8	25
	% within stilling	0,0%	12,0%	0,0%	56,0%	32,0%	100,0%
Total	Count	2	4	3	45	19	73
	% within stilling	2,7%	5,5%	4,1%	61,6%	26,0%	100,0%

Både skolelederne og lærerne oppgir at de opplever stor grad av samsvar med egne mål for læringsmiljøet. Nærmere 90 % av skolelederne svarer at de i stor grad eller svært stor grad opplever samsvar. Prosenten er tilsvarende resultatet på spørsmålet om formålet oppleves som tydelig.

## 7.7 Funn fra intervju

Utsagn fra intervjuene viser at både skolelederne og lærerne har en oppfatning av formål og innhold i bestemmelsene om elevenes psykososiale miljø som de relaterer til praktiske situasjoner. Intervjuene viser at begge gruppene kobler både målene om trygt læringsmiljø og

reglene om enkeltvedtak til lovbestemmelsen i kapittel 9a. Arbeidet med godt læringsmiljø er integrert i forståelsen av oppdraget for skolelederne og lærerne, og begge er tydelige på at et godt sosialt miljø er en forutsetning for et godt læringsmiljø. Lovendringen gjennom kapittel 9a ble en «trygghetsparagraf» som minner skolene om det viktige arbeidet med læringsmiljøet, og det fremgår at det er enighet om at arbeidet med læringsmiljø er det viktigste.

En av informantene beskriver lovbestemmelsen om retten til et miljø som fremmer helse, trivsel og læring, slik:

*Jeg tenkte det ville vært tilpasset opplæring. Og at det er et begrep som får så utrolig store følger. Altså i forhold til både elevenes sosiale eller psykososiale miljø og læretilpasning med materiell og alle disse tingene her, og trivsel og hvordan man kan tilrettelegge og tilpasse inne i klassen. Og bare dette med å irettesette barn, i klasserommet. Det er utrolig komplekst alt det som er inni her, synes jeg. Og det er vanskelig å, og jeg skjønner at det skal gå litt sånn hånd i hånd, men det blir litt sånn som a sier, at det blir fokus på det som ledelsen gir oss. Og så er man ikke helt sikker på hva som står i lovteksten. Men sånn når du sier det, så er det det som umiddelbart kommer frem.*

En annen lærer kommenterer begrepet «helsebringende» som utydelig i den forstand at det ikke er klart hva begrepet innebærer for lærernes arbeid. Det kommer frem av intervjuene at veiledningsheftet om elevenes psykososiale miljø fra Utdanningsdirektoratet var til hjelp med tanke på å få bedre forståelse av hvordan loven skulle praktiseres.

I intervjuene finnes det belegg for at gruppene støtter tanken om lovfestede rettigheter for elevene til et godt miljø. Enkelte utsagn er kritiske til de formelle kravene, og at dokumentasjon noen ganger kan brukes for å sikre ryggdekning. Hos begge gruppene kommer det frem at det i enkeltsaker kan oppleves som et spenningsfelt mellom formålet som handler om miljø og elevens subjektive opplevelse av situasjonen og de formelle kravene i lovbestemmelsen. En lærer uttrykker det slik:

*Jeg synes dette er veldig bra, krav og rettigheter, altså at alle har rett på et godt sosialt miljø. Så jeg er på ingen måte negativ til at det er et krav som kan, skal stilles til skolen. Men det er på en måte det at det blir litt vel formelt, i hvert fall for meg. I hvert fall er det, jeg gjør det jeg mener er riktig for å ha det som en verdi som gjennomsyrer det jeg gjør på en måte.*



## 7.8 Oppfatning av lovens betydning for praksis

Mer enn halvparten av informantene sier seg delvis eller helt enig i at skolen har fått et formål som gjør det lettere å utvikle god praksis. De to følgende tabellene viser en noenlunde lik svarprofil når vi sammenligner fordeling av svar for skolelederne og lærerne. Noen flere lærere uttrykker at de er uenige i at formålet har positiv betydning for arbeidet med skolemiljøet. Det er imidlertid svært få svar som inngår i grunnlaget, og utvalget er ikke representativt når det gjelder lærergruppen. Resultatene viser kun tendenser da det ikke er signifikante statistiske sammenhenger når det gjelder spørsmålene om formålsbestemmelsen oppleves å ha betydning for praksis og arbeidet med læringsmiljøet.

Tabell 7-10 Bidrag kap 9a formål og praksis

stilling \* sp37b Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Skolen har fått et klart formål for skolemiljøet som gjør det lettere å utvikle god praksis. Crosstabulation

stilling		sp37b Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Skolen har fått et klart formål for skolemiljøet som gjør det lettere å utvikle god praksis.					Total
		1 Helt uenig	2 Delvis uenig	3 Verken enig eller uenig	4 Delvis enig	5 Helt enig	
1	Count	2	4	8	17	13	44
Skoleledere	% within stilling	4,5%	9,1%	18,2%	38,6%	29,5%	100,0%
2	Count	1	3	5	11	5	25
Lærere	% within stilling	4,0%	12,0%	20,0%	44,0%	20,0%	100,0%
	Count	3	7	13	28	18	69
Total	% within stilling	4,3%	10,1%	18,8%	40,6%	26,1%	100,0%

Over halvparten av informantene gir positive svar på i hvilken grad bestemmelsene om elevenes psykososiale miljø bidrar til å fremme arbeidet med læringsmiljøet når vi legger fra frekvensanalysen til grunn. Imidlertid er dette ikke sikre data, og målt opp mot spørsmålet om kapittel 9a har positiv betydning for eget arbeid med læringsmiljø, ser vi at svarene fordeler seg ulikt over svarkategoriene *i noen grad* og *i stor grad*.

Tabell 7-11 Bidrag kap 9a og arbeid med læringsmiljø

stilling \* sp27c I hvilken grad opplever du at - bestemmelsene om elevenes psykososiale miljø (kap 9a) bidrar til å fremme arbeidet med læringsmiljøet? Crosstabulation

stilling		sp27c I hvilken grad opplever du at - bestemmelsene om elevenes psykososiale miljø (kap 9a) bidrar til å fremme arbeidet med læringsmiljøet?					Total
		1 I sv liten grad	2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad	
1	Count	1	2	10	26	8	47
Skoleledere	% within stilling	2,1%	4,3%	21,3%	55,3%	17,0%	100,0%
2	Count	0	3	5	11	4	23
Lærere	% within stilling	0,0%	13,0%	21,7%	47,8%	17,4%	100,0%
Total	Count	1	5	15	37	12	70
	% within stilling	1,4%	7,1%	21,4%	52,9%	17,1%	100,0%

Tabellene viser at det generelle spørsmålet får høyere positiv skår enn spørsmålet som handler om «ditt arbeid med læringsmiljøet». Det er ikke uventet at ulike spørsmålsstillinger om det generelle og det personlige har innvirkning på svarene. Svarkategorien i noen grad kan forstås som verken – elle. Resultatene gir ikke faste holdepunkt, men den lave andelen svar på negativ side av svarkategorien kan si noe om oppfatningen av lovens betydning.

Tabell 7-12 Kap 9a grad av positiv betydning

stilling \* sp34d I hvilken grad opplever du at - kap 9a har positiv betydning for ditt arbeid med læringsmiljøet? Crosstabulation

		sp34d I hvilken grad opplever du at - kap 9a har positiv betydning for ditt arbeid med læringsmiljøet?					Total
		1 I sv liten grad	2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad	
1	Count	1	3	20	11	10	45
stillin g	% within stilling	2,2%	6,7%	44,4%	24,4%	22,2%	100,0%
2	Count	0	5	9	8	4	26
Lærere	% within stilling	0,0%	19,2%	34,6%	30,8%	15,4%	100,0%
Total	Count	1	8	29	19	14	71
	% within stilling	1,4%	11,3%	40,8%	26,8%	19,7%	100,0%

Svarfordelingen for spørsmålet om kapittel 9a oppleves å være til nytte i arbeidet mot mobbing, ser vi tilsvarende mønster i svarfordelingen. Resultater for denne variabelen

kommenteres under kapitlet om faktorer som kan virke inn på opplevelsen av lovens betydning i praksis.

Tabell 7-13 Nytte i arbeid mot mobbing

**stilling \* sp34e I hvilken grad opplever du at - kap 9a er til nytte i arbeidet mot mobbing?**  
**Crosstabulation**

		sp34e I hvilken grad opplever du at - kap 9a er til nytte i arbeidet mot mobbing?					Total	
		1 I sv liten grad	2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad		
stilling	1 Rek,avdl	Count	1	2	17	16	10	46
		% within stilling	2,2%	4,3%	37,0%	34,8%	21,7%	100,0%
g	2 Rådgj-lærer	Count	1	3	10	9	3	26
		% within stilling	3,8%	11,5%	38,5%	34,6%	11,5%	100,0%
Total		Count	2	5	27	25	13	72
		% within stilling	2,8%	6,9%	37,5%	34,7%	18,1%	100,0%

I tillegg til spørsmål som handler om opplevelsen av lovens betydning for enkelte sider ved arbeidet med læringsmiljø, er det også stilt direkte spørsmål om lovfesting er nødvendig for å oppnå bedre læringsmiljø. Dette gir mulighet for å analysere svarmønster og om det er konsistens i svarene mellom ulike spørsmål, for eksempel mellom spørsmål om det generelle og overordnede og det spesielle og konkrete.

På spørsmålet om skolelederne og lærerne opplever at det er nødvendig å lovfeste skolens arbeid med læringsmiljøet er nødvendig for å oppnå bedre læringsmiljø, er svarene spredt mellom svarkategoriene. For lærergruppen er svarene fordelt med ca 29 % i noen grad, ca 29 % i stor grad og ca 21 % i liten grad. Skolelederne har færre svar i gruppen i liten grad, mens hele 40 % av skolelederne svarer i noen grad og ca 38 % i svært stor grad. Bildet er derfor ikke entydig.

Tabell 7-14 Betydning av lovfesting

stilling \* sp36a I hvilken grad opplever du at - å lovfeste skolens arbeid med læringsmiljøet er nødvendig for å oppnå bedre læringsmiljø? Crosstabulation

stilling		sp36a I hvilken grad opplever du at - å lovfeste skolens arbeid med læringsmiljøet er nødvendig for å oppnå bedre læringsmiljø?					Total
		1 I sv liten grad	2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad	
1 Skoleledere	Count	1	4	18	17	4	44
	% within stilling	2,3%	9,1%	40,9%	38,6%	9,1%	100,0%
2 Lærere	Count	2	6	8	8	4	28
	% within stilling	7,1%	21,4%	28,6%	28,6%	14,3%	100,0%
Total	Count	3	10	26	25	8	72
	% within stilling	4,2%	13,9%	36,1%	34,7%	11,1%	100,0%

## 7.9 Funn fra intervju

Ut fra intervjuene finnes det belegg for at loven oppleves å ha hatt betydning gjennom at lovendringen bidro til at elevenes psykososiale miljø og mobbing kom på dagsorden og fikk oppmerksomhet. Ikke minst oppmerksomhet i media synes å ha stor innvirkning på hva som kommer på dagsorden i skolen – og hos skoleeier i følge informantene – og hva som blir diskutert. Som eksempel nevnes at kravet til enkeltvedtak i saker om elevenes psykososiale miljø fikk økt oppmerksomhet etter avisoppslag i 2013 om manglende oppfylning av lovkrav på dette feltet. På spørsmål til rektorene om hva lovendringen medførte av ny praksis, svarer de at en konsekvens har blitt mer skriving av enkeltvedtak.

Rektorene gir uttrykk for at de opplever det positivt at loven fungerer skjerpene og understreker alvoret ut fra hvor viktig det er med et godt læringsmiljø. I begynnelsen etter at lovendringen kom i 2003 ble det laget morsomheter ut fra at bestemmelser om straff nå var innarbeidet i opplæringsloven. Samtidig understreker bestemmelsene om straff og erstatning alvoret i saken.

Funn fra intervju med rektorer støtter opp under resultatene fra surveyen når det gjelder opplevelsen av at formålet er tydelig formulert og at det oppleves samsvar mellom formål og egne oppfatninger av læringsmiljøets betydning. En rektor gir uttrykk for at kap 9a oppfattes som en «trygghetsparagraf som skal minne oss om at vi skal jobbe for at det skal være et trygt og godt arbeidsmiljø på skolen». Rektorene trekker frem trygghet som en forutsetning for læring, og at det ikke oppleves som noen motsetning til lovbestemmelsen i

kapittel 9a. For å få et godt læringsmiljø, må en jobbe med det psykososiale miljøet. På den ene siden er det utsagn som kan forstås slik at skolene oppfyller lovkravene gjennom å prioritere arbeidet med elevenes psykososiale miljø og samtidig oppfyller kravene formelt når det gjelder blant annet enkeltvedtak. Veiledningsheftet fra Utdanningsdirektoratet trekkes frem som nyttig som «bruksanvisning» og «flott oppskrift» av rektorene.

På den andre siden er det utsagn fra en rektor om at formålet med lovbestemmelsen ikke er helt enkelt å leve opp til, spesielt i forhold til helse. Lærerne gir uttrykk for at de er opptatt av å skape et godt miljø, og når de arbeider med læringsmiljøet, opplever de at de jobber med det som loven sier. En lærer uttrykker det slik: *«Det kan godt hende lovverket mener at de dekker seg inn, og at jeg gjør akkurat det de ber meg om, men det er ikke på grunn av loven jeg gjør det.»*

Intervjuene med lærerne viser at lovbestemmelsen og lovformuleringen ikke har stor betydning i arbeidet i det daglige. Oppmerksomheten er rettet inn mot hverdagen og det å skape et godt sosialt miljø og læringsmiljø. Lærerne gir videre uttrykk for at loven er mer et ansvar for ledelsen på skolen, og at de forholder seg til det rektor formidler. Det blir rektors ansvar å se til at loven oppfylles, spesielt når det gjelder det formelle. Fra både rektorene og lærerne er det utsagn som innebærer at lærerne har en viss avstand til det juridiske i form av lovformulering, språk og formaliteter. En rektor sier ut fra ordlyden «helse, trivsel og læring»: *«... det er en del det juridiske språket, men jeg synes det er ganske tydelig og det er enkelt å forstå, det er ikke noe vanskelig å forstå det som står der, og det kan ikke misforstås heller.»* En annen rektor peker mer generelt på at forvaltningsspråket ikke er så godt forankret i profesjonen. En tredje rektor sier om det juridiske språket at *«det ligger ikke helt naturlig, vi runder det gjerne litt av, bruker litt andre formuleringer, og det, jeg tror vi lager det noe mer rundere i kantene enn det det er ment kanskje. For det ligger mer til oss og vår profesjon å tenke sånn.»*

## 7.10 Betydningen av formål og mål - resultater og diskusjon

Målsettingen om et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring er forankret i

opplæringsloven kap 9a-1:

§ 9a-1. *Generelle krav*

*Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.*

Denne bestemmelsen tydeliggjorde rettigheter som allerede var innarbeidet i formålsparagrafen. Ut fra et pedagogisk perspektiv har et godt læringsmiljø vært sett som viktig for elevenes læring. Målsettingen om et godt psykososialt miljø representerte således ikke noe radikalt nytt juridisk sett, ei heller ut fra et pedagogisk synspunkt. Formålet representerer derfor på en måte en kontinuitet både hos aktører på den politiske arenaen og den profesjonelle arenaen. Det elementet som kan sies å representere et brudd med den pedagogiske tradisjonen og skolekulturen, er innføringen av krav om internkontroll og saksbehandling. Ut fra dette er oppfatningen av mål og intensjoner med lovendringen av betydning for å forstå betingelser for implementering og endring av praksis.

Målsettinger og opplevelsen av målsettinger utgjør viktige betingelser for hvordan endringsprosesser utvikler seg. Om endringsinitiativ oppleves å være i overensstemmelse med opplevd behov for enring og tiltak viser seg å løse problemer, vil det kunne bidra til motivasjon og forpliktelse overfor målet. Det er ikke alltid like lett å utlede handlingsrekker ut fra lovformuleringer. Både juridisk og politisk språk kan skape avstand og manglende identifikasjon og kobling mellom politisk og administrativt nivå som formuleringsarena og skolen som realiseringsarena. For å kunne gjøre det som er forventet, er det forutsetning å vite hva som er forventet, hvordan det er forventet at en skal gjøre det, hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter som trenges for å lære hvordan. (Elmore 2012:232 i Jøsendal, Langfeldt, Roald (red.) 2012). Kapittel 9a kan sies å ha vidt omfang og omfattende og sammensatt mål når det gjelder skolemiljø. Bestemmelsene er ikke handlingsbeskrivende utover krav til formell saksbehandling og internkontroll, og rektorene uttrykte klart at veiledningshefte fra utdanningsdirektoratet var til hjelp med tanke på å oversette til handling.

Like fullt viser undersøkelsen tendens til at målene i stor grad oppleves som tydelige og realistiske blant skoleledere og lærere. En grunn til at målet oppleves som tydelig, kan være at gruppene opplever stor grad av samsvar mellom egne mål og formålet for kapittel 9a. Dersom mål ikke er tydelige eller realiserbare, kan det ha ugunstig effekt på praksis. For at innsatser skal ha effekt, vil det være avgjørende at behovet for endring og målet for endring er

tydeliggjort. Formuleringene om formålet med kapittel 9a synes ikke å være til hinder for utvikling av praksis. Det finnes belegg for at det oppleves positivt med påminnelse om understreking av at et godt læringsmiljø er viktig, og samtidig er det ikke statistisk signifikante resultater som kan si noe om lovens betydning for arbeidet med læringsmiljøet ut fra denne delen av undersøkelsen.

Målformuleringer som ivaretar politisk konsensus, kan ofte bli uklare og være vanskelig å operasjonalisere og omsette til handling. Tilpasset opplæring er et eksempel på et vidt politisk begrep som er problematisk pedagogisk (Nordahl 2012). Et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, kan oppfattes på tilsvarende måte. Imidlertid er formålet opplevd som tydelig og i samsvar med pedagogisk grunnsyn og tradisjon. På denne bakgrunnen kan det tenkes at det blir lite konfliktylft å forholde seg til formålsbestemmelsen. Formuleringene er vide og i liten grad operasjonalisert. Innenfor pedagogikken er mange metoder for å arbeide med læringsmiljøet, og en kunne ut fra det anta at operasjonalisering ville bli ivaretatt av pedagogene og arbeidet på den enkelte skole og i den enkelte klasse. Utsagnene om betydningen av veiledningsheftet om elevenes psykososiale miljø tyder på at det likevel var behov for hjelp til å oversette bestemmelsen til handling og pedagogisk praksis.

I det følgende vil se nærmere på spenningsfeltet mellom de to dimensjonene i lovendringen gjennom opplæringloven kapittel 9a, formålet og de formelle kravene, ut fra hvordan skoleledere og lærere oppfatter intensjonen med lovbestemmelsen.

## **7.11 Den viktigste intensjonen med kap 9a om elevenes psykososiale miljø**

Spørreundersøkelsen har omfattet spørsmål om i hvilken grad informantene opplever at kapittel 9a er tema i forbindelse med skolens arbeid med utvikling av læringsmiljøet. Ut fra teorien om løst koblet system har jeg sett det som vesentlig å undersøke om det er en opplevd sammenheng eller kobling mellom lov og praksis. Over 60 % av skolelederne svarer at kapittel 9a er tema *i stor grad* og *i svært stor grad*. En viss andel, ca 1 av 3, svarer at kapittel 9a er tema *i noen grad*. Andelen lærere som svarer *i noen grad* er på 50 % og vesentlig større. Andelen lærere som svarer *i stor grad* og *i svært stor grad*, er tilsvarende lavere, henholdsvis 20,8 % og 16,7%.

Sett i sammenheng med i hvor stor grad skolelederne og lærerne oppgir at de har informasjon om innholdet i kapittel 9a, er det rimelig å forvente at resultatet blir som det fremgår av følgende tabell:

Tabell 7-15 Kap9a tema i arbeid med utvikling av læringsmiljø

stilling \* sp34c I hvilken grad opplever du at - kap 9a er tema i forbindelse med skolens arbeid med utvikling av læringsmiljøet Crosstabulation

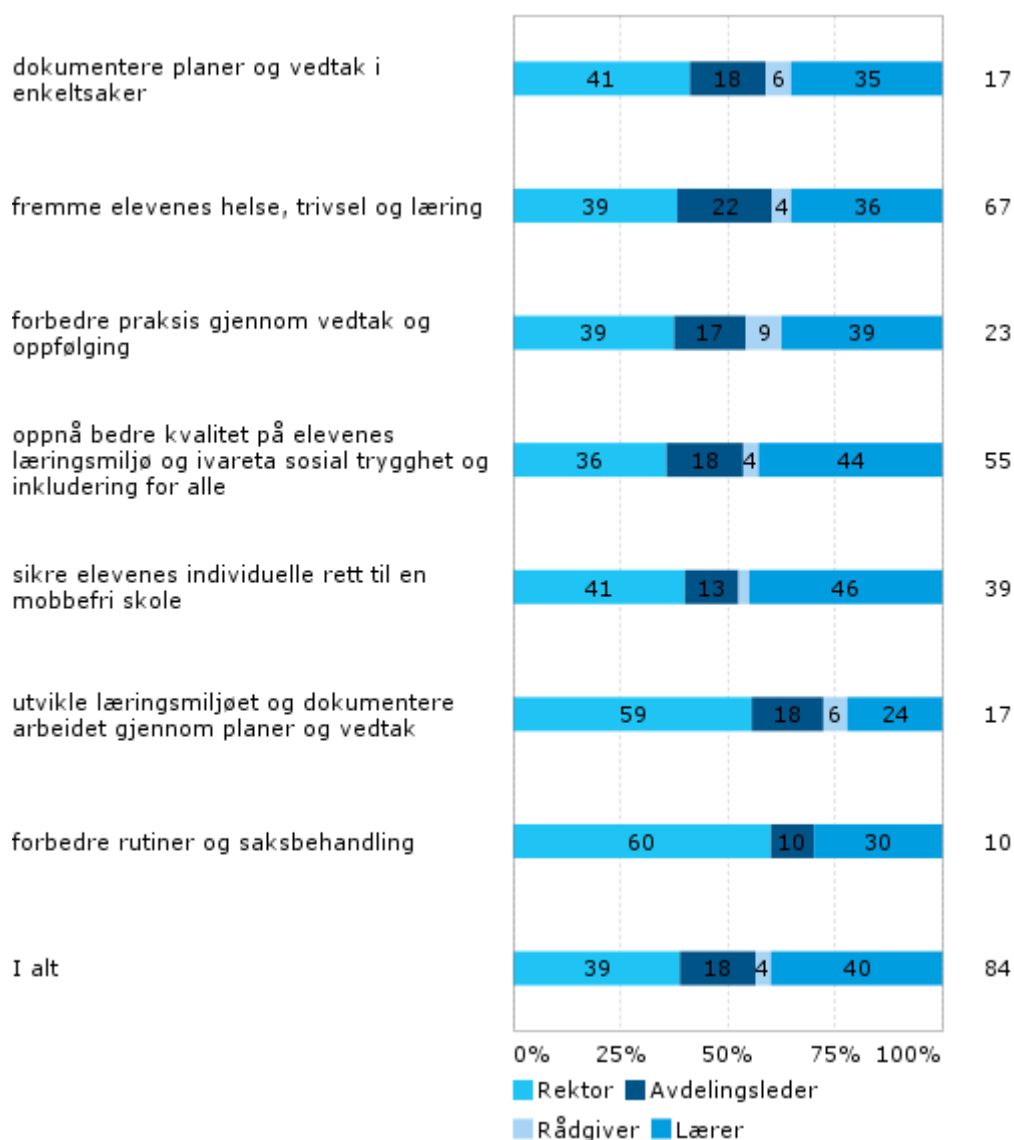
		sp34c I hvilken grad opplever du at - kap 9a er tema i forbindelse med skolens arbeid med utvikling av læringsmiljøet					Total	
		1 I sv liten grad	2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad		
stillin g	1 Rek,avdl	Count	1	0	15	20	10	46
		% within stilling	2,2%	0,0%	32,6%	43,5%	21,7%	100,0%
	2 Rådgj-lærer	Count	1	2	12	5	4	24
		% within stilling	4,2%	8,3%	50,0%	20,8%	16,7%	100,0%
Total		Count	2	2	27	25	14	70
		% within stilling	2,9%	2,9%	38,6%	35,7%	20,0%	100,0%

For å undersøke hva informantene oppfatter som den viktigste intensjonen med kapittel 9a, inneholdt spørreundersøkelsen en flervalgsoppgave med påstander om intensjon. Hensikten var å få frem preferanser mellom formelle krav og dokumentasjon versus prosess og læringsmiljø gjennom følgende påstander:

- Skolen skal dokumentere planer og vedtak i enkeltsaker.
- Skolen skal fremme elevenes helse, trivsel og læring.
- Skolen skal forbedre praksis gjennom vedtak og oppfølging.
- Skolen skal oppnå bedre kvalitet på elevenes læringsmiljø og ivareta sosial trygghet og inkludering for alle.
- Skolen skal sikre elevenes individuelle rett til en mobbefri skole.
- Skolen skal utvikle læringsmiljøet og dokumentere arbeidet gjennom planer og vedtak.
- Skolen skal forbedre rutiner og saksbehandling.

Hver informant kunne sette inntil 3 avkryssinger. Som del av analysen har jeg gjennomgått svarene for hver enkelt informant. Resultatet viser at påstander knyttet til læringsmiljøet er valgt av alle med svært få unntak. Unntakene er 3 svar som bare har en valgt påstand knyttet dokumentasjon. Utover dette har alle informantene alle påstander eller 2 av 3 påstander knyttet til læringsmiljø. Figuren nedenfor viser resultatet på følgende måte:





Figur 7-2 Intensjonen med kapittel 9a

Figuren viser at intensjonen knyttet til å fremme elevenes helse, trivsel og læring får høy skår sammen med det å oppnå bedre kvalitet på elevenes læringsmiljø og ivareta sosial trygghet og inkludering for all, samt sikre elevenes rett til en mobbefri skole, henholdsvis 67, 55 og 39 avkryssinger. Det å forbedre rutiner og saksbehandling får lavest skår med 10 avkryssinger. Påstander knyttet til dokumentasjon og kobling mellom dokumentasjon og forbedring av praksis/utvikling av læringsmiljøet får begge 17 avkryssinger. Figuren viser at rektorene i større grad enn lærerne har valgt svarkategorier som omfatter dokumentasjon og forbedring av rutiner og saksbehandling. Det resultatet er rimelig å forvente ut fra det ansvaret som ligger til skoleledelsen.

I analysearbeidet har jeg utarbeidet en indeks for lov (variablene 35b, 35d, 36a/3) (avhengig variabel) og en indeks for læringsmiljø (variablene 35a, 35c, 35e og 35f/4). En

regresjonsanalyse viser læringsmiljø har størst effekt på indeksen for lovbestemmelsen. Regresjonsanalysen for enkeltvariabler i forhold til lovindeksen, viser at opplevelsen av at kapittel 9a er til nytte i arbeidet mot mobbing er den variabelen som har størst effekt (forklaringskraft). Det er ikke signifikante forskjeller når en ser på rektorene og lærerne som egne grupper. Når en slår sammen rektorer og avdelingsledere i en felles variabel og rådgivere og lærere i en felles variabel vises statistisk signifikans. Arbeid med læringsmiljø og opplevd nytte i arbeidet mot mobbing har følgelig størst forklaringskraft når det gjelder lovens betydning.

## 7.12 Funn fra intervju

Utsagnene fra intervjuet med rektorer får frem ulike sider ved innholdet i opplæringsloven kap 9a. På den ene siden formålet om et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, og på den andre siden de formelle kravene om dokumentasjon som blant annet innebærer planer og enkeltvedtak. Enkelte utsagn kan tyde på at enkeltvedtak har fått oppmerksomhet på et senere tidspunkt enn «selve saken». De formelle kravene i kapittel 9a oppfattes til å ivareta hensyn til dokumentasjon mer enn hensyn til kvalitet i tiltak.

Samtidig uttrykker rektorene forståelse for at dokumentasjon har betydning, og at det ikke trenger å være en motsetning, men at det formelle kan «gi en trygghet i forhold til hva du holder på med.» Det er ut fra intervjuene belegg for at det har tatt tid å komme i gang med innarbeiding av det formelle kravene etter kapittel 9a. En rektor på en skole som hadde hatt tilsyn fra Fylkesmannen, fremhever at «vi gjorde veldig mye i det som var intensjonen, men vi var ikke flinke nok på dokumentasjonen.»

Rektorene gir uttrykk for at det er et behov for dokumentasjon og at det er viktig å ivareta arbeidet også på systemnivå. Rutinene knyttet til saksbehandling går lettere etter hvert som en jobber med det. Samtidig nevner rektorene eksempler på at det kan være enkelttilfeller der juridisk tenkemåte og metode ikke stemmer overens med pedagogisk tenkemåte og metode. Ut fra den juridiske tenkemåten baseres vedtak på at en elev har en rettighet som skal innfris, og i enkelte tilfeller innebærer det at en annen elev har feil. Rektorene og lærerne gir uttrykk for at det i hverdagen ofte er slik at situasjonene er mer sammensatt, og at en kommer lenger med en pedagogisk tilnærming og samtaler med de som er involvert. Enkeltvedtak synes å ha betydning som dokumentasjon, og en rektor sier at «*en skriver nok litt mer for dokumentasjonen*».

Lærerne uttrykker i større grad enn rektorene kritikk til dokumentasjonskravet. Kritikken går på at «det å dekke seg inn» eller ha ryggen fri knyttes til hensikten med

dokumentasjon i noen tilfeller. Mer generelt handler kritikken om at det går tid til å skrive og «se bakover» i stedet for å «arbeide med saken», bruke tid til snakke med elever og på den måten løse saken og se fremover. Det å arbeide med dokumentasjon oppleves minst meningsfylt sett fra lærernes side. En uttrykker at «en må vise at en har gjort det, i stedet for bare å gjøre det». Kritikken mot dokumentasjonskravet fra lærerne handler om uenighet i forhold til å skape et det de kaller et dokumenteringssamfunn. Kritikken kom til uttrykk i blant annet følgende uttalelse: «*Alt skal dokumenteres og skrives og arbeides. Det er en tidstyv, det krever mye ekstra arbeid uten at det nødvendigvis gir noe resultat.*» Rektorene sier til spørsmålet om hvordan lærerne oppfatter kravene til enkeltvedtak og handlingsplaner: «Det ligger nok litt på siden av deres hverdag».

### **7.13 Intensjon – resultater og diskusjon**

På bakgrunn av funn og analyse synes det å være en oppfatning blant skoleledere og lærere at det er sammenheng mellom lovens formål om elevenes rettighet til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring og skolens arbeid med læringsmiljøet. Skoleledere synes i noe større grad å være positiv til at det også må være sammenheng mellom arbeidet med læringsmiljøet og nødvendigheten av dokumentasjon enn det lærerne er. I noen tilfeller er det opplevd manglende sammenheng mellom de formelle kravene og det pedagogiske arbeidet, og i enkeltsaker kan det oppstå motsetninger og dilemma. Rektorene peker også på at annet lovverk må komme til anvendelse i en del saker, for eksempel om en klagesak knyttet til elevenes psykososiale miljø handler om en lærers atferd eller relasjonen elev-lærer.

Arbeidet med læringsmiljøet har pågått etter lovens intensjon – både før og etter lovendringen. Samtidig er det en overvekt av informanter som opplever at lovfesting av elevenes rettigheter til et godt psykososialt miljø, er positivt for arbeidet. Dette kan blant annet ha å gjøre med at formål er sammenfallende med egne mål for læringsmiljøet og det pedagogiske synet om at godt læringsmiljø er en forutsetning for læring. Det er i så henseende ikke konflikter med hensyn til intensjoner og verdier, noe som understøttes av at det er så klare resultater som viser at både skoleledere og lærere har en oppfatning av at godt læringsmiljø er den viktigste intensjonen med kapittel 9a.

De formelle kravene og saksbehandling gjennom enkeltvedtak har i perioder fått økt oppmerksomhet i etterkant av tilsyn fra Fylkesmannen. Media synes å ha en viktig rolle med hensyn til å sette dagsorden. Dette fremgår av eksemplet om avisoppslag vedrørende manglende praktisering av enkeltvedtak ved skolene, og utsagn fra lærere om at bestemmelsene i kapittel 9a trekkes inn i forbindelse med diskusjoner etter oppslag i media.

Intervjuene viser tydelig at det er forskjellige oppfatninger blant rektorer og lærere når det gjelder betydningen av dokumentasjon. Det er et spørsmål om internkontroll, rutiner og saksbehandling i samsvar med kapittel 9a oppleves som relevant og meningsfylt eller om det oppleves som byråkrati. Dokumentasjon har kommet sterkere inn på flere områder etter innføringen av Kunnskapsløftet. Innen elevvurdering er dokumentasjon for eksempel ansett som særlig viktig. I undersøkelser er det kommet frem at ordet dokumentasjon er negativt ladet og assosiert med klagesaker for mange lærere. *«Dokumentasjon er ekstraarbeid som gjøres for andre, og det er kontroll. Tvinges til å gjøre noe som ikke betyr noe for oss.»* (Eggen, 2011). Tilsvarende funn er gjort i intervjuene i forbindelse med denne oppgaven.

Likevel viser resultatene tydelig at læringsmiljøperspektivet står sterkt i oppfatningen av intensjonen med lovbestemmelsen gjennom kapittel 9a, mens forvaltningsperspektivet rangeres lavere. Dette synes å være i tråd med skolens pedagogiske tradisjon og skolens preg som organisasjon. Imidlertid kan en ut fra intervjuene, særlig ut fra beskrivelser rektorene gir, se det slik at innføringen og oppfølgingen av kapittel 9a, har bidratt til å føre skolen noe mer i retning av forvaltning. Skolen må likevel fortsatt sies å være mer en kunnskapsorganisasjon enn en byråkratisk organisasjon.

## **7.14 Elevundersøkelsen**

Elevundersøkelsen er en årlig obligatorisk undersøkelse som i grunnskolen skal gjennomføres på 7. og 10. trinn. Elevene svarer på spørsmål om blant annet trivsel, trivsel med lærerne og mobbing. Elevundersøkelsen gir elever mulighet til å si sin mening om læring og læringsmiljø. Elevundersøkelsen er derfor et relevant verktøy som kan sees i sammenheng med skolens arbeid med læringsmiljøet og formålet med elevenes rett til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring.

Resultatene nasjonalt viser at det er stor grad av trivsel og trygghet i norsk skole. Elevundersøkelsen viser dessuten variasjon mellom skoler og mellom klasser. Andelen elever som oppgir at de opplever mobbing er relativt stabil gjennom flere år. Samtidig er det en andel elever som opplever å bli mobbet som også oppgir at de er har mobbet andre. Det ser ut fra dette ut til at et skolemiljø i tråd med bestemmelsene i Opplæringsloven kapittel 9a ikke er en realitet for alle elever.

Spørsmål om Elevundersøkelsen er med for å gi informasjon om konkret arbeid som kan si noe om skolens arbeid med læringsmiljøet knyttet til innføringen av kapittel 9a. Opplysningene kan gi grunnlag for å belyse implementering ut fra hvilke prosesser skolene

svarer de tar i bruk, hvordan elevene er involvert og i hvilken grad lærerne diskuterer Elevundersøkelsen i tilknytning til læringsmiljøet og kapittel 9a.

I og med at undersøkelsen er obligatorisk og har vært gjennomført gjennom en tiårsperiode, legger jeg til grunn at den er godt kjent blant skoleledere og lærere. Informantene har da godt grunnlag for å svare.

## 7.15 Kjennskap til skolens resultater på Elevundersøkelsen

Innledningsvis i spørreundersøkelsen ble informantene spurt om skolens resultater på tre indikatorer på Elevundersøkelsen, sosial trivsel, trivsel med lærerne og mobbing.

Svarkategoriene ble angitt i tre graderinger: *under gjennomsnittet, på gjennomsnittet og over gjennomsnittet.*

Omtrent halvparten av de lærerne som har svart på undersøkelsen, har svart *Usikker/vet ikke* på spørsmålene om resultatene på Elevundersøkelsen. Rektorene har besvart spørsmålene om resultater med unntak av en rektor.

Tabell 7-16 Resultater sosial trivsel

**stilling \* sp6 Skolens resultater fra Elevundersøkelsen på Sosial trivsel: Crosstabulation**

		sp6 Skolens resultater fra Elevundersøkelsen på Sosial trivsel:				Total	
		1 Under 4 lav	2 4 gj.snitt	3 Over 4 høy	4 Usikker/vet ikke		
stilling	1 Skoleledere	Count	1	11	38	2	52
		% within stilling	1,9%	21,2%	73,1%	3,8%	100,0%
	2 Lærere	Count	1	7	14	21	43
		% within stilling	2,3%	16,3%	32,6%	48,8%	100,0%
Total		Count	2	18	52	23	95
		% within stilling	2,1%	18,9%	54,7%	24,2%	100,0%

Tabell 7-17 Resultater trivsel med lærerne

**stilling \* sp7 Skolens resultater fra Elevundersøkelsen på Trivsel med lærerne: Crosstabulation**

		sp7 Skolens resultater fra Elevundersøkelsen på Trivsel med lærerne:				Total	
		1 Under 4 lav	2 4 gj.snitt	3 Over 4 høy	4 Usikker/vet ikke		
stilling	1 Skoleledere	Count	5	14	28	4	51
		% within stilling	9,8%	27,5%	54,9%	7,8%	100,0%
	2 Lærere	Count	1	7	11	24	43
		% within stilling	2,3%	16,3%	25,6%	55,8%	100,0%
Total		Count	6	21	39	28	94
		% within stilling	6,4%	22,3%	41,5%	29,8%	100,0%

Tabell 7-18 Resultater mobbing

stilling \* sp8 Skolens resultater fra Elevundersøkelsen på Mobbing: Crosstabulation

		sp8 Skolens resultater fra Elevundersøkelsen på Mobbing:				Total	
		1 Under 4 lav	2 4 gj.snitt	3 Over 4 høy	4 Usikker/vet ikke		
stilling	1 Skoleledere	Count	29	9	9	3	50
		% within stilling	58,0%	18,0%	18,0%	6,0%	100,0%
	2 Lærere	Count	10	6	2	25	43
		% within stilling	23,3%	14,0%	4,7%	58,1%	100,0%
Total		Count	39	15	11	28	93
		% within stilling	41,9%	16,1%	11,8%	30,1%	100,0%

Vi ser av tabellene at de fleste skolene har resultater på eller over snittet når det gjelder resultater. Det er noe mer spredning i resultater for trivsel med lærerne og mobbing enn det er for sosial trivsel. Undersøkelsen ga ikke grunnlag for statistisk analyse i forhold til variasjon mellom skoler ut fra resultatene på Elevundersøkelsen.

## 7.16 Skolens praksis knyttet til Elevundersøkelsen

Tabellen viser at elevene orienteres om formålet med Elevundersøkelsen, de fleste svarer at det skjer i forbindelse med gjennomføringen. Svarprofilen er lik mellom skolelederne og lærerne.

Tabell 7-19 Orientering om formål med Elevundersøkelsen

**stilling \* sp29a Orienteres elevene om - formålet med Elevundersøkelsen? Crosstabulation**

stilling		sp29a Orienteres elevene om - formålet med Elevundersøkelsen?				Total
		1 Ja, jevnlig gj. året	2 Ja, ifm gjføring	3 Ja, enkelte år	7 Ikke relevant	
1	Count	3	43	2	0	48
	% within stilling	6,2%	89,6%	4,2%	0,0%	100,0%
2 Lærere	Count	1	24	0	1	26
	% within stilling	3,8%	92,3%	0,0%	3,8%	100,0%
Total	Count	4	67	2	1	74
	% within stilling	5,4%	90,5%	2,7%	1,4%	100,0%

Videre kommer det frem av følgende tabell at elevene orienteres om hvordan skolen følger opp resultatene av Elevundersøkelsen. Informantene svarer i hovedsak at det skjer i forbindelse med gjennomføringen og jevnlig gjennom året. For dette spørsmålet er det noenlunde tilsvarende samme svarprofil mellom informantgruppene. Flere rektorer enn lærere oppgir at elevene orienteres om hvordan skolen følger opp resultatene fra Elevundersøkelsen jevnlig gjennom året.

Tabell 7-20 Orientering om oppfølging av resultater Elevundersøkelsen

**stilling \* sp29b Orienteres elevene om - hvordan skolen følger opp resultatene fra Elevundersøkelsen? Crosstabulation**

stilling		sp29b Orienteres elevene om - hvordan skolen følger opp resultatene fra Elevundersøkelsen?					Total
		1 Ja, jevnlig gj. året	2 Ja, ifm gjføring	3 Ja, enkelte år	4 Sjelden	7 Ikke relevant	
1 Skoleledere	Count	18	24	4	1	0	47
	% within stilling	38,3%	51,1%	8,5%	2,1%	0,0%	100,0%
2 Lærere	Count	7	13	1	4	1	26
	% within stilling	26,9%	50,0%	3,8%	15,4%	3,8%	100,0%
Total	Count	25	37	5	5	1	73
	% within stilling	34,2%	50,7%	6,8%	6,8%	1,4%	100,0%

Tilsvarende svarprofil kommer frem på spørsmålet om lærerne diskuterer resultatene fra Elevundersøkelsen med elevene. Profilen stemmer godt overens mellom skoleledere og lærere.

Tabell 7-21 Om lærerne diskuterer resultater Elevundersøkelsen

sp31a Diskuterer lærerne - resultatene fra Elevundersøkelsen med elevene? **Crosstab**

stilling		sp31a Diskuterer lærerne - resultatene fra Elevundersøkelsen med elevene?				Total
		1 Ja, jevnlig gj. året	2 Ja, ifm gjføring	3 Ja, enkelte år	4 Sjelden	
1 Skoleledere	Count	9	24	6	3	42
	% within stilling	21,4%	57,1%	14,3%	7,1%	100,0%
2 Lærere	Count	5	16	4	3	28
	% within stilling	17,9%	57,1%	14,3%	10,7%	100,0%
Total		14	40	10	6	70
		20,0%	57,1%	14,3%	8,6%	100,0%

Tabellen viser at både rektorer og lærere svare i hovedsak *i noen grad* på spørsmålet om de opplever at arbeidet med Elevundersøkelsen bidrar til bedre læringsmiljø. Bare ca 20 % i begge gruppene opplever at arbeidet bidrar til bedre læringsmiljø.

Tabell 7-22 Om arbeidet med Elevundersøkelse og bidrag til bedre læringsmiljø

sp32b I hvilken grad - opplever du at arbeidet med Elevundersøkelsen bidrar til bedre læringsmiljø?

**Crosstab**

stilling		sp32b I hvilken grad - opplever du at arbeidet med Elevundersøkelsen bidrar til bedre læringsmiljø?					Total
		1 Sv.liten gr.	2	3	4	5 Sv.stor gr	
1 Skoleledere	Count	1	4	27	10	3	45
	% within stilling	2,2%	8,9%	60,0%	22,2%	6,7%	100,0%
2 Lærere	Count	3	2	17	6	2	30
	% within stilling	10,0%	6,7%	56,7%	20,0%	6,7%	100,0%
Total		4	6	44	16	5	75
		5,3%	8,0%	58,7%	21,3%	6,7%	100,0%



På spørsmålet om i hvilken grad kapittel 9a er tema i forbindelse med arbeidet med Elevundersøkelsen, svarer de fleste *i noen grad*, dernest *i stor grad*, henholdsvis 30 % av skolelederne og 28 % av lærerne. Fordelingen mellom de ulike svarkategoriene viser jevn profil mellom skoleledere og lærere.

## 7.17 Bidrag til bedre resultater på Elevundersøkelsen?

Tabellen viser at ca 50 % av alle informantene svarer at kapittel 9a er tema i forbindelse med arbeidet med Elevundersøkelsen *i noen grad*, og ca 30 % svarer *i stor grad*. Det er godt samsvar i svarprofil mellom skoleledere og lærere.

Tabell 7-23 Kap 9a som tema i arbeidet med Elevundersøkelsen

sp32a I hvilken grad - er kap 9a tema i forbindelse med arbeidet med Elevundersøkelsen? **Crosstabs**

		sp32a I hvilken grad - er kap 9a tema i forbindelse med arbeidet med Elevundersøkelsen?					Total
		1 Sv.liten gr.	2	3	4	5 Sv.stor gr	
1 Rek,avdl stilling	Count	1	4	23	13	2	43
	% within stilling	2,3%	9,3%	53,5%	30,2%	4,7%	100,0%
2 Rådgj-lærer	Count	3	1	12	7	2	25
	% within stilling	12,0%	4,0%	48,0%	28,0%	8,0%	100,0%
Total	Count	4	5	35	20	4	68
	% within stilling	5,9%	7,4%	51,5%	29,4%	5,9%	100,0%

Tabellen viser stor spredning i svarene på spørsmålet om bestemmelsene i kapittel 9a v\bidrar til bedre resultater på Elevundersøkelsen, og det er ikke statistisk sammenheng. Spørsmålet fungerer som en holdningsmarkør.

Tabell 7-24 Kap 9a og bidrag til resultater

sp27d I hvilken grad opplever du at - bestemmelsene om elevenes psykososiale miljø (kap 9a)bidrar til bedre resultater på Elevundersøkelsen **Crosstab**

		sp27d I hvilken grad opplever du at - bestemmelsene om elevenes psykososiale miljø (kap 9a)bidrar til bedre resultater på Elevundersøkelsen					Total
		1 I sv liten grad	2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad	
stillin g	1 Rek,avdl	Count 2	6	18	12	5	43
	% within stilling	4,7%	14,0%	41,9%	27,9%	11,6%	100,0%
	2 Rådgj- lærer	Count 0	2	4	9	3	18
	% within stilling	0,0%	11,1%	22,2%	50,0%	16,7%	100,0%
Total	Count	2	8	22	21	8	61
	% within stilling	3,3%	13,1%	36,1%	34,4%	13,1%	100,0%

## 7.18 Bruk av elevundersøkelsen - Funn fra intervju

Rektorene kommer i liten grad inn på praksis knyttet til Elevundersøkelsen. I intervjuene med lærerne kommer det frem kritiske synspunkter til Elevundersøkelsen. Kritikken handler om kvaliteten på spørsmålene i undersøkelsen, for eksempel av de er formulert slik at elevene vanskelig kan vite hva det spørres om og hva de skal svare på. Det ble også stilt spørsmål ved måten undersøkelsen ble gjennomført på når det gjelder barnetrinnet. På denne bakgrunnen med usikkerhet knyttet til kvaliteten i utforming og gjennomføring, uttrykker lærerne skepsis til i hvilken grad det er riktig og hensiktsmessig å bruke resultatene fra Elevundersøkelsen i arbeidet med læringsmiljøet. En lærer uttrykker at hensikten med Elevundersøkelsen sikkert er god, men stiller spørsmål ved hva det er som skal måles og hva det skal brukes til.

Lærerne fremhever at egen opplevelse og vurdering av læringsmiljøet, situasjonen i klassen og situasjonen for enkeltelever, er mer til å stole på og er viktigere enn resultatet på Elevundersøkelsen, noe følgende sitat er et bilde på:

«... det kan gi en pekepinn, men det er likevel, så er nok fremdeles, jeg har minst like stor tro på min subjektive oppfatning av dialogen....». Lærerne og rektorene er begge inne på at dialogen og samtalen som metode er det viktigste i saker knyttet til elevenes psykososiale miljø, og det gjelder også for bruk av Elevundersøkelsen når vi legger utsagn fra intervjuene til grunn.

Lærerne setter Elevundersøkelsen i forbindelse med dokumentasjonskravet. Dokumentasjon krever tid, og det er ikke nødvendigvis noe lærerne opplever er nyttig i arbeidet med læringsmiljøet, jf. følgende sitat: «Igjen sånn dokumenteringsgreie, sant,

*dokumentering, og du bruker tid på det og du skal bearbeide det og så vet du egentlig ikke hva du har fått svar på».*

## **7.19 Formål og mål som betingelse - resultater og diskusjon**

I utgangspunktet hadde jeg en forventning om at ikke alle lærere ville kjenne til skolens resultater på Elevundersøkelsen. Andelen lærere som svarte *Usikker/vet ikke* er noe større enn ventet. Det kan være mange grunner til dette, og det kan blant annet ha innvirkning i hvilken grad lærerne opplever betydningen av Elevundersøkelsen for arbeidet med læringsmiljøet. Det kan også si noe om i hvilken grad lærerne er opptatt av resultat. Ut fra intervjuene får vi inntrykk av at prosess er viktigst i betydningen samtale og dialog mellom lærer og elev.

Resultatene fra Elevundersøkelsen presenteres årlig på Skoleporten, og Utdanningsdirektoratet følger opp gjennom analyserapporter og evalueringer. I undersøkelsen Spørsmål til Skole-Norge på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet følges utvalgte områder opp fra år til år. Elevundersøkelsen har vært tema i denne undersøkelsen både i 2009 og 2012 (Vibe og Hovdhaugen NIFU Rapport 47/12). Enkelte av spørsmålene i spørreundersøkelsen har jeg hentet fra Spørsmål til Skole-Norge med tanke på muligheten til å kunne sammenligne og drøfte resultater.

I rapporten Spørsmål til Skole-Norge fra 2012 går det frem at skolene i stor grad bruker Elevundersøkelsen for å analysere og utvikle skolens læringsmiljø. En stor andel skoler orienterer elevene om formålet med undersøkelsen årlig. I denne undersøkelsen er det tilsvarende en stor andel som orienterer om formålet med Elevundersøkelsen, og de fleste svarer at de gjør det i forbindelse med gjennomføringen. For spørsmålet om elevene orienteres om hvordan skolene følger opp Elevundersøkelsen, er det sammenfallende resultater med rapporten Spørsmål til Skole-Norge, der over halvparten av skolene orienterer elevene om oppfølgingen forbindelse med gjennomføringen. I tillegg kommer det frem i denne undersøkelsen at ca 1 av 3 svarer at elevene orienteres om oppfølgingen gjennom året, og resultatene diskuteres med elevene i forbindelse med gjennomføring (57 % av begge informantgruppene). I følge NIFU-rapport 48/2010 har rektorer ofte tillit til resultatene fra Elevundersøkelsen, og bruker disse som viktig verktøy for skolen. Rektorene opplever også at Elevundersøkelsen bidrar til å styrke skolens fokus på det psykososiale miljøet. (Lødding og Vibe 2010)

På spørsmålene om i hvilken grad informantene opplever at arbeidet med Elevundersøkelsen bidrar til bedre læringsmiljø svarer over halvparten av skolelederne og lærerne *i noen grad*. Kapittel 9a er tema i noen grad i forbindelse med Elevundersøkelsen,

knapt 30 % svarer i stor grad. Resultatene tyder ikke på særlig sterk kobling mellom Elevundersøkelsen som tiltak og betydningen for læringsmiljøet. Det er noe overraskende at noen flere, 1 av 3, svarer at de opplever at bestemmelsene om elevenes psykososiale miljø bidrar til bedre resultater på Elevundersøkelsen. Det er mulig svarene på dette spørsmålet uttrykker forventninger mer enn erfaringer.

Når det gjelder opplevelsen av Elevundersøkelsens bidrag til læringsmiljøet, kan funn i intervjuene supplere resultatet i spørreundersøkelsen. Det kommer frem at lærerne ikke opplever stor nytte av Elevundersøkelsen som tiltak. For å ha betydning for læringsmiljøet må innholdet i tiltaket ha høy relevans og knyttes til praksis gjennom presise forventninger. Dette synes ikke å være tilfelle når det gjelder bruk av Elevundersøkelsen, selv om informantene uttrykker en viss kobling mellom Elevundersøkelsen og bestemmelsene i kapittel 9a. Ut fra en regresjonsanalyse kom det ikke frem signifikant sammenheng mellom arbeidet med Elevundersøkelsen og lovens betydning. Undersøkelsen sier lite om hvilke prosesser som er knyttet til Elevundersøkelsen, og det er ikke grunnlag for å si noe om betingelsene er til stede for at skoleledere og lærere kan arbeide med Elevundersøkelsen på måter som ivaretar prosesser for læring på dypere nivå som grunnlag for utvikling av praksis.



## 8 Planer, system og rutiner som betingelse for iverksetting og endring

### 8.1 Hvilke planer har skolene i tilknytning til elevenes psykososiale miljø?

Undersøkelsen inneholder en kartlegging av hvilke handlingsplaner skolene har utarbeidet og i hvilken grad informantene er kjent med planene. Sett under ett er det ca 80 % som svarer bekreftende på at skolen har skriftlig handlingsplan for arbeidet med læringsmiljøet. Av skolelederne er det 88 % som svarer bekreftende, og 72,7 % av lærerne.

Tabell 8-1 Skriftlig plan for arbeidet med læringsmiljøet

sp14 Har skolen skriftlig handlingsplan for arbeidet med læringsmiljøet? **Crosstab**

stilling		sp14 Har skolen skriftlig handlingsplan for arbeidet med læringsmiljøet?				Total
		1 Ja	2 Nei	3 Usikker/vet ikke	4 Ikke relevant	
1	Count	45	5	1	0	51
	% within stilling	88,2%	9,8%	2,0%	0,0%	100,0%
2 Lærere	Count	32	1	10	1	44
	% within stilling	72,7%	2,3%	22,7%	2,3%	100,0%
Total	Count	77	6	11	1	95
	% within stilling	81,1%	6,3%	11,6%	1,1%	100,0%

Resultatet når det gjelder spørsmålet om skolen har skriftlig plan mot mobbing, svarer 92 % av både skolelederne og lærerne bekreftende.

Tabell 8-2 Skriftlig plan mot mobbing

sp17 Har skolen skriftlig plan mot mobbing? **Crosstab**

		sp17 Har skolen skriftlig plan mot mobbing?				Total	
		1 Ja	2 Nei	3 Usikker/vet ikke	4 Ikke relevant		
stilling	1 Rek,avdl	Count	47	3	0	1	51
	% within stilling		92,2%	5,9%	0,0%	2,0%	100,0%
2 Rådgj-lærer	Count	39	0	3	0	42	
	% within stilling		92,9%	0,0%	7,1%	0,0%	100,0%
Total	Count	86	3	3	1	93	
	% within stilling		92,5%	3,2%	3,2%	1,1%	100,0%

Forskjellene er ikke uventet store mellom skoleledere og lærere med hensyn til i hvilken grad de oppgir at de er kjent med skolens handlingsplan for arbeidet med læringsmiljøet. 75 % av

skolelederene svarer at de *i svært stor grad* er kjent med innholdet, 15 % svarer i stor grad. Blant lærerne fordeler hoveddelen seg med 35,5 % på *i noen grad*, og 48 % på *i stor grad*.

Tabell 8-3 Kjennskap til handlingsplan

sp15 I hvilken grad er du kjent med skolens handlingsplan for arbeidet med læringsmiljøet? **Crosstab**

stilling		sp15 I hvilken grad er du kjent med skolens handlingsplan for arbeidet med læringsmiljøet?				Total
		2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad	
1	Count	1	3	7	33	44
	% within stilling	2,3%	6,8%	15,9%	75,0%	100,0%
2 Lærere	Count	1	11	15	4	31
	% within stilling	3,2%	35,5%	48,4%	12,9%	100,0%
Total	Count	2	14	22	37	75
	% within stilling	2,7%	18,7%	29,3%	49,3%	100,0%

## 8.2 Hvordan arbeider skolene med elevenes læringsmiljø?

Spørsmålene om skolens arbeid med læringsmiljøet er med i spørreundersøkelsen ut fra at krav om handlingsplan for elevenes psykososiale miljø kommer inn under kapittel 9a.

Undersøkelsen vil da gi et bilde av i hvilken grad kravet er oppfylt. For det andre er spørsmålene knyttet til planlegging, tiltak og evaluering med for å undersøke hvilke prosesser skolene har iverksatt. Svarene sier noe om graden av involvering og graden av systematikk i arbeidet på skolenivå.

Tabellen viser at over halvparten av skolelederne og over halvparten av lærerne er *delvis enig* eller *enig* i at innføringen av kapittel 9a har bidratt til at skolen jobber mer systematisk og forebyggende med læringsmiljøet. Innenfor disse svarkategorien er flest lærere *enig*, men skolelederne fordeler seg jevnt på de to svaralternativene.

Tabell 8-4 Systematisk og forebyggende arbeid

sp37a Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Skolen jobber mer systematisk og forebyggende med læringsmiljøet **Crosstab**

stilling		sp37a Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Skolen jobber mer systematisk og forebyggende med læringsmiljøet.					Total
		1 Helt uenig	2 Delvis uenig	3 Verken enig eller uenig	4 Delvis enig	5 Helt enig	
1 Skoleledere	Count	2	3	10	15	14	44
	% within stilling	4,5%	6,8%	22,7%	34,1%	31,8%	100,0%
2 Lærere	Count	1	4	3	13	4	25
	% within stilling	4,0%	16,0%	12,0%	52,0%	16,0%	100,0%
Total	Count	3	7	13	28	18	69
	% within stilling	4,3%	10,1%	18,8%	40,6%	26,1%	100,0%

På spørsmålet om deltakelse i planlegging av arbeid med elevenes læringsmiljø, svarer ca 80 % av skolelederne at de i stor grad eller svært stor grad har deltatt. Bare 20 % av lærerne svarer at de har deltatt *i svært stor grad*, og 29 % svarer *i stor grad*. 1 av 3 lærere har *deltatt i noen grad*.

Tabell 8-5 Deltakelse i planlegging av arbeid med læringsmiljø

sp33a I hvilken grad har du deltatt i - planlegging av arbeid med elevenes læringsmiljø? **Crosstab**

stilling		sp33a I hvilken grad har du deltatt i - planlegging av arbeid med elevenes læringsmiljø?					Total
		1 Sv.liten gr.	2	3	4	5 Sv.stor gr	
1 Skoleledere	Count	0	1	7	14	24	46
	% within stilling	0,0%	2,2%	15,2%	30,4%	52,2%	100,0%
2 Lærere	Count	2	4	10	9	6	31
	% within stilling	6,5%	12,9%	32,3%	29,0%	19,4%	100,0%
Total	Count	2	5	17	23	30	77
	% within stilling	2,6%	6,5%	22,1%	29,9%	39,0%	100,0%

Av skolelederne har ca 80 % deltatt i prosjekt eller tiltak for å bedre elevenes læringsmiljø *i stor eller svært stor grad*, mens lærerne har 44 % på tilsvarende svarkategorier. Ca 42 % av lærerne svarer at de har deltatt *i noen grad*.



Tabell 8-6 Deltakelse i prosjekter eller tiltak

sp33b I hvilken grad har du deltatt i - prosjekter eller tiltak for å bedre elevenes læringsmiljø?

stilling		sp33b I hvilken grad har du deltatt i - prosjekter eller tiltak for å bedre elevenes læringsmiljø?					Total
		1 Sv.liten gr.	2	3	4	5 Sv.stor gr	
1 Skoleledere	Count	0	2	6	15	23	46
	% within stilling	0,0%	4,3%	13,0%	32,6%	50,0%	100,0%
2 Lærere	Count	1	3	13	7	7	31
	% within stilling	3,2%	9,7%	41,9%	22,6%	22,6%	100,0%
Total	Count	1	5	19	22	30	77
	% within stilling	1,3%	6,5%	24,7%	28,6%	39,0%	100,0%

Når det gjelder deltakelse i evaluering, har 52 % av skolelederne deltatt i svært stor grad, mot bare 13 % av lærerne. 26 % av skolelederne svarer at de har deltatt i stor grad, mens 30 % av lærerne svarer det samme. Av lærerne finner vi den største andelen med 50 % som har svart i *noen grad*.

Tabell 8-7 Deltakelse i evaluering

sp33c I hvilken grad har du deltatt i - evaluering av arbeidet med elevenes læringsmiljø? **Crosstab**

stilling		sp33c I hvilken grad har du deltatt i - evaluering av arbeidet med elevenes læringsmiljø?				Total
		2	3	4	5 Sv.stor gr	
1 Skoleledere	Count	1	9	12	24	46
	% within stilling	2,2%	19,6%	26,1%	52,2%	100,0%
2 Lærere	Count	2	15	9	4	30
	% within stilling	6,7%	50,0%	30,0%	13,3%	100,0%
Total	Count	3	24	21	28	76
	% within stilling	3,9%	31,6%	27,6%	36,8%	100,0%

På spørsmålet om deltakelse i evaluering av skolens rutiner finner vi en annen fordeling av svarene. For skolelederne er deltakelsen vesentlig større enn for lærerne. Ca 85 % av skolelederne har i stor grad eller svært stor grad deltatt i evaluering av skolens rutiner. Bare 40 % av lærerne svarer i noen grad, mens 18,5 % av lærerne svarer i liten grad og 18,5 % i svært liten grad. På dette spørsmålet er det vesentlig forskjell mellom informantgruppene.

Tabell 8-8 Deltakelse i evaluering av rutiner

sp33d I hvilken grad har du deltatt i - evaluering av skolens rutiner etter kap 9a? **Crosstab**

		sp33d I hvilken grad har du deltatt i - evaluering av skolens rutiner etter kap 9a?					Total
		1 I sv liten grad	2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad	
stillin g	1 Rek,avdl	Count 0	Count 2	Count 5	Count 13	Count 26	Count 46
		% within stilling 0,0%	% within stilling 4,3%	% within stilling 10,9%	% within stilling 28,3%	% within stilling 56,5%	% within stilling 100,0%
	2 Rådgj- lærer	Count 5	Count 5	Count 11	Count 4	Count 2	Count 27
		% within stilling 18,5%	% within stilling 18,5%	% within stilling 40,7%	% within stilling 14,8%	% within stilling 7,4%	% within stilling 100,0%
Total		Count 5	Count 7	Count 16	Count 17	Count 28	Count 73
		% within stilling 6,8%	% within stilling 9,6%	% within stilling 21,9%	% within stilling 23,3%	% within stilling 38,4%	% within stilling 100,0%

### 8.3 Funn fra intervju

Spørsmålene under dette temaet er i liten grad berørt i intervjuene. En lærer uttaler at ledelsen trolig har fått sikrere rutiner i forbindelse med arbeidet med opplæringsloven kapittel 9a.

### 8.4 Planer, system og rutiner - resultater og diskusjon

Det fremgår av undersøkelsen at planverket i hovedsak er på plass på skolene. Det er ikke uventet at skolelederne i større grad enn lærerne svarer at de er kjent med innholdet i planene. Det kan ha sammenheng med en forventning om at ledelsen i større grad har ansvar for det formelle enn lærerne, og planer kan lett assosieres med administrative oppgaver. I følge Robinson (2011) er det en viktig dimensjon ved skoleledelse at det er sikret orden og systemer. Herunder hører blant annet et godt og systematisk planverk som er rettet inn mot elevenes læring og utvikling.

Et resultat som var uventet i denne undersøkelsen knyttet til planer, system og rutiner, er svarene som gjelder deltakelse i tiltak og prosjekter knyttet til elevenes læringsmiljø. Skolelederne hadde over 50 % svar under kategorien i svært stor grad, mens ca 40 % av lærerne svarte i noen grad. Her var det forventet at lærerne hadde stor deltakelse i det praktiske arbeidet, samt at skolelederne i større grad deltok i planlegging og evaluering. Det kan imidlertid være feilkilder knyttet til spørsmålet, og resultatet er ikke statistisk signifikant.

Resultatene virker rimelige med hensyn til at skolelederne har en sentral rolle når det gjelder planlegging og evaluering. Når det gjelder evaluering av rutiner, kommer det særlig klart frem at det synes å være en oppgave der ledelsen har et særlig ansvar. For lærerne er det på dette spørsmålet 18,5 % i *liten grad* som svarer at de deltar i liten grad og 18,5 % i *svært liten grad*. Ca 40 % av lærerne har svart i *noen grad*.

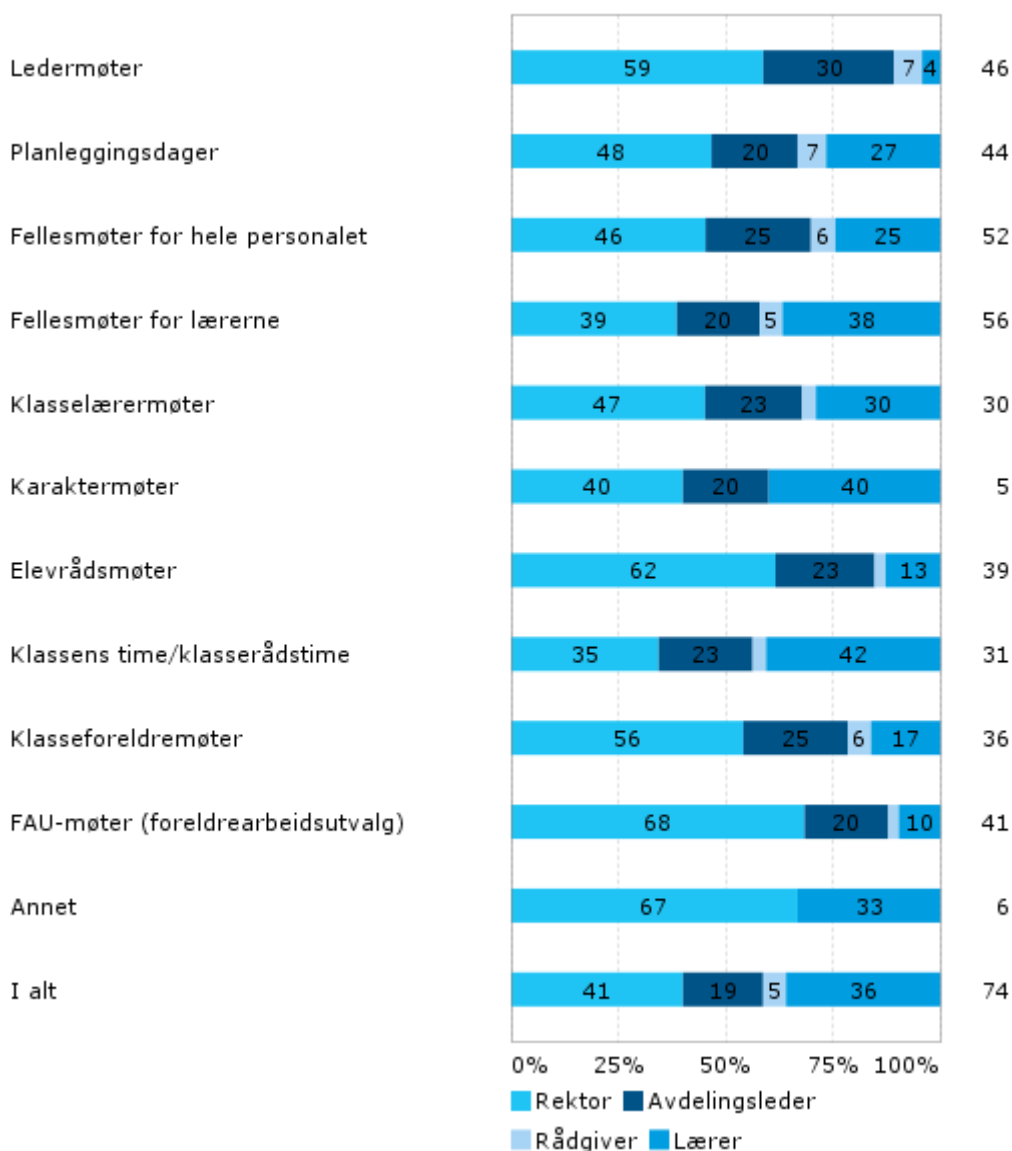
Det kan være flere grunner til at resultatet på spørsmålet om rutiner skiller seg fra de andre spørsmålene under temaet planer, system og rutiner. En forklaring kan være at rutiner på en måte kan oppfattes som administrative oppgaver mer enn pedagogiske oppgaver. Dersom det er slik at lærerne oppfatter rutiner som tilhørende krav og kontrollmål som kommer ovenfra og ned, kan det forstås som at rutiner oppfattes om mindre relevant pedagogisk. Imidlertid er det ikke umulig at spørsmålet om rutiner rent språklig kan oppfattes som fjernt. På den andre side tilsier erfaringer at lærere etterspør rutiner, jf. også momentet om at rektorene opplevde veiledningsheftet som nyttig. Det å få en «oppskrift» er ikke sjelden etterspurt i skolen.

## 9 Relasjoner og samhandling som betingelse for iverksetting og endring

### 9.1 Skoleledelse

I følge Robinson er organisering og tilrettelegging for samarbeid blant lærere og samhandling mellom ledelse og lærere av stor betydning for det som skjer i klasserommet. Undersøkelsen viser hvilke arenaer skolene har for samarbeid og samhandling.

### 9.2 Hvilke arenaer har skolene for samarbeid og samhandling



Figur 9-1 Arenaer for samarbeid og samhandling

### 9.3 Samarbeid mellom ledelsen og lærerne?

Ledere må involvere seg både i elevenes og lærernes læringsprosesser for å kunne øke kvaliteten på det profesjonelle arbeidet og få effektive kollektive læringsprosesser (Møller 2011). Direkte engasjement i lærernes undervisning forekommer relativt sjelden blant skoleledere. Et trekk ved mange skoler er en løs kobling mellom ledelsen og lærerne. (Fevolden og Lillejord 2005). Elmore hevder det er umulig å forbedre kvaliteten og nivået på elevenes læring uten å endre undervisningens kjerne. Denne kjernen må være i sentrum for alle initiativ til kvalitetsutvikling, og undervisningens kjerne består av samspillet mellom lærer, elev og innhold. (Elmore 2012:221 i Jøsendal, Langfeldt, Roald (red.) 2012). Skolen er et sted for læring for den enkelte og for skolen som organisasjon.

Tabell 9-1 Samarbeid mellom skolens ledelse og lærerne i saker om enkeltelever

stilling \* sp37d Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Skolens ledelse og lærerne har utviklet bedre samarbeid i saker om enkeltelever. Crosstabulation

		sp37d Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Skolens ledelse og lærerne har utviklet bedre samarbeid i saker om enkeltelever.						Total
		1 Helt uenig	2 Delvis uenig	3 Verken enig eller uenig	4 Delvis enig	5 Helt enig	7 Ikke relevant	
stillin g	1 Rek,avdl	Count 2	4	7	13	16	1	43
	% within stilling	4,7%	9,3%	16,3%	30,2%	37,2%	2,3%	100,0 %
g	2 Rådgj- lærer	Count 0	3	9	10	3	0	25
	% within stilling	0,0%	12,0%	36,0%	40,0%	12,0%	0,0%	100,0 %
Total	Count	2	7	16	23	19	1	68
	% within stilling	2,9%	10,3%	23,5%	33,8%	27,9%	1,5%	100,0 %

### 9.4 Funn fra intervju

Ut fra intervjuene er det holdepunkter for at ledelsen informerer lærerne om bestemmelser i loven og bidrar til å vise hva som er viktig med tanke på å oversette til praktisk handling. Lederne synes å ha ansvar for å ivareta lovverket i følge lærernes oppfatning. Fra rektorene sin side fremgår det tydelig at de legger stor vekt på faste informasjonsrutiner og repetisjoner for å sikre at lærerne har den kjennskapen og kunnskapen de trenger og som er forventet. Intervjuene viser også at det er kontakt og samhandling mellom lærere og ledelse i enkeltsaker. Begrepene handlingsplikt og varslingsplikt er ikke brukt fra lærernes side i intervjuene.

### 9.5 Profesjonelt samarbeid mellom lærere

Samarbeid og kollegialitet er beskrevet av flere forskere som en vei til forbedring. I følge Little kan skoleforbedring oppnås når lærere jevnlig og kontinuerlig snakker om

undervisningspraksis på en måte som gjør dem bedre i stand til å reflektere over praksis og se hva som virker best for elevenes læring. (Little i Hargreaves og Fullan 2003). Felles lærerbeslutninger må omfatte kritisk refleksjon over formål og verdi av det som lærerne lærer fra seg og måten de gjør det på. (Hargreaves og Fullan 2003:13) Elmore hevder at lærer, elev og innhold er de tre elementene som utgjør undervisningens kjerne. I dette arbeidet pekes det på å praktisere refleksjon i handling, om handling og omkring handling. (Hargreaves og Fullan 2003) Kollektivt orienterte skoler har generelt lærings- og utviklingskapasitet som bidrar til resultatforbedringer, noe som dokumenteres i flere studier, blant annet rapport om kvalitetsindikatorer i grunnopplæringen. (Utdanningsdirektoratet 2013)

Resultatene på spørsmålet om i hvilken grad lærerne opplever at samarbeid mellom lærere er nødvendig for å utvikle læringsmiljøet har henholdsvis 84% svar fra skolelederne under *i stor grad* og *svært stor grad* og for lærerne er andelen 31 % og 44,8%.

Tabell 9-2 Om samarbeid er nødvendig mellom lærerne

sp35f I hvilken grad opplever du at - samarbeid mellom lærerne er nødvendig for å utvikle læringsmiljøet? **Crosstab**

		sp35f I hvilken grad opplever du at - samarbeid mellom lærerne er nødvendig for å utvikle læringsmiljøet?					Total
		1 I sv liten grad	2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad	
stillings	1 Rek,avdl	Count 1	Count 0	Count 6	Count 20	Count 18	Count 45
		% within 2,2%	% within 0,0%	% within 13,3%	% within 44,4%	% within 40,0%	% within 100,0%
g	2 Rådgj-lærer	Count 0	Count 3	Count 4	Count 9	Count 13	Count 29
		% within 0,0%	% within 10,3%	% within 13,8%	% within 31,0%	% within 44,8%	% within 100,0%
Total		Count 1	Count 3	Count 10	Count 29	Count 31	Count 74
		% within 1,4%	% within 4,1%	% within 13,5%	% within 39,2%	% within 41,9%	% within 100,0%

Spørsmålet om lærerne i større grad tar felles ansvar for arbeid mot mobbing er mer konkret i formen. Tabellen viser stor spredning i svarene.

Tabell 9-3 Felles ansvar for arbeid mot mobbing

Stilling \* sp37e Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Lærerne tar i større grad felles ansvar for arbeid mot mobbing. Crosstabulation

		sp37e Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Lærerne tar i større grad felles ansvar for arbeid mot mobbing.						Total	
		1 Helt uenig	2 Delvis uenig	3 Verken enig eller uenig	4 Delvis enig	5 Helt enig	7 Ikke relevant		
stilling	1 Rek,avdl	Count 3	Count 6	Count 8	Count 14	Count 12	Count 1	44	
	% within stilling	6,8%	13,6%	18,2%	31,8%	27,3%	2,3%	100,0%	
ng	2 Rådgj-lærer	Count 1	Count 3	Count 6	Count 12	Count 5	Count 0	27	
	% within stilling	3,7%	11,1%	22,2%	44,4%	18,5%	0,0%	100,0%	
Total		Count 4	Count 9	Count 14	Count 26	Count 17	Count 1	71	
		% within stilling	5,6%	12,7%	19,7%	36,6%	23,9%	1,4%	100,0%

Av skolelederne svarer over 70% at innføringen av kapittel 9a har bidratt til at de er mer bevisst på betydningen av felles regelhåndtering. Ca 60 % av lærerne svarer det samme. Imidlertid er lærergruppen ikke representativ ut fra at det er svært få, og i tillegg er det sannsynlig skjevfordeling. Resultatene sees kun som tendenser.

Tabell 9-4 Betydning av felles regelhåndtering

stilling \* sp37j Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Jeg er mer bevisst på betydningen av felles regelhåndtering. Crosstabulation

stillin		sp37j Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Jeg er mer bevisst på betydningen av felles regelhåndtering.					Total	
		1 Helt uenig	2 Delvis uenig	3 Verken enig eller uenig	4 Delvis enig	5 Helt enig		
g	1 Rek,avdl	Count 3	Count 2	Count 7	Count 13	Count 19	44	
	% within stilling	6,8%	4,5%	15,9%	29,5%	43,2%	100,0%	
g	2 Rådgj-lærer	Count 1	Count 2	Count 8	Count 11	Count 5	27	
	% within stilling	3,7%	7,4%	29,6%	40,7%	18,5%	100,0%	
Total		Count 4	Count 4	Count 15	Count 24	Count 24	71	
		% within stilling	5,6%	5,6%	21,1%	33,8%	33,8%	100,0%

## 9.6 Funn fra intervju

Intervjuene omhandler ikke temaet i særlig grad. Det fremgår at lærere samarbeider en del om Elevundersøkelsen og i saker vedrørende klassemiljøet. I enkeltsaker tar lærere gjerne kontakt

med lærerkolleger som kjenner eller arbeider med samme elev eller klasse. Lærere har også kontakt og samarbeid med skolens støtteapparat i enkeltsaker, samt med ledelsen.

## **9.7 Relasjoner og samhandling - resultater og diskusjon**

Ut fra undersøkelsen med kvantitative funn og funn fra intervju synes lærerne å være bevisst på betydning av samarbeid. Det er noe høyere skår på generelle spørsmål enn på konkrete spørsmål som berører samarbeid. Profesjonalitet forutsetter kollektivitet, og det er en utfordring å balansere individuell frihet og kollektivt ansvar for skolens utvikling.

Lærere har etter tradisjonen stor grad av autonomi. Systemet med løse koblinger tillater at lærere og lærerteam i stor grad kan fungere autonomt med hensyn til egen undervisnings- og vurderingspraksis. Teorien om løse koblinger hevder at avgjørelser som angår utdanningens «faglige kjerne» fattes i klasserommet, uavhengig av organisasjonen som befinner seg rundt skolens pedagogiske aktivitet (Fevolden & Lillejord 2005). Viktige avgjørelser blir dermed i realiteten tatt av lærerne som står for den praktiske gjennomføringen av undervisningen. En struktur med løs kobling mellom enheter, kan innebære at det er vanskeligere å oppnå visse typer endring som krever læring på dypere nivå og kollektiv forpliktelse i hele organisasjonen. Utvikling av skolen som organisasjon med forbedring av pedagogisk praksis forutsetter i stor grad samhandling og kollektivitet.

Det vil måtte være et spenningsforhold mellom individuell og kollektiv yrkesutøvelse, og for ledelsen er det viktig å finne balansepunktet mellom det individuelle og det kollektive, og mellom tillit og kontroll. En strategi kan være kollektive utviklingsprosesser i skolen som organisasjon, der de profesjonelle selv involveres i arbeidet med å bestemme hvilke standarder for yrkesutøvelse de ser som legitime. Ved implementeringen av lovendringen er det et åpent spørsmål om det kunne ha blitt raskere endring av praksis dersom lærerne hadde et klarere og mer forpliktende oppdrag i å reflektere over hva endringen vil innebære for daglige aktiviteter og for lærerrollen. Resultatene viser ikke klart høy skår for deltakelse i planlegging, tiltak eller evaluering.

Implementeringsstrategier må ta hensyn til konteksten med løst koblede systemer og læringsorienterte strategier for å lykkes med endringsarbeid. Kollektiv satsing er viktig for at den enkelte lærer skal utvikle seg som leder og autoritet i klassen. Et kollektiv orientert personale og en god skoleorganisasjon understøtter god undervisning og et godt sosialt miljø, som igjen understøtter god læring hos elevene. (Irgens)

Kollektiv praksis er avhengig av læring på dypere nivå. Med det menes læring knyttet til endring av mål, verdier og normer, ofte kalt dobbelkretslæring (Argyris & Schön (1996) i



Johannessen og Olsen 2008). Læring er dermed knyttet til utvikling av skolen som organisasjon, nærmere bestemt kulturen i skolen. Autonomi og selvstendighet har en berettigelse, mens individualisme-kultur kan ha negative sider. (Hargreaves og Fullan 2003) Mangelfull implementering kan ha sammenheng med at enkelte lærere melder seg ut av samarbeid og utprøving. Denne undersøkelsen viser at det er positiv bevissthet rundt betydningen av samarbeid, og det er noe grunnlag for å si at det er et stykke vei igjen før prosessene ivaretar læring i skolen som organisasjon.

## **9.8 Elever og foreldre - rolle og samarbeid**

Elever og foresatte har formelle roller i skolen i kraft av lovgivning, og de er de viktigste aktørene sammen med skoleledere og lærere. Som rettighetshavere kan kapittel 9a sies å ha styrket elever og foresattes posisjon, noe som også har vært intensjonen. I politikktutforming har elever og foresatte påvirkningskraft på mange plan. Elevmedvirkning er av stor betydning for skolens miljø og utvikling. Hattie uttrykker det slik: *«The remarkable feature of the evidence is that the biggest effect on student learning occur when teachers become learners of their own teaching and when students become their own teachers.»* (2009).

Undersøkelsen gir ikke klare holdepunkter for å si noe om innføringen av kapittel 9a har bidratt til mer involvering i arbeidet med læringsmiljøet fra elevene eller foreldrene sin side. Heller ikke om rettighetsbestemmelsen har bidratt til at elever og foreldre er mer opptatt av individuelle rettigheter. I følge LEX-EL prosjektet opplever ikke rektorene at enkeltvedtaksformen når det gjelder kapittel 9a fungerer konfliktopptrappende. (Møller 2013) Funn fra intervjuene viser imidlertid at mer ansvar skyves over på skolen, og begge lærerintervjuene legger stor vekt på problematiske situasjoner med enkeltforeldre som krever fra skolen uten vilje til å finne løsninger. En lærer uttrykker at det er slitsomt når *det «letes etter feil hele tiden»*.

## **9.9 Politikk, forskning og media**

Aktører innen politikk, forskning og media var i høy grad medvirkende ved utformingen av lovendringen i Opplæringsloven kapittel 9a og blant annet Manifest mot mobbing. De spiller en viktig rolle som en del av skolens omgivelser eller skolens ytre kontekst, og skoleutviklingen så vel som samfunnsutviklingen påvirkes gjennom aktørenes spill og samspill på ulike arenaer. Ut fra intervjuene er det holdepunkter for å si at skoleledere og lærere opplever at media har en viktig rolle med hensyn til å sette dagsorden og bidra til at det

gripes fatt i saker. Ett eksempel handlet om praksis knyttet til å skrive enkeltvedtak i saker om det psykososiale miljøet.

## 10 Kompetanse, rolle og ansvar

Formålsparagrafen i opplæringsloven har før innføringen av kapittel 9a omfattet «*gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar*», samt at «*Alle som er knytte til skolen eller til lærebedriftene, skal arbeide for å hindre at elevar, lærlingar og lære kandidatatar kjem til skade eller blir utsette for krenkjande ord eller handlingar.*»

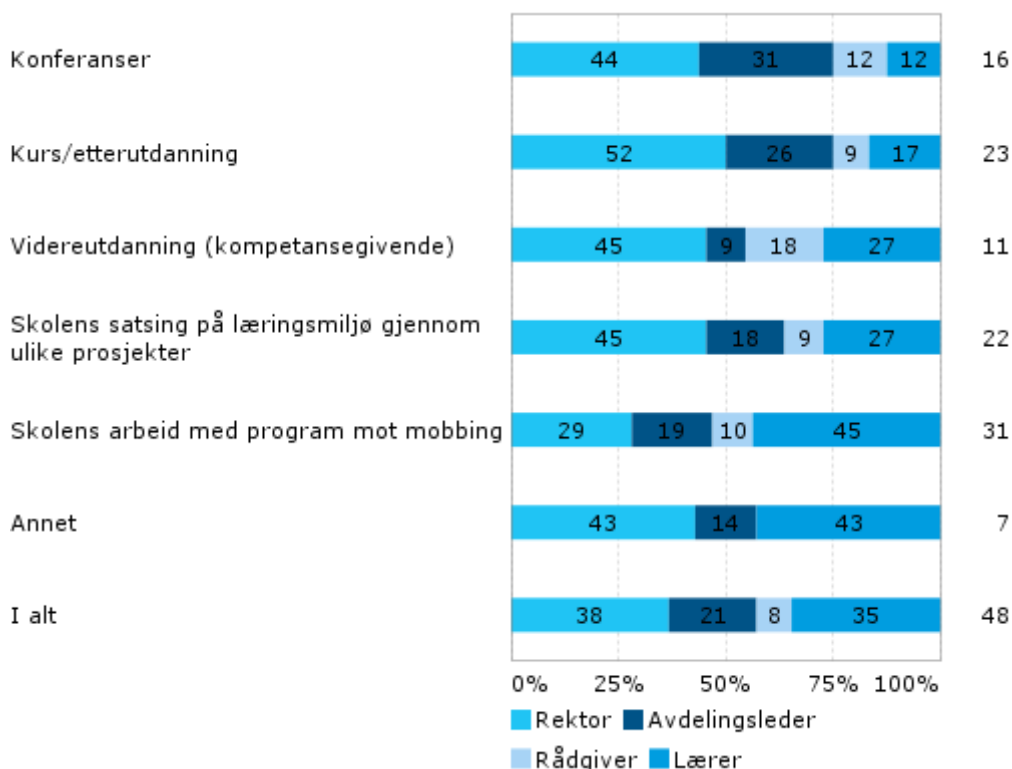
Bestemmelsene i Opplæringslovens kapittel 9a innebærer rettigheter for elevene og en handlingsplikt og varslingsplikt for alle som arbeider i skolen. Handlingsplikten innebærer at ansatte skal undersøke, gripe inn om det er mulig, samt varsle skoleledelsen om hendelser og henvendelser som kan innebære brudd på rettighetene til et godt skolemiljø. Handlingsplikten omfatter plikten til å undersøke forhold dersom det er mistanke om f.eks. mobbing. Når elever eller foreldre henstiller om tiltak etter opplæringsloven kapittel 9a, skal skolen behandle sakene etter forvaltningsloven og fatte enkeltvedtak. Elever/foreldre har klagerett, og klagesaker behandles av Fylkesmannen som klageinstans.

Denne endringen gjennom kapittel 9a berører kompetanse, arbeidsmåter og arbeidsoppgaver. Endringen omfatter ansvarsforholdet og roller gjennom tydeliggjøring av rettigheter for elevene og plikter for skolen. Bestemmelser om straff og erstatning tydeliggjør alvoret. Skoleledere og lærere opplever dilemmaer knyttet til rettighetslovgivningen og praksis. Både når det gjelder det fysiske og det psykososiale skolemiljøet, er manglende oppfylning av lovkrav et problem. Det er ikke en objektiv norm som sier når rettigheten til et godt psykososialt miljø, er oppfylt eller ikke. Hensyn må harmonere med loven og være forsvarlig både pedagogisk og praktisk (Welstad 2011). Det kan være utfordrende å finne løsninger for å oppfylle rettigheter til det psykososiale miljøet, noe som fremgår av intervjuene. En av informantene kommenterte opplysningen om at elevens subjektive opplevelse skal ligge til grunn i følge rundskriv 2-2010 fra Utdanningsdirektoratet, slik: «*Det er sterke ord*». Endringen berører således både ansvar og rolle for skoleledere og lærere.

## 10.1 Kompetanseutvikling

Med tanke på implementering og strategier for implementering av lovendringen i skolen som organisasjon, er kompetanseutvikling en sentral faktor. Spørreundersøkelsen viser at ca 50 % av skoleledere og lærere svarer at de har deltatt i kompetanseutvikling. Rektorer har i noe større grad deltatt på konferanser og videreutdanning enn lærerne. Lærerne oppgir skolens arbeid mot mobbing i større grad.

Figur 10-1 Kompetanseutvikling



Undersøkelsen viser også at kapittel 9a har vært tema på egen skole, noe denne tabellen viser.

Tabell 10-1 Kap 9a som tema på skolen

sp25 Har kap 9a om elevenes psykososiale miljø vært tema på din skole? **Crosstab**

		sp25 Har kap 9a om elevenes psykososiale miljø vært tema på din skole?				Total	
		1 Ja	2 Nei	3 Usikker/vet ikke	4 Ikke relevant		
stilling	1 Rek,avdl	Count	45	2	1	1	49
		% within stilling	91,8%	4,1%	2,0%	2,0%	100,0%
	2 Rådgj-lærer	Count	29	5	6	0	40
		% within stilling	72,5%	12,5%	15,0%	0,0%	100,0%
Total		Count	74	7	7	1	89
		% within stilling	83,1%	7,9%	7,9%	1,1%	100,0%

Undersøkelsen viser at begge informantgruppene opplever at skolen har tilstrekkelig kompetanse for det pedagogiske arbeidet, og rektorene opplever det i større grad enn lærerne. Rektorene svarer heller ikke at det ikke er tilstrekkelig kompetanse når det gjelder saksbehandling. LEX-EL prosjektet viser at hurtig og kompromissorientert saksbehandling kjennetegner rektorers rettsanvendelse i Oslo og Akershus, og at de har godt grep om hovedbestemmelsene angående saken som skal behandles. Rektorene starter ikke i loven, men tar hensyn som lar seg forsvare praktisk og pedagogisk, samtidig med at det harmonerer med loven.

**Tabell 10-2 Kompetanse for det pedagogiske arbeidet med læringsmiljø**

sp35c I hvilken grad opplever du at - skolen har tilstrekkelig kompetanse for det pedagogiske arbeidet med elevenes læringsmiljø? Crosstab

stilling		sp35c I hvilken grad opplever du at - skolen har tilstrekkelig kompetanse for det pedagogiske arbeidet med elevenes læringsmiljø?					Total
		1 I sv liten grad	2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad	
1	Count	1	0	12	24	8	45
	% within stilling	2,2%	0,0%	26,7%	53,3%	17,8%	100,0%
2 Lærere	Count	1	3	10	8	7	29
	% within stilling	3,4%	10,3%	34,5%	27,6%	24,1%	100,0%
Total	Count	2	3	22	32	15	74
	% within stilling	2,7%	4,1%	29,7%	43,2%	20,3%	100,0%

## 10.2 Rolle og ansvar

Både skolelederne og lærerne opplever at de påvirker skolens arbeid med læringsmiljøet og skolens arbeid mot mobbing, skolelederne i større grad enn lærerne, som tabellen over arbeid mot mobbing viser. Det er tilsvarende tall for arbeid med læringsmiljøet.

Tabell 10-3 Påvirkning på skolens arbeid mot mobbing

sp34b I hvilken grad opplever du at - du påvirker skolens arbeid mot mobbing? **Crosstab**

stilling		sp34b I hvilken grad opplever du at - du påvirker skolens arbeid mot mobbing?					Total
		1 I sv liten grad	2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad	
1 Skoleledere	Count	1	0	7	20	18	46
	% within stilling	2,2%	0,0%	15,2%	43,5%	39,1%	100,0%
2 Lærere	Count	0	3	11	11	6	31
	% within stilling	0,0%	9,7%	35,5%	35,5%	19,4%	100,0%
Total	Count	1	3	18	31	24	77
	% within stilling	1,3%	3,9%	23,4%	40,3%	31,2%	100,0%

### 10.3 Hva kapittel 9a har bidratt til

Tabellen gir ikke entydig svar på om skoleledere og lærere opplever at innføringen av kapittel 9a har bidratt til tidligere inngripen for å stoppe mobbing.

Tabell 10-4 Tidlig inngripen mobbing

sp37I Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Jeg griper tidligere inn for å stoppe mobbing. **crosstab**

		sp37I Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Jeg griper tidligere inn for å stoppe mobbing.					Total
		1 Helt uenig	2 Delvis uenig	3 Verken enig eller uenig	4 Delvis enig	5 Helt enig	
1 stilling	Count	6	6	10	8	14	44
	% within stilling	13,6%	13,6%	22,7%	18,2%	31,8%	100,0%
2 Rådgj-lærer	Count	3	5	8	3	8	27
	% within stilling	11,1%	18,5%	29,6%	11,1%	29,6%	100,0%
Total	Count	9	11	18	11	22	71
	% within stilling	12,7%	15,5%	25,4%	15,5%	31,0%	100,0%

Den neste tabellen viser at det heller ikke er holdepunkter for å si at kapittel 9a har bidratt til at skolen håndterer mobbesaker på en bedre måte. Det betyr imidlertid ikke at det ikke kan være slik at innføringen av rettighetene til psykososialt miljø har bidratt.

Tabell 10-5 Håndtering av mobbesaker – skolen

sp37c Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Skolen håndterer mobbesaker på en bedre måte. **Crosstab**

stilling		sp37c Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Skolen håndterer mobbesaker på en bedre måte.						Total
		1 Helt uenig	2 Delvis uenig	3 Verken enig eller uenig	4 Delvis enig	5 Helt enig	7 Ikke relevant	
1	Count	2	6	3	13	18	1	43
Skoleledere	% within stilling	4,7%	14,0%	7,0%	30,2%	41,9%	2,3%	100,0%
	Count	0	3	8	11	4	0	26
Lærere	% within stilling	0,0%	11,5%	30,8%	42,3%	15,4%	0,0%	100,0%
	Count	2	9	11	24	22	1	69
Total	% within stilling	2,9%	13,0%	15,9%	34,8%	31,9%	1,4%	100,0%

**Tabell 10-6 Oppmerksomhet helse, trivsel, læring**

sp37h Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Jeg har fått økt oppmerksomhet på hva som fremmer helse, trivsel og læring for elevene.

stilling		sp37h Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Jeg har fått økt oppmerksomhet på hva som fremmer helse, trivsel og læring for elevene.					Total
		1 Helt uenig	2 Delvis uenig	3 Verken enig eller uenig	4 Delvis enig	5 Helt enig	
1	Count	4	2	7	15	16	44
SKoleleder e	% within stilling	9,1%	4,5%	15,9%	34,1%	36,4%	100,0%
2	Count	3	3	7	12	3	28
Lærere	% within stilling	10,7%	10,7%	25,0%	42,9%	10,7%	100,0%
Total	Count	7	5	14	27	19	72
	% within stilling	9,7%	6,9%	19,4%	37,5%	26,4%	100,0%

**Tabell 10-7 Tid på refleksjon om forbedring av praksis**

sp37m Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Jeg bruker mer tid på refleksjon over hvordan praksis kan forbedres.

stilling		sp37m Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Jeg bruker mer tid på refleksjon over hvordan praksis kan forbedres.					Total
		1 Helt uenig	2 Delvis uenig	3 Verken enig eller uenig	4 Delvis enig	5 Helt enig	
1	Count	5	5	12	13	9	44
Skoleleder e	% within stilling	11,4%	11,4%	27,3%	29,5%	20,5%	100,0%
2	Count	0	4	10	8	5	27
Lærere	% within stilling	0,0%	14,8%	37,0%	29,6%	18,5%	100,0%
Total	Count	5	9	22	21	14	71
	% within stilling	7,0%	12,7%	31,0%	29,6%	19,7%	100,0%

Tabell 10-8 Tid på dokumentasjon som logg, referat, klager

sp37k Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Jeg bruker i økende grad tid på ulike former for dokumentasjon som logg, referat, klager

stilling		sp37k Innføringen av kap 9a har bidratt til at - Jeg bruker i økende grad tid på ulike former for dokumentasjon som logg, referat, klager.					Total
		1 Helt uenig	2 Delvis uenig	3 Verken enig eller uenig	4 Delvis enig	5 Helt enig	
1	Count	2	2	2	11	26	43
Skoleledere	% within stilling	4,7%	4,7%	4,7%	25,6%	60,5%	100,0%
2	Count	2	5	4	7	10	28
Lærere	% within stilling	7,1%	17,9%	14,3%	25,0%	35,7%	100,0%
	Count	4	7	6	18	36	71
Total	% within stilling	5,6%	9,9%	8,5%	25,4%	50,7%	100,0%

Tabellene viser at over halvparten av skolelederne og lærerne er delvis enig eller helt enig i at innføringen av kapittel 9a har bidratt til økt oppmerksomhet på hva som fremmer helse, trivsel og læring. Tilsvarende resultat går frem av tabell for svarene på om innføringen har bidratt til mer refleksjon over forbedring av praksis.

I alt 75 % av informantene er delvis enig eller helt enig i at innføringen har bidratt til økende bruk av tid på ulike former for dokumentasjon.

Regresjonsanalyse av indikatorer for «prosess» og «kontroll» i forhold til effekt på indikator for «lov», viser at det er statistisk sammenheng når det gjelder indeks for prosess, og ikke for indeksen for kontroll.



## 10.4 Kompetanse, roller og ansvar - resultater og diskusjon

Tradisjonelt har skoleledelsen hatt ansvar for organisering rundt undervisningen, mer enn det å lede det pedagogiske arbeidet (Lillejord 2011). Det er diskutert om læreryrket er en profesjon. Ut fra følgende definisjon kan en si at profesjonsbegrepet er dekkende også for lærere: «*Fagfolk som gjennom ei utdanning har kvalifisert seg for slike yrke, og der utdanninga er naudsynt for å bli sertifisert som yrkesutøvar, kallar vi profesjonar.*» (Bukve 2010, 90) Bukve skriv vidare at profesjonsorganisering er typisk for mange former for kunnskapsbasert tjenesteyting.

En yrkesgruppes profesjonelle atferd kan i grove trekk beskrives om det å «handle med faglig skjønn innenfor gitte grenser». (Berg 1995) Hargreaves har en noe annen tilnærming i sin definisjon av læreryrket som profesjon: «*Man foretager selvstændige bedømmelser i situationer af uundgåelig usikkerhed.*» (Hargreaves og Fullan 2003:38) Langfeldt viser til Lipskys *Street Level Bureaucracy* (1980) og skriver at lærere samtidig skal mestre to sett av krav. På den ene siden er arbeidet mediert gjennom teori og formalisert utdanning. På den andre siden er lærere i sin yrkesutøvelse stadig i situasjoner, der rask og riktig inngripen er avgjørende for kvaliteten på yrkesutøvelsen. (Langfeldt 2008:131) Ut fra disse definisjonene kan en slutte at lærere trenger selvstendighet og autonomi, og lærere har etter tradisjonen stor grad av autonomi.

Gjennom endringer strukturelt og kulturelt som f.eks. gjennom lovendringen i kapittel 9a, berøres også lærernes forståelse og identitet knyttet til lærerrollen. Om og hvordan lærere oppfatter eventuelle påvirkninger eller endringer søkes belyst gjennom studien. Langfeldt peker på at dersom det personlig følte ansvaret utvides til å omfatte totale systemprodukter, kan det resultere i passiviserende frykt for å bli stilt ansvarlig for faktorer som ikke kan kontrolleres (Langfeldt 2008). Teorien om løse koblinger hevder at avgjørelser som angår utdanningens «faglige kjerne» fattes i klasserommet, uavhengig av organisasjonen som befinner seg rundt skolens pedagogiske aktivitet (Lillejord 2005). Undervisning har blitt kalt for ensomhetens profesjon, noe som kan henge sammen med at pedagogisk kunnskap er situert, ofte taus og basert på individuelle vurderinger (Lillejord 2011).

Det er ikke mulig å utvikle en skole gjennom dyktige enkeltlærere og gode enkeltledere alene. «*Lige meget hvor højsindede, sofistikerede eller oplyste forslagene om forandring og forbedring måtte være, så bliver de ingenting til, hvis ikke lærerne går ind for dem og bruger dem i deres eget klasseværelse, og hvis de ikke omsætter dem i en effektiv*

*klasseværelsespraksis»* (Hargreaves & Fullan 2003,30). Teori om løst koblet system er således relevant for studien.

Ansvarsstyring framstår som svar på en rekke styringsutfordringer, og det innebærer et skille mellom dem som holder ansvarlig og dem som holdes ansvarlig (Langfeldt 2008). Elevens subjektive opplevelse skal legges til grunn i saker knyttet til det psykososiale miljøet (Rundskriv 2-2010 fra Utdanningsdirektoratet). Et spørsmål blir da om bestemmelsene i kapittel 9a kan indikere en mulig endring i ansvarsrelasjonen mellom elev og lærer ved at eleven er den som holder ansvarlig. Ut fra funksjonskravet i opplæringsloven kapittel 9a, vil juridisk riktig håndtering og full informasjonstilgang hos den enkelte skoleleder og lærer ikke alltid være tilstrekkelig for å sikre at elever får oppfylt retten til et godt skolemiljø.

Langfeldt peker på at dersom det personlig følte ansvaret utvides til å omfatte totale systemprodukter, kan det resultere i passiviserende frykt for å bli stilt ansvarlig for faktorer som ikke kan kontrolleres (Langfeldt 2008). Hvilke handlingsalternativer som skoleledere og lærere opplever som aktuelle og hvilke tanker og oppfatninger de har om kapittel 9a og implementering av endringene søkes belyst gjennom studien.

Vilkår for erstatning er at det foreligger en ansvarsbetingende handling, at faktisk og påregnelig årsakssammenheng foreligger, og at vedkommende i tillegg har lidt økonomisk tap. En kommune kan stilles ansvarlig når det foreligger et objektivt ansvar som forutsetter at arbeidstaker har utvist personlig skyld eller er å bebreide. I Høyesterettsdommen ble det lagt til grunn at ingen ansatte enkeltvis var å bebreide tilstrekkelig til å berettige erstatning. Høyesterett la til grunn at ansatte samlet hadde ansvar for kumulative feil.

Imidlertid er det grunn til å påpeke at rett til erstatning er avhengig av flere betingelser enn at retten til skolemiljø etter kapittel 9a ikke anses oppfylt. Brudd på kapittel 9a er ikke det samme som at det foreligger erstatningsansvar. Det må være godtgjort at f.eks. mobbing har funnet sted, at det påvises senere skade/tap, og at sammenhengen mellom hendelsene og senere skade/tap er godtgjort. Etter Høyesterettsdommen har media formidlet at flere mobbeoffer nå ønsker å gå til sak (Aftenposten 03.03.12). Dommen kan på sikt få betydning både for praksis og lovgivning ved å påvirke dagsorden og aktører. Informantene var inne på disse forholdene.

Styring kan skje gjennom ulike virkemidler. Lovgivning er et rimelig sterkt virkemiddel, og rettighetene styrkes ut fra om det er knyttet sanksjoner/straff til manglende oppfylting av rettigheter. Sett ut fra dette perspektivet ser jeg det som viktig å belyse hva som skjer på veien fra politikk gjennom lovgivning til praksis og fra praksis til rettssystemet.

Denne undersøkelsen viser gjennom regresjonsanalyse at skolens arbeid med læringsmiljøet og i første rekke opplevelsen av nytte i arbeidet mot mobbing er de faktorene som har størst effekt med hensyn til implementering av loven. De profesjonelle aktørene er de viktigste iverksetterne, og deltakelse og iverksetting nedenfra ser ut til å være avgjørende. Særlig avgjørende ser profesjonelt samarbeid og prosesser ut til å være. Regresjonsanalysen viser statistisk sammenheng mellom indeks for prosess og indeks for lov. Dette kan tyde på samsvar med forskning om betydningen av organisering og tilrettelegging for samarbeid mellom lærere.

## 10.5 Ressurser og verktøy

Ingen av skolene i undersøkelsen deltar i prosjektet Bedre læringsmiljø i følge informantene. Når det gjelder programmer mot mobbing, går det frem at et stort flertall av skolene deltar i det. Dette har trolig sammenheng med føringer fra skoleeier om deltakelse i Olweus-programmet. Nettressurser brukes i noen grad, jf. Utdanningsdirektoratets nettside om læringsmiljø. I denne sammenheng er det lite grunnlag å bygge på med hensyn til analyse av bruk av ressurser og verktøy.

En annen form for ressurs er tid. Tid er en viktig ressurs, og for skolesektoren er det også en mye omdiskutert ressurs. Når det gjelder spørsmålet om opplevelsen av om det er tilstrekkelig tid til saksbehandling etter de formelle kravene i kapittel 9a, er det noe ulikt resultat mellom skoleledere og lærere. Flere lærere, 34 %, svarer i liten grad, mens 45 % av rektorene svarer i stor grad.

Tabell 10-9 tid til saksbehandling

sp35b I hvilken grad opplever du at - skolen setter av tilstrekkelig tid til saksbehandling etter de formelle kravene i

kap 9a? **Crosstab**

stilling		sp35b I hvilken grad opplever du at - skolen setter av tilstrekkelig tid til saksbehandling etter de formelle kravene i kap 9a?					Total
		1 I sv liten grad	2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad	
1 Skoleledere	Count	1	3	17	20	3	44
	% within stilling	2,3%	6,8%	38,6%	45,5%	6,8%	100,0%
2 Lærere	Count	3	9	10	1	3	26
	% within stilling	11,5%	34,6%	38,5%	3,8%	11,5%	100,0%
Total	Count	4	12	27	21	6	70
	% within stilling	5,7%	17,1%	38,6%	30,0%	8,6%	100,0%

På spørsmålet om opplevelsen av tilstrekkelig tid til samarbeid mellom lærerne skiller svarfordelingen seg fra det foregående spørsmålet. Skolelederne, 57 %, svarer at det i noen grad er tilstrekkelig tid, mens 41 % av lærerne svarer det samme. 27,6% av lærerne svarer at det i liten grad oppleves som tilstrekkelig tid til samarbeid mellom lærerne. Her svarer rektorene kun 2,2 %.

Tabell 10-10 Tid til samarbeid om læringsmiljø

sp35a I hvilken grad opplever du at - skolen setter av tilstrekkelig tid til samarbeid mellom lærerne om elevenes

læringsmiljø? **Crosstab**

stilling		sp35a I hvilken grad opplever du at - skolen setter av tilstrekkelig tid til samarbeid mellom lærerne om elevenes læringsmiljø?					Total
		1 I sv liten grad	2 I liten grad	3 I noen grad	4 I stor grad	5 I sv stor grad	
1 Skoleledere	Count	1	1	26	12	5	45
	% within stilling	2,2%	2,2%	57,8%	26,7%	11,1%	100,0%
2 Lærere	Count	1	8	12	5	3	29
	% within stilling	3,4%	27,6%	41,4%	17,2%	10,3%	100,0%
Total	Count	2	9	38	17	8	74
	% within stilling	2,7%	12,2%	51,4%	23,0%	10,8%	100,0%

## 11 Oppsummering - drømmelærer eller saksbehandler?

Utgangspunktet for denne oppgaven var spørsmålet om hvilken betydning rettighetslovgivningen i Opplæringsloven kapittel 9a om elevenes psykososiale miljø har for skoleledernes og lærernes arbeid med læringsmiljøet. Lovens betydning kan ikke måles uten påvirkning fra andre faktorer. Lovendringen griper inn i en kompleks organisasjon, og profesjonelle skoleledere og lærere i skolen blir de lokale aktørene og iverksetterne. Opplevelse av endringer over tid kan ikke måles gjennom en tverrsnittstudie som denne oppgaven bygger på. Resultatene er basert på informantenes oppfatninger av endringer.

Undersøkelsen sier noe om hvordan skoleledere og lærere oppfatter intensjonen med opplæringsloven kapittel 9a om elevenes psykososiale miljø. Det er tydelig resultat på at formålet om et godt psykososialt miljø oppfattes som den viktigste intensjonen med lovendringen. Funnene tyder på at det oppleves som godt samsvar pedagogiske mål og eget engasjement for læringsmiljøet som en grunnleggende forutsetning for læring. Det er et positivt utgangspunkt for implementering at det er en forståelse av at endringen har betydning

for læring, og at det er en felles oppfatning av sammenheng mellom trygghet, trivsel og læring.

Samtidig kommer det frem at krav om kontroll og dokumentasjon er sterkt knyttet til bestemmelsen, både i form av tilsyn, enkeltvedtak og dokumentasjonskrav. Rektorene opplever i større grad enn lærerne at pedagogiske mål og formelle krav kan dra i samme retning. Lærerne gir uttrykk for at lovbestemmelsen og formuleringene har liten betydning og gis lite oppmerksomhet i hverdagen.

Rektorene gir i større grad uttrykk for at kravet til dokumentasjon er legitimt og nyttig. I noen tilfeller der pedagogiske hensyn oppleves å være uforenlig med de formelle kravene, går pedagogiske tilnærminger foran. Særlig sterkt uttrykker lærerne at det kan virke mot sin hensikt eller at det blir feil prioritering og mye arbeid til ingen nytte. Lærerne er tydelige på at dialog med sikte på å skape gode sosiale miljø for elevene, er det som betyr noe. Det er også det som motiverer drømmelæreren. Imidlertid viser undersøkelsen at skolelederne og lærerne opplever at innføringen av kapittel 9 a har betydning for praksisfeltet. Innføringen av bestemmelsen har i følge undersøkelsen bidratt til økt oppmerksomhet på hva som fremmer helse, trivsel og læring og på betydningen av samarbeid og blant annet felles regelhåndtering. Samtidig viser resultater at innføringen av kapittel 9a har bidratt til økt bruk av tid til ulike former for dokumentasjon, og mindre tid med elever. Utvikling i retning av dokumentasjons-samfunnet taltaler ikke drømmelæreren. Drømmelæreren drømmer ikke om å bli saksbehandler. Drømmelæreren brenner for å skape et godt læringsmiljø for elevene og læring for den enkelte. Drømmelæreren er opptatt av samfunnsoppdraget og ser langsiktige konsekvenser av utviklingen.

I tillegg til rettsliggjøringens betydning tok oppgaven opp hvilke betingelser skoleledere og lærere opplever har betydning for implementering av lovendringen og arbeidet med læringsmiljø.

Implementeringen av kapittel 9a har skjedd og skjer gjennom både vedtaks- og kontrollstrategi og prosess- og læringsstrategi. Denne undersøkelsen viser at det som gir størst effekt er arbeidet med læringsmiljøet og strategier som ivaretar prosesser på skolene. Den enkeltfaktoren som har størst forklaringskraft er nytte i arbeidet mot mobbing. En vedtaks- og kontrollstrategi vil ikke ha virkning alene. Et verktøy som Elevundersøkelsen blir ikke bedre enn prosessene knyttet til bruken av verktøyet. For styring og ledelse på alle nivåer er det derfor avgjørende å kombinere strategiene ovenfra og ned og nedenfra og opp.

Relasjoner og samhandling står således sentralt i strategier for implementering og endring. Ledelsesdimensjonene i følge Robinson (2011) vil ha betydning for implementering og endring med tanke på å nå frem til elevenes læringsmiljø og læring.

Ledelsen trenger å være spesielt oppmerksom på språket som ledelsesverktøy. Ut fra funn i intervjuene er det grunner til å undersøke nærmere gjennom nye studier hvordan språket kan skape nærhet eller skape avstand. I læringsprosesser og når det handler om utvikling av skolen som organisasjon er det avgjørende at skoleledelse og lærere har dialog og samhandling. Språklig mediering og språk som samkonstruksjon av kunnskap kan ha betydning for å kombinere de to strategiene, og få kontrollmål og utviklingsmål til å virke sammen på en balansert måte. I denne undersøkelsen er det blant annet illustrert ved betydningen av at rektor formidler lovbestemmelsen, oversetter og støtter operasjonalisering i skolen som organisasjon. Læreren kommer nærmere saksbehandleren etter hvert som implementeringen av bestemmelsene når ut i skolen som organisasjon. Ett eksempel fra intervjuet viser at lærere får opplæring i å skrive enkeltvedtak. Skoleledelsen har ansvar for lovverket og oversettelse, organisering og endring av praksis. Det er viktig at endringsarbeidet gjøres på en måte som bidrar til at lærerne får samarbeide om det som har betydning for det som skjer i klasserommet, og at drømmelæreren fortsetter å drømme om å gjøre en positiv forskjell for elevenes læringsmiljø og læring.

## 12 Liste over figurer

Figur 2-1 Politiksyklus Frå Bukve sin forelesning 17.02.12.....	16
Figur 4-1 Ledelse og skolen som organisasjon (Bryk 2010).....	29
Figur 4-2 Skoleledelse Robinson 2011 .....	31
Figur 7-1 Informasjonskilder .....	51
Figur 7-2 Intensjonen med kapittel 9a .....	65
Figur 9-1 Arenaer for samarbeid og samhandling.....	84
Figur 10-1 Kompetanseutvikling .....	91

## 13 Liste over tabeller

Tabell 2-1 Styringsverktøy Hierarkisk styring gjennom regelverk, mål og planer (Bukve 2012).....	18
Tabell 3-1 Kontrollmål og utviklingsmål .....	21
Tabell 5-1 Matrise over forskningsspørsmål og betingelser .....	35
Tabell 5-2 Stillingskategorier informanter .....	38
Tabell 5-3 Indikatorer betingelser for implementering og endring .....	39
Tabell 7-1 Informasjon om innhold i kap 9a.....	49
Tabell 7-2 Kjikvadrat informasjon .....	49
Tabell 7-3 Kjent med innhold .....	49
Tabell 7-4 Kjikvadrat kjent med innhold .....	50
Tabell 7-5 Egenaktivitet informasjon .....	50
Tabell 7-6 Tydelig formål.....	54
Tabell 7-7 Realistisk formål .....	54
Tabell 7-8 Mulig å oppfylle lovkrav .....	55
Tabell 7-9 Samsvar formål og egne mål .....	55
Tabell 7-10 Bidrag kap 9a formål og praksis .....	57
Tabell 7-11 Bidrag kap 9a og arbeid med læringsmiljø .....	58
Tabell 7-12 Kap 9a grad av positiv betydning .....	58
Tabell 7-13 Nytte i arbeid mot mobbing .....	59
Tabell 7-14 Betydning av lovfesting .....	60
Tabell 7-15 Kap9a tema i arbeid med utvikling av læringsmiljø .....	64
Tabell 7-16 Resultater sosial trivsel.....	69
Tabell 7-17 Resultater trivsel med lærerne.....	69
Tabell 7-18 Resultater mobbing .....	69
Tabell 7-19 Orientering om formål med Elevundersøkelsen .....	71
Tabell 7-20 Orientering om oppfølging av resultater Elevundersøkelsen .....	71
Tabell 7-21 Om lærerne diskuterer resultater Elevundersøkelsen .....	72
Tabell 7-22 Om arbeidet med Elevundersøkelse og bidrag til bedre læringsmiljø .....	72
Tabell 7-23 Kap 9a som tema i arbeidet med Elevundersøkelsen .....	73
Tabell 7-24 Kap 9a og bidrag til resultater .....	74
Tabell 8-1 Skriftlig plan for arbeidet med læringsmiljøet .....	78
Tabell 8-2 Skriftlig plan mot mobbing .....	78

Tabell 8-3 Kjennskap til handlingsplan .....	79
Tabell 8-4 Systematisk og forebyggende arbeid .....	80
Tabell 8-5 Deltakelse i planlegging av arbeid med læringsmiljø .....	80
Tabell 8-6 Deltakelse i prosjekter eller tiltak.....	81
Tabell 8-7 Deltakelse i evaluering .....	81
Tabell 8-8 Deltakelse i evaluering av rutiner.....	82
Tabell 9-1 Samarbeid mellom skolens ledelse og lærerne i saker om enkeltelever .....	85
Tabell 9-2 Om samarbeid er nødvendig mellom lærerne .....	86
Tabell 9-3 Felles ansvar for arbeid mot mobbing.....	87
Tabell 9-4 Betydning av felles regelhåndtering.....	87
Tabell 10-1 Kap 9a som tema på skolen.....	91
Tabell 10-2 Kompetanse for det pedagogiske arbeidet med læringsmiljø .....	92
Tabell 10-3 Påvirkning på skolens arbeid mot mobbing .....	93
Tabell 10-4 Tidlig inngripen mobbing .....	93
Tabell 10-5 Håndtering av mobbesaker – skolen .....	94
Tabell 10-6 Oppmerksomhet helse, trivsel, læring .....	95
Tabell 10-7 Tid på dokumentasjon som logg, referat, klager.....	96
Tabell 10-9 Tid på refleksjon om forbedring av praksis .....	95
Tabell 10-10 tid til saksbehandling.....	99
Tabell 10-11 Tid til samarbeid om læringsmiljø .....	100
Tabell 10-12 Program mot mobbing .....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>



## 14 Referanser

- Birkemo, A. og Bonesrønning, H. (2006) *Kan skolen forbedres?* Unipub AS
- Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E., Luppescu, S, og Easton, J.Q. (2010) *Organizing Schools for Improvement Lessons from Chicago* The University of Chicago Press Chicago, USA
- Bukve, O. (2012): *Lokal og regional styring Eit institusjonelt perspektiv*  
Det norske Samlaget. Oslo
- Busch, T., Johnsen, E., Klausen, K.K., Vanebo, J.O. (red.) (2011): *Modernisering av offentlig sektor Trender, ideer og praksiser* 3. utgave. Universitetsforlaget. Oslo
- Christensen, T., Læg Reid, P., Roness, P.G., Røvik K.A. (2004): *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Universitetsforlaget. Oslo
- Czarniawska, Barbara (2008): *A Theory of Organizing*. Edward Elgar Publishing Limited. USA
- Dale, E. L. (2010) *Kunnskapsløftet På vei mot felles kvalitetsansvar?* Universitetsforlaget
- Eliassen, K.A., Sitter, N. (2008): *Understanding public management*. SAGE Publications Ltd. London
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2003) *Hvad er værd at kæmpe for i skolen? Samarbejde om forbedring* Forlaget Klim, Århus, Danmark
- Helgøy, I. , Homme, A. (2013): *Ansvar, innsats og praksis i arbeidet for bedre læringsmiljø. Evaluering av den nasjonale satsningen Bedre læringsmiljø*. Delrapport 3. UniRokkansenteret.
- Jacobsen, D. I. (2009) *Organisasjonsendringer og endringsledelse* Fagbokforlaget
- Johannessen, J.-A. og Olsen, B. (2008) *Skoleledelse – skolen som organisasjon* Fagbokforlaget. Bergen
- Jøsendal, J.A., Langfeldt, G. og Roald, K. (red.) (2012) *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater* Kommuneforlaget
- Karlsen, G.E. (2002) *Utdanning, styring, marked . Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. 2. utgave. Universitetsforlaget. Oslo
- Langfeldt, G. (2008) *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen* Cappelen Damm AS

- Langfeldt, G., Elstad, E., Hopmann, S. (2008): *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar.* Cappelen Akademisk Forlag
- Marzano, R. J. og Waters, T. (2009) *District Leadership that works* Solution Tree Press USA
- Møller, J. og Ottesen, E. (2011) *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2012): *Tilpasset opplæring – eit ideologisk mistak?* i Aamotsbakken, B.(red.): *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole.* Universitetsforlaget. Oslo
- Opplæringslova hentet 08.06.14 fra [www.lovdata.no](http://www.lovdata.no)
- Roald, K. (2010): *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole- og skoleeigar* Universitetet i Bergen
- Ringdal, Kristen (2007): *Enhet og mangfold.* Bergen, Fagbokforlaget (2. utgave)
- Regjeringen Stoltenberg II: Meld. St. 20 På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen. Hentet 31.05.13 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?id=717308>
- Senge, P. M. (1990) *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization* Random House – Doubleday
- Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (red.) (2006) *Utdanningsledelse* Cappelens Forlag
- Sørensen, Rune J. (2009): *En effektiv offentlig sektor.* Universitetsforlaget. Oslo
- Thagaard, Tove (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* 3. utgåve. Bergen, Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2011): Hentet 09.06.12 fra <http://www.udir.no/Regelverk/Tilsyn/Tilsynsrapporter/Felles-nasjonalt-tilsyn/Felles-nasjonalt-tilsyn-varen-2011/>
- Utdanningsdirektoratet (2012): Hentet 31.05.13 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/NIFU/Kunnskapsloftet-som-styringsreform/>
- Welstad, T. (2011): *Om mobbing, juss og følelser.* Bedre skole nr. 3
- Welstad, T. (2011): *Skoleledere som rettsanvendere* i Møller, J. og Ottesen, E. *Rektor som leder og sjef* Universitetsforlaget

Wendelborg, C. (2012): *Mobbing, uro og diskriminering i klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2012* NTNU Samfunnsforskning AS Hentet 11.06.12 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/NTNU/Elevundersokelsen-2012--analyse-av-mobbing-uro-og-diskriminering/>

Aadland, Einar (2011): *"Og eg ser på deg..." Vitenskapsteori i helse- og sosialfag* (3. utgave). Oslo, Universitetsforlaget

### Kapittel 9a. Elevane sitt skolemiljø

0 Kapitlet føyd til med lov 20 des 2002 nr. 112 (ikr. 1 apr 2003, etter res. 20 des 2002 nr. 1735).

#### § 9a-1. *Generelle krav*

Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

0 Føyd til med lov 20 des 2002 nr. 112 (ikr. 1 apr 2003, etter res. 20 des 2002 nr. 1735).

#### § 9a-2. *Det fysiske miljøet*

Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane.

Det fysiske miljøet i skolen skal vere i samsvar med dei faglege normene som fagmyndigheitene til kvar tid anbefaler. Dersom enkelte miljøtilhøve avvik frå desse normene, må skolen kunne dokumentere at miljøet likevel har tilfredsstillande verknad for helsa, trivselen og læringa til elevane.

Alle elevar har rett til ein arbeidsplass som er tilpassa behova deira. Skolen skal innreiast slik at det blir teke omsyn til dei elevane ved skolen som har funksjonshemmingar.

Dersom ein elev eller forelder, eller eit av råda eller utvala ved skolen der desse er representerte, ber om tiltak for å rette på fysiske miljøtilhøve, skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova. Om skolen ikkje innan rimeleg tid har teke stilling til saka, vil det likevel kunne klagast etter føresegnene i forvaltningslova som om det var gjort enkeltvedtak.

0 Føyd til med lov 20 des 2002 nr. 112 (ikr. 1 apr 2003, etter res. 20 des 2002 nr. 1735).

#### § 9a-3. *Det psykososiale miljøet*

Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.

Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn.

Dersom ein elev eller forelder ber om tiltak som vedkjem det psykososiale miljøet, deriblant tiltak mot krenkjande åtfærd som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova. Om skolen ikkje innan rimeleg tid har teke stilling til saka, vil det likevel kunne klagast etter føresegnene i forvaltningslova som om det var gjort enkeltvedtak.

0 Føyd til med lov 20 des 2002 nr. 112 (ikr. 1 apr 2003, etter res. 20 des 2002 nr. 1735).

#### § 9a-4. *Systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane (internkontroll)*

Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av dette kapitlet blir oppfylte. Skoleleiinga har ansvaret for den daglege gjennomføringa av dette. Arbeidet skal gjelde det fysiske så vel som det psykososiale miljøet.

0 Føyd til med lov 20 des 2002 nr. 112 (ikr. 1 apr 2003, etter res. 20 des 2002 nr. 1735).

#### § 9a-5. *Elevdeltaking i skolemiljøarbeidet*

Elevane skal engasjerast i planlegginga og gjennomføringa av det systematiske arbeidet for helse, miljø og tryggleik ved skolen. Skolen skal leggje oppgåver til rette for elevane etter kva som er naturleg for dei enkelte årstrinna.

Elevrådet kan nemne opp skolemiljørepresentantar til å vareta elevane sine interesser overfor skolen og myndigheitene i saker som har med skolemiljøet å gjere. Skolemiljørepresentantane deltek i planlegginga og gjennomføringa av det systematiske helse-, miljø- og tryggingarbeidet ved skolen i den grad det vedkjem skolemiljøet for elevane.

Elevane kan møte med inntil to skolemiljørepresentantar i arbeidsmiljøutvalet eller anna samarbeidsorgan der eit slikt er oppretta ved skolen i samsvar med arbeidsmiljøloven kapittel 7, når dette behandlar spørsmål som vedkjem skolemiljøet for elevane. Skolemiljørepresentantane har da talerett og rett til å få meininga si protokollert. Skolemiljørepresentantane skal ikkje vere til stades når utvalet behandlar saker som er omfatta av teieplikt etter lover eller forskrifter.

Skolemiljørepresentantane har rett til den informasjon som trengst for oppdraget, så langt informasjonen ikkje er omfatta av teieplikt etter lover eller forskrifter.

Skolemiljørepresentantane har rett til den opplæring og det fritak frå undervisningstimar som trengst for å skjytte oppgåvene.

Føyd til med lov 20 des 2002 nr. 112 (ikr. 1 apr 2003, etter res. 20 des 2002 nr. 1735), endra 0 med lover 17 juni 2005 nr. 105 (ikr. 17 juni 2005, etter res. 17 juni 2005 nr. 660), 17 juni 2005 nr. 62 (ikr. 1 jan 2006, etter res. 17 juni 2005 nr. 609).

#### § 9a-6. *Informasjonsplikt og uttalerett*

Samarbeidsutvalet, skoleutvalet, skolemiljøutvalet og dessutan elevrådet og foreldrerådet skal haldast løpande underretta om alle tilhøve - deriblant hendingar, planar og vedtak - som har vesentleg betydning for skolemiljøet. Råda og utvala har på førespurnad rett til å få framlagt dokumentasjon for det systematiske helse-, miljø- og tryggleiksarbeidet ved skolen.

Råda og utvala som er nemnde i første ledd, skal så tidleg som mogleg takast med i planlegginga og gjennomføringa av miljøtiltak ved den enkelte skolen, og har rett til å uttale seg og komme med framlegg i alle saker som har betydning for skolemiljøet.

Dersom skolen blir klar over tilhøve ved skolemiljøet som kan ha negativ verknad for helsa til elevane, skal elevane og dei føresette snarast mogleg varslast om det.

0 Føyd til med lov 20 des 2002 nr. 112 (ikr. 1 apr 2003, etter res. 20 des 2002 nr. 1735), endra med lov 17 juni 2005 nr. 105 (ikr. 17 juni 2005, etter res. 17 juni 2005 nr. 660).

#### § 9a-7. *Straff*

Med bøter eller fengsel i inntil 3 måneder eller begge delar blir den straffa som forsettleg eller aktaust bryt krava i dette kapitlet eller i forskrifter gitt i medhald av det.

Medverknad blir straffa på same måten.

Fristen for forelding er fem år for brot på reglar i dette kapitlet som gjeld psykososialt skolemiljø. Elles gjeld reglane i straffelova om opphør av straff ved forelding.

Føyd til med lov 20 des 2002 nr. 112 (ikr. 1 apr 2003, etter res. 20 des 2002 nr. 1735), endra med lov 21 juni 2013 nr. 98 (ikr. 1 aug 2013, etter res. 21 juni 2013 nr. 685). Vert endra med lov 20 mai 2005 nr. 28 (ikr. frå den tid som vert fastsett ved lov) som endra med lov 19 juni 2009 nr. 74.

#### § 9a-8.*Erstatningsansvar og bevisbyrde*

Reglane i lov 13. juni 1969 nr. 26 om skadeserstatning kapittel 2 gjeld for saker om psykososialt skolemiljø etter reglane i dette kapitlet.

Hvis det i saker etter første ledd ligg føre tilhøve som gir grunn til å tro at skoleeigar ikkje har følgt opp reglane i eller i medhald av opplæringslova kapittel 9a om psykososialt skolemiljø, skal dette leggjast til grunn med mindre skoleeigaren gjer noko anna truleg.

Føyd til med lov 21 juni 2013 nr. 98 (ikr. 1 aug 2013, etter res. 21 juni 2013 nr. 685), tidlegare § 9a-8 endra paragrafnummer til § 9a-9.

#### § 9a-9.*Skolefritidsordninga*

Føresegnene i dette kapitlet gjeld også for skolefritidsordning oppretta etter lova her.

Føyd til med lov 20 des 2002 nr. 112 (ikr. 1 apr 2003, etter res. 20 des 2002 nr. 1735), endra med lov 21 juni 2013 nr. 98 (ikr. 1 aug 2013, etter res. 21 juni 2013 nr. 685), endra paragrafnummer frå § 9a-8.

#### § 9a-10.*Forskrifter*

Departementet kan gi nærmare forskrifter om skolemiljøet til elevane.

Føyd til med lov 20 des 2002 nr. 112 (ikr. 1 apr 2003, etter res. 20 des 2002 nr. 1735), endra med lov 21 juni 2013 nr. 98 (ikr. 1 aug 2013, etter res. 21 juni 2013 nr. 685), endra paragrafnummer frå § 9a-9.

Grete Netteland

Institutt for økonomi og administrasjon Høgskulen i Sogn og Fjordane

Postboks 133

6851 SOGNDAL

Vår dato: 10.03.2014 Vår ref: 37866 / 4 / MB Deres dato: Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.02.2014.

Meldingen gjelder

prosjektet:

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er

meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende i

personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og

helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de

opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget

skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år

dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2015, rette en henvendelse angående status for

behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

*37866 Drømmelærer og/eller saksbehandler. Intensjon - implementering- praksis etter*

*Opplæringsloven kap 9a*

*Behandlingsansvarlig Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig Grete Netteland*

*Student Hillevi Elizabeth Runshaug*

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Bøe



Bergen, 11.03.14  
Hillevi Elizabeth Runshaug  
Måseskjærveien 10  
5020 Bergen

Til xx kommune

### **Forespørsel om deltakelse i undersøkelsen ”Drømmelærer og/eller saksbehandler»**

Opplæringsloven kapittel 9a: Intensjon – implementering - praksis

Jeg viser til tidligere kontakt vedrørende gjennomføring av en undersøkelse i forbindelse med masteroppgave og sender oppdatert informasjon om formål og rammer for undersøkelsen. Jeg søker om godkjenning av utsending av forespørsel til skoleledere og lærere om å delta i spørreundersøkelse, samt henvendelse til en gruppe lærere og en gruppe rektorer om å delta i gruppeintervju.

Bakgrunn og formål

Tema for undersøkelsen er retten til helse, trivsel og læring etter Opplæringsloven kapittel 9a, avgrenset til elevenes psykososiale miljø. Formålet er å undersøke hvilken betydning rettsliggjøringen har for skolelederes og læreres arbeid med læringsmiljøet.

Undersøkelsen inngår i en masteroppgave på studiet *Organisasjon og leiing* ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. Deltakelse i undersøkelsen er viktig for å få tilstrekkelig datagrunnlag for studien.

Hva innebærer deltakelse i undersøkelsen?

Målgrupper for undersøkelsen er skoleledere og lærere i grunnskolen. Det er ønskelig å gjennomføre en elektronisk spørreundersøkelse ved grunnskolene i xx kommune i løpet av mars-april 2014. Nærmere opplysninger om undersøkelsen går frem av informasjonsskrivet til informantene. (Vedlegg)

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Bergen kommune vil få tilgang til resultater gjennom den ferdige masteroppgaven.

Undersøkelsen vil ivareta følgende vilkår:

Deltakelse er frivillig både for den kvantitative og den kvalitative delen.

Konfidensialitet og personvern er sikret for begge undersøkelsene. Opplysninger knyttet til personer/enkeltskoler behandles konfidensielt.

Besvarelse av elektronisk spørreskjema kan gjennomføres på 10 minutter.

Lenke sendes pr epost til rektorene for enkel distribuering av spørreskjema og informasjon til de øvrige informantene.

Resultater vises for grupper av skoler og ikke for enkeltskoler / -personer. Skoler er i tillegg anonymisert for å unngå at opplysninger kan spores tilbake til enkeltskoler.

Gruppeintervjuet oppsummeres tematisk og anonymisert.

Det vil ikke ha konsekvenser i forhold til arbeidsgiver eller arbeidsforhold om den enkelte velger å delta eller ikke.

Hva skjer med informasjonen

Utenom meg selv som student, vil bare veileder og databehandler ha tilgang til personopplysninger og opplysninger om resultater fra enkeltskoler. Masteroppgaven skal etter planen avsluttes i juni 2014. Opplysningene fra spørreundersøkelsen og gruppeintervjuet slettes når oppgaven er ferdig vurdert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med [Hillevi.Runshaug@hfk.no](mailto:Hillevi.Runshaug@hfk.no) eller mobil 48 04 53 97. Du kan også kontakte Ingrid Helgøy, forskningsdirektør ved Uni Rokkansenteret, som er min veileder for masteroppgaven.

Med vennlig hilsen

Hillevi Elizabeth Runshaug

Bergen, 11.03.14

*Informasjonsskriv til informanter*

Til rektorene og avdelingslederne i grunnskolen i xx kommune

Lærerne i xx kommune

Forespørsel om deltakelse i spørreundersøkelsen

’Drømmelærer eller saksbehandler?’»

Opplæringsloven kapittel 9a: Intensjon – implementering - praksis

Bakgrunn og formål

Tema for undersøkelsen er retten til helse, trivsel og læring etter Opplæringsloven kapittel 9a, avgrenset til elevenes psykososiale miljø. Formålet er å undersøke hvilken betydning rettsliggjøringen har for skolelederes og læreres arbeid med læringsmiljøet.

Undersøkelsen inngår i en masteroppgave på studiet *Organisasjon og leiing* ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. Din deltakelse i undersøkelsen er viktig for å få tilstrekkelig datagrunnlag for studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Målgrupper for undersøkelsen er skoleledere og lærere i grunnskolen. Jeg ønsker å gjennomføre en elektronisk spørreundersøkelse ved grunnskolene i xx kommune i løpet av mars-april 2014.

- Lenke sendes pr epost til rektorene for enkel distribuering av spørreskjema og informasjon til de øvrige informantene.
- Besvarelse av elektronisk spørreskjema kan gjennomføres på ca 10-15 minutter.

I etterkant av denne kvantitative undersøkelsen er det planlagt en supplerende kvalitativ undersøkelse i form av to fokusgruppeintervju. Målgrupper er henholdsvis en gruppe med lærere og en gruppe med skoleledere.

- Invitasjon til å delta i fokusgrupper sendes aktuelle informanter.
- Samtale om Opplæringslovens kapittel 9a og arbeidet med skolens læringsmiljø vil ta 60-90 minutter.

Frivillighet og anonymitet

Undersøkelsen samlet sett vil ivareta følgende vilkår:

- Deltakelse er frivillig både for den kvantitative og den kvalitative delen. Informanter kan trekke seg når som helst under studien uten å oppgi grunn. Alle opplysninger vil være anonymisert.
- Konfidensialitet og personvern er sikret for begge undersøkelsene. Opplysninger behandles konfidensielt.
- Resultater vises for grupper av skoler og ikke for enkeltskoler / -personer. Skoler blir i tillegg anonymisert for å unngå at opplysninger kan spores tilbake til enkeltskoler. Gruppeintervjuet oppsummeres tematisk og anonymisert.
- Det vil ikke ha konsekvenser i forhold til arbeidsgiver eller arbeidsforhold om den enkelte velger å delta eller ikke.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Bergen kommune vil få tilgang til resultater gjennom den ferdige masteroppgaven.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Utenom meg selv som student, vil bare veileder og databehandler ha tilgang til personopplysningene. Bearbeidelsen av data vil ikke være koblet til opplysninger som kan kobles til enkeltpersoner som f.eks. epostadresse. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Masteroppgaven skal etter planen avsluttes i juni 2014. Opplysningene fra spørreundersøkelsen slettes når oppgaven er ferdig vurdert. Gruppeintervju vil bli tatt opp på bånd og slettes når masteroppgaven er fullført (2014).

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med [Hillevi.Runshaug@hfk.no](mailto:Hillevi.Runshaug@hfk.no) eller mobil 48 04 53 97. Du kan også kontakte Ingrid Helgøy, forskningsdirektør ved Uni Rokkansenteret, som er min veileder for masteroppgaven.

Med vennlig hilsen

Hillevi Elizabeth Runshaug

### ***Drømmelærer eller saksbehandler?***

Takk for at du vil svare på denne undersøkelsen som vil ta ca 10 minutter.

Du er sikret anonymitet. Ingen opplysninger kan føres tilbake til enkeltpersoner eller enkeltskoler.

Spørreundersøkelsen inneholder faste svarkategorier, og du krysser av ut fra det du spontant tenker om spørsmål og påstander.

Du kommer i gang ved å trykke "neste". Du kan bevege deg frem og tilbake i skjemaet, og du kan fortsette undersøkelsen der du er kommet, om du skulle bli forstyrret før du har fullført og sendt inn.

### **Bakgrunnsspørsmål**

#### **Hvilken stilling har du?**

- (1)  Rektor
- (2)  Avdelingsleder
- (3)  Rådgiver
- (4)  Lærer

#### **Er du mann/kvinne?**

- (1)  Mann
- (2)  Kvinne

### Hvor mange års praksis har du samlet sett fra skoleverket?

- (1)  Mindre enn 5 år
- (2)  5-10 år
- (3)  Mer enn 10 år

### Hvilken skoletype jobber du på nå?

- (1)  Skole med barnetrinn 1-7
- (2)  Skole med ungdomstrinn 8-10
- (3)  Kombinert skole trinn 1-10

### Hvor mange elever er det på skolen?

- (1)  Under 100 elever
- (2)  101-500 elever
- (3)  Over 500 elever

### Skolens resultater på Elevundersøkelsen

#### Skolens resultater fra Elevundersøkelsen på Sosial trivsel:

- (1)  Under 4 (lavere skår enn gjennomsnittet)
- (2)  4 (gjennomsnittlig skår)
- (3)  Over 4 (bedre skår enn gjennomsnittet)
- (4)  Usikker/Vet ikke
- (5)  Ikke relevant

### **Skolens resultater fra Elevundersøkelsen på Trivsel med lærerne:**

- (1)  Under 4 (lavere skår enn gjennomsnittet)
- (2)  4 (gjennomsnittlig skår)
- (3)  Over 4 (bedre skår enn gjennomsnittet)
- (4)  Usikker/Vet ikke
- (5)  Ikke relevant

### **Skolens resultater fra Elevundersøkelsen på Mobbing:**

- (1)  Under 1,4 (bedre skår enn gjennomsnittet)
- (2)  1,4 (gjennomsnittlig skår)
- (3)  Over 1,4 (lavere skår enn gjennomsnittet)
- (4)  Usikker/Vet ikke
- (5)  Ikke relevant

### **Skolens resultater fra Foreldreundersøkelsen**

#### **Resultater fra Foreldreundersøkelsen på Trygghet og trivsel:**

- (1)  Opp til 40 % grønn skår
- (2)  40 til 70 % grønn skår
- (3)  Over 70 % grønn skår
- (4)  Usikker/vet ikke
- (5)  Ikke relevant

#### **Resultater fra Foreldreundersøkelsen på Kommunikasjon og medvirkning:**

- (1)  Opp til 40 % grønn skår
- (2)  40 til 70 % grønn skår
- (3)  Over 70 % grønn skår

- (4)  Usikker/Vet ikke
- (5)  Ikke relevant

**Bare rektor svarer på følgende:**

**Hvor mange enkeltvedtak etter kap. 9a har skolen gjort skoleåret 2013/14?**

- (1)  0
- (2)  1-5
- (3)  Mer enn 5
- (4)  Usikker/Vet ikke
- (5)  Ikke relevant

**Hvor mange klagesaker etter kap. 9a har skolen hatt skoleåret 2013/14?**

- (1)  0
- (2)  1-5
- (3)  Mer enn 5
- (4)  Usikker/Vet ikke
- (5)  Ikke relevant

**Har skolen hatt tilsyn med arbeidet med elevenes psykososiale miljø v/Fylkesmannen?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Usikker/vet ikke
- (4)  Ikke relevant

**Alle svarer på følgende om skolens arbeid med læringsmiljøet**



**Har skolen skriftlig handlingsplan for arbeidet med læringsmiljøet?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Usikker/vet ikke
- (4)  Ikke relevant

**I hvilken grad er du kjent med skolens handlingsplan for arbeidet med læringsmiljøet?**

- (1)  I svært liten grad
- (2)  I liten grad
- (3)  I noen grad
- (4)  I stor grad
- (5)  I svært stor grad
- (6)  Usikker/vet ikke
- (7)  Ikke relevant

**Har skolen deltatt i prosjektet Bedre læringsmiljø v/Utdanningsdirektoratet?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Usikker/vet ikke
- (4)  Ikke relevant

**Har skolen skriftlig plan mot mobbing?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Usikker/vet ikke

- (4)  Ikke relevant

**Bruker skolen program mot mobbing (Olweus, Zero, annet)?**

- (1)  Ja  
(2)  Nei  
(3)  Usikker/vet ikke  
(4)  Ikke relevant

**Om elevenes rett til psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring  
(Opplæringsloven kap 9a)**

**Har du informasjon om innholdet i kap 9a om elevenes psykososiale miljø?**

- (1)  Ja  
(2)  Nei  
(3)  Usikker/vet ikke  
(4)  Ikke relevant

**I hvilken grad er du kjent med innholdet i kap 9a om elevenes psykososiale miljø?**

- (1)  I svært liten grad  
(2)  I liten grad  
(3)  I noen grad  
(4)  I stor grad  
(5)  I svært stor grad  
(6)  Usikker/vet ikke  
(7)  Ikke relevant

**Har du selv skaffet deg informasjon om kap 9a og elevenes psykososiale miljø?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Usikker/vet ikke
- (4)  Ikke relevant

**Hvilke informasjonskilder har du brukt?**

**Flere kryss mulig.**

- (1)  Utdanningsdirektoratets nettside om Læringsmiljø
- (2)  Lovteksten (papir/nett f.eks. lovdata.no)
- (3)  Rundskriv fra Utdanningsdirektoratet
- (4)  Faglitteratur (bøker, tidsskrift)
- (5)  Medlemsblad fagforening
- (6)  Nyhetsmedier (papir/nett)
- (7)  Foredrag på nettet f.eks. fra konferanser, Udir, TED
- (8)  Kommunens nettside
- (9)  Annet

**Har du deltatt i kompetanseutviklingstiltak knyttet til kap 9a om elevenes psykososiale miljø?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Usikker/vet ikke
- (4)  Ikke relevant

## Hvilke tiltak?

### Flere kryss mulig.

- (1)  Konferanser
- (2)  Kurs/etterutdanning
- (3)  Videreutdanning (kompetansegivende)
- (4)  Skolens satsing på læringsmiljø gjennom ulike prosjekter
- (5)  Skolens arbeid med program mot mobbing
- (6)  Annet

## Har kap 9a om elevenes psykososiale miljø vært tema på din skole?

- (1)  Ja
- (2)  Nei
- (3)  Usikker/vet ikke
- (4)  Ikke relevant

## På hvilke arenaer har kap 9a om elevenes psykososiale miljø vært tema på din skole?

### Flere kryss mulig.

- (1)  Ledermøter
- (2)  Planleggingsdager
- (3)  Fellesmøter for hele personalet
- (4)  Fellesmøter for lærerne
- (5)  Klasselærermøter
- (6)  Karaktermøter
- (7)  Elevrådsmøter
- (8)  Klassens time/klasserådstime
- (9)  Klasseforeldremøter
- (10)  FAU-møter (foreldrearbeidsutvalg)
- (11)  Annet

### I hvilken grad opplever du at

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Usikker/vet ikke	Ikke relevant
formålet med kap 9a er tydelig formulert i lovteksten?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
det er samsvar mellom formålet for kap 9a og dine egne mål for læringsmiljøet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
bestemmelsene om elevenes psykososiale miljø (kap 9a) bidrar til å fremme arbeidet med læringsmiljøet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
bestemmelsene om elevenes psykososiale miljø (kap 9a) bidrar til bedre resultater på Elevundersøkelsen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
du har mulighet til å oppfylle lovkravene i kap 9a	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

### Hva oppfatter du som den viktigste intensjonen med kap 9a?

Sett 1-3 kryss. Skolen skal:

- (1)  dokumentere planer og vedtak i enkeltsaker
- (2)  fremme elevenes helse, trivsel og læring
- (3)  forbedre praksis gjennom vedtak og oppfølging

- (4)  oppnå bedre kvalitet på elevenes læringsmiljø og ivareta sosial trygghet og inkludering for alle
- (5)  sikre elevenes individuelle rett til en mobbefri skole
- (6)  utvikle læringsmiljøet og dokumentere arbeidet gjennom planer og vedtak
- (7)  forbedre rutiner og saksbehandling

## Om Elevundersøkelsen

### Orienteres elevene om

	Ja, i Ja, jevnlig forbindelse gjennom med Ja, enkelte Sjelden Aldri Usikker/vet Ikke året gjennomfør år år ikke relevant ingen						
formålet med							
Elevundersøkelsen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
hvordan skolen følger opp							
resultatene fra	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Elevundersøkelsen?							

### Kun rektor svarer på dette spørsmålet:

#### Er FAU (foreldrenes arbeidsutvalg) involvert i arbeidet med Elevundersøkelsen?

- (1)  Ja, jevnlig gjennom året
- (2)  Ja, i forbindelse med gjennomføringen
- (3)  Ja, enkelte år
- (4)  Sjelden
- (5)  Aldri

(6)  Usikker/vet ikke

(7)  Ikke relevant

## Diskuterer lærerne

	Ja, jevnlig gjennom året	Ja, i forbindelse med gjennomfør ingen	Ja, enkelte år	Sjelden	Aldri	Usikker/vet ikke	Ikke relevant
--	--------------------------	--	----------------	---------	-------	------------------	---------------

resultatene fra

Elevundersøkelsen med elevene? (1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (6)  (7)

resultatene fra

Elevundersøkelsen med hverandre? (1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (6)  (7)

hvordan Elevundersøkelsen

brukes til å forbedre læringsmiljøet? (1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (6)  (7)

## Om betydningen av retten til et godt psykososialt miljø gjennom kap 9a

### I hvilken grad

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Usikker/vet ikke	Ikke relevant
--	--------------------	--------------	-------------	-------------	-------------------	------------------	---------------

er kap 9a tema i forbindelse med arbeidet med

(1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (6)  (7)

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Usikker/vet ikke	Ikke relevant
Elevundersøkelsen?							
opplever du at arbeidet med Elevundersøkelsen bidrar til bedre læringsmiljø?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

**I hvilken grad har du deltatt i**

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Usikker/vet ikke	Ikke relevant
planlegging av arbeid med elevenes læringsmiljø?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
prosjekter eller tiltak for å bedre elevenes læringsmiljø?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
evaluering av arbeidet med elevenes læringsmiljø?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
evaluering av skolens rutiner etter kap 9a?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

**I hvilken grad opplever du at**

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Usikker/vet ikke	Ikke relevant
du påvirker skolens arbeid med elevenes læringsmiljø?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
du påvirker skolens arbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>



	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Usikker/vet ikke	Ikke relevant
mot mobbing?							
kap 9a er tema i forbindelse med skolens arbeid med utvikling av læringsmiljøet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
kap 9a har positiv betydning for ditt arbeid med læringsmiljøet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
kap 9a er til nytte i arbeidet mot mobbing?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

**I hvilken grad opplever du at**

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Usikker/vet ikke	Ikke relevant
skolen setter av tilstrekkelig tid til samarbeid mellom lærerne om elevenes læringsmiljø?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
skolen setter av tilstrekkelig tid til saksbehandling etter de formelle kravene i kap 9a?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
skolen har tilstrekkelig kompetanse for det pedagogiske arbeidet med elevenes læringsmiljø?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Usikker/vet ikke	Ikke relevant
skolen har tilstrekkelig kompetanse til å ivareta de formelle kravene til saksbehandling etter kap 9a?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
skolen har gode prosesser for å vurdere læringsmiljøet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
samarbeid mellom lærerne er nødvendig for å utvikle læringsmiljøet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

**I hvilken grad opplever du at**

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Usikker/vet ikke	Ikke relevant
å lovfeste skolens arbeid med læringsmiljøet er nødvendig for å oppnå bedre læringsmiljø?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
formålet med kap 9a er et realistisk mål for læringsmiljøet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
skolen utnytter mulighetene for utvikling av læringsmiljøet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
foreldre er opptatt av	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Usikker/vet ikke	Ikke relevant
elevenes individuelle rettigheter etter kap 9a?							
foreldre engasjerer seg for å bidra i arbeidet med læringsmiljøet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

**Innføringen av kap 9a har bidratt til at**

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Usikker/vet ikke	Ikke relevant
Skolen jobber mer systematisk og forebyggende med læringsmiljøet.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Skolen har fått et klart formål for skolemiljøet som gjør det lettere å utvikle god praksis.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Skolen håndterer mobbesaker på en bedre måte.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Skolens ledelse og lærerne har utviklet bedre samarbeid i saker om enkeltelever.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Lærerne tar i større grad felles ansvar for arbeid mot	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Usikker/vet ikke	Ikke relevant
mobbing.							
Elevene er mer opptatt av egne individuelle rettigheter.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Elevene er mer involvert i arbeidet med læringsmiljøet.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg har fått økt oppmerksomhet på hva som fremmer helse, trivsel og læring for elevene.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg tar mer aktivt del i arbeidet med å vurdere skolens resultater for læringsmiljøet.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg er mer bevisst på betydningen av felles regelhåndtering.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg bruker i økende grad tid på ulike former for dokumentasjon som logg, referat, klager.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg griper tidligere inn for å stoppe mobbing.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>
Jeg bruker mer tid på	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>

			<b>Verken</b>				
		<b>Delvis</b>	<b>enig eller</b>	<b>Delvis enig</b>	<b>Helt enig</b>	<b>Usikker/vet</b>	<b>Ikke</b>
<b>Helt uenig</b>		<b>uenig</b>	<b>uenig</b>			<b>ikke</b>	<b>relevant</b>

refleksjon over hvordan

praksis kan forbedres.

Kravet om formelle vedtak

hindrer de gode prosessene (1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (6)  (7)

for utvikling av læringsmiljøet.

Hverdagen er mer styrt av

formelle krav og mindre tid til (1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (6)  (7)

arbeidet med elevene.

Lovfesting bygger opp

(1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (6)  (7)

lærernes autoritet og tillit.

**Hvor tilfreds er du med ..... og hvilken betydning har det for deg?**

Hvor tilfreds er du med	Hvilken betydning har det for deg
-------------------------	-----------------------------------

		<b>verken</b>					
<b>svært</b>	<b>utilfreds</b>	<b>utilfreds</b>	<b>tilfreds</b>	<b>svært</b>	<b>Liten</b>	<b>En viss</b>	<b>Stor</b>
<b>utilfreds</b>	<b>utilfreds</b>	<b>eller</b>	<b>tilfreds</b>	<b>tilfreds</b>	<b>betydning</b>	<b>betydning</b>	<b>betydning</b>
			<b>tilfreds</b>				

skolens arbeid med elevenes

(1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (1)  (2)  (3)

læringsmiljø

lovfestingen av elevenes rett

(1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (1)  (2)  (3)

til et godt psykososialt miljø

egen forståelse av elevenes

(1)  (2)  (3)  (4)  (5)  (1)  (2)  (3)

Hvor tilfreds er du med

Hvilken betydning har det for deg

verken  
svært utilfreds utilfreds svært Liten En viss Stor  
utilfreds eller tilfreds tilfreds betydning betydning betydning  
tilfreds

rettigheter etter kap 9a

Tusen takk for at du har deltatt i spørreundersøkelsen!

Når du trykker på Avslutt, sendes svarene inn.

## 15 Intervjuguide: Intensjon – implementering - praksis

Metode: Fokusgruppeintervju (semistrukturert) Tidsramme: 90 minutter x 2 grupper

Gruppe I: Lærere (5-6) grunnskole

Gruppe II: Rektorer (5-6) grunnskoler

- **Hva tenker dere når dere hører «kapittel 9a i Opplæringsloven»?**
- **Hvordan og når har dere fått kjennskap til lovbestemmelsen?**
- **Hvor godt kjenner dere innholdet i bestemmelsen?**
- **Hva ser dere som de viktigste intensjonene?**
- **Hvilke tiltak kjenner du til at nasjonale myndigheter har brukt for å følge opp kapittel 9a?**
- **Hva tenker dere bestemmelsen innebærer når det gjelder endring av praksis (konsekvenser/ virkning)?**
  - Hvilke elementer i kap 9a oppfatter dere som viktigst?
  - Hva oppfatter dere er tilført som nytt gjennom lovfestingen/rettsliggjøringen?
- **I hvilken grad opplever du samsvar mellom kap 9a og egne mål og verdier?**
- **Hvordan stemmer rettsliggjøringen med de behov og tiltak du opplever som viktig i arbeidet med godt læringsmiljø?**
- **Hva gjør dere på skolen med tanke på å følge opp kap 9a?**
- **Hva kjennetegner skolens arbeid/hva er vektlagt?**
  - Informasjon om regler og rutiner/saksbehandling, samt krav til enkeltvedtak (Vedtak og kontroll)
  - Samarbeid om arbeidet med læringsmiljø og refleksjon ut fra praksis (Prosess og læring)
- **Hvilken betydning har kap 9a for arbeidet med utvikling av bedre læringsmiljø for elevene?**
- **Hvordan oppleves ansvar i forhold til kap 9a?**
  - Mål og oppgavefokus eller dokumentasjon/ byråkratisering (Tidsbruk)?
- **CASE**
  - Hva gjøres og hvordan begrunnes valg av handlinger?
  - Handlingsplikt?
  - Saksbehandling?
  - Arbeid med læringsmiljø?
  - Hvilken betydning har lovkravet i det daglige arbeidet/ i skolehverdagen?
  - Hva har rettsliggjøringen tilført / hvordan påvirkes praksis?
- **Hvilke dilemmaer opplever dere som lærere/skoleledere i skolehverdagen mht kap 9a?**
- **Hvordan håndterer dere som lærere/skoleledere i dilemmaer mht kap 9a?**
- **Hvordan tenker skoleledere og lærere at rettighetene i kap 9a kan oppfylles?**
  - I hvilken grad er betingelser på plass?

Intervju 3 lærere barnetrinn 210514

	<p>Da tenker jeg vi kan starte på intervjuet om retten som elevene har til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, det som vi finner i opplæringsloven kapittel 9a. Så vi legger opp dette som en samtale og begynner med litt åpne spørsmål. Så er det sånn at den ene kan følge opp tråden fra det de andre sier. Innimellom stiller jeg noen spørsmål eller har oppfølgingsspørsmål for å få et bilde av hvordan dere opplever betydningen av denne bestemmelsen. Viss vi begynner med et helt åpent spørsmål, så kan vi si det sånn: Hva tenker dere på når dere hører «opplæringsloven kapittel 9a» om retten elevene har til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring?</p>
a	<p>Hmhm. Siden det er jeg som har mest erfaring her, så må jeg si det at vi snakket litt om det før vi begynte at det vi kaller tidspress og disse tingene, og der føler jeg at det vi kaller tidspress gjør at alle paragrafer og ting som blir laget ovenifra er ikke ting som jeg setter meg inn i og leser lovverk og sånne ting. Det det blir mer ting som blir tatt opp og drøftet av administrasjonen som på en måte blir lagt vekt på her på skolen. Som vi har et fokus på. Sånn at lovverket er sekundært i min oppfatning.</p>
b	<p>Jeg tenkte det ville vært tilpasset opplæring. Og at det er et begrep som får så utrolig store følger. Altså i forhold til både elevenes sosiale eller psykososiale miljø og læretilpasning med materiell og alle disse tingene her, og trivsel og hvordan man kan tilrettelegge og tilpasse inne i klassen. Og bare dette med å irettesette barn, i klasserommet. Det er utrolig komplekst alt det som er inni her, synes jeg. Og det er vanskelig å, og jeg skjønner at det skal gå litt sånn hånd i hånd, men det blir litt sånn som a sier, at det blir fokus på det som ledelsen gir oss. Og så er man ikke helt sikker på hva som står i lovteksten. Men sånn når du sier det, så er det det som umiddelbart kommer frem.</p>
c	<p>Ja, for man hviler gjerne litt på det som ledelsen på skolen sier. For det at da føler man gjerne at, ok, det er et viktig satsingsområde her, og da må jeg på en måte, da beholder jeg det først, og så kommer, sånn som a sier, det kommer det i annen rekke det som lovverket sier.</p>
A	<p>Det er jo ledelsen som er ansvarlig for det pedagogiske arbeidet på skolen. Og sosiale biten også. Så det at de på en måte bestemmer er jo det vi</p>



	<p>forholder oss til. Så vi er på en måte med på, og de er jo lederne våre. Og ja, og så skal de følge lovverket da. Kanskje det vi jobber mest med, nå sier jeg vi, men det som er betydningsfullt for oss er jo vår hverdag og elevene sin hverdag.</p> <p>Og klarer vi ikke skape det gode sosiale miljøet, så skaper vi heller ikke læringsmiljø. Så det går jo litt hånd i hanske det at vi må skape det miljøet for at de skal kunne lære. Og da skal de føle trygghet, de skal føle alle disse tingene. Så jeg føler det at vi ser disse tingene, det vi gjør, det arbeidet vi legger til rette for der, er mye mer betydningsfullt enn akkurat en paragraf.</p>
	Ja, mm, og dere opplever at, sånn som du sa det, så høres det ut som du opplever at paragrafen er veldig vid, at den er omfattende og binder veldig mange ting
b	Ja, sånn opplever jeg det. Ikke sikkert at det er riktig (latter)
	Men formuleringen «et miljø som fremmer helse, trivsel og læring» det er nå veldig store begrep
	Men så er det også sånn at viss du klarer å skape et godt klassemiljø, og du får en positiv ånd da, for å kalle det det, rundt elevene. Da skaper du også trivsel, og når du har skapt trivsel, og så skapt rom for mestring, og får du til mestring så har du på en måte den gode sirkelen i gang, da. Men det er jo det som er utfordringen.
	Ja, og så sier dere at, loven oppleves som sekundært, altså selve lovteksten. Så er det noen, altså i hvilke sammenhenger blir lovteksten nevnt eller formidlet?
a	I saker,
	Tenker du enkeltsaker?
a	Ja, enkeltvedtak.
b	Ja, og i forbindelse med barnevern, BUP og PPT, og sånne ting. Og gjerne også faktisk på kurs innimellom. At man liksom blir minnet om at dette gjør man fordi at og sånne ting.
c	Og fordi at det er et viktig satsingsområde på vår skole, er jo nettopp de tingene der, så det blir jo tatt opp en del på
b	(latter) Hvorfor ler du?
c	Nei, jeg bare fikk bare, på utviklingsamtaler «nei, i følge paragraf...» (mer latter)
b	Ja, c, med en sånn uttalelse så hadde foreldrene falt av for lenge siden. Men vi blir minnet på det på, være møter, teammøter og på storteammøter

	og sånne ting. At sånn er paragrafen, vi jobber med det sånn og sånn.
	Da er dere inne på dette med enkeltvedtak og. At i enkelte saker så har skolen plikt til å gjøre enkeltvedtak. Og opplever dere at det er til hjelp for arbeidet, at det blir bedre løsninger og bedre tiltak på grunn av at det blir gjort enkeltvedtak? Eller er det andre ting som virker inn?
b	Jeg kan godt svare på det. Akkurat nå kjenner jeg på at jeg er litt glad for at det er anonymt dette her, for det at skal jeg være helt ærlig og svare på det, så føler jeg ofte at mye av det som skjer rundt enkeltvedtak og andre for å bruke litt dårlig ord for å beskrive det, men sånn papirmøllsaker, så er det ofte nettopp det som skjer at det blir en stor papirmølle av det, og det blir en større tidstyv, større ansvarsbit kanskje, altså eller tydeliggjøring av den ansvarsbiten da, og nå må du gjøre sånn og du må legge til rette, men det følger ikke noe sånn ressurser med et enkeltvedtak, verken spesialundervisning eller noe som helst, og det er litt sånn, frustrerende fordi at du prøver nå å stå der og gjøre det godt nok allerede, men viss du viss du får litt sånn lenker da, for det er det det blir med papirmølle, for da skal du gjøre det i følge det, så virker det kanskje av og til mot sin hensikt. Men opplever kanskje at det er litt sånn byråkratiet sin måte å beskytte seg selv på. Innimellom. Kanskje er det veldig grovt sagt, men jeg kjenner at jeg mener det.
	Ja, og så er det også bestemmelser i 9a om dette med straffeansvar og rett til erstatning viss vilkår er oppfylt da. Er det noe dere tenker på i forbindelse med saker?
a	Nei, det har jeg ikke gjort. Jeg tenker at det er noe som går på skole og skoleleder som på en måte er ansvarlig. Så vi gjør det vi mener er rett, og viss ikke vi gjør det riktig, så må skoleleder veilede oss eller styre oss. Det er sånn ansvarsfraskrivelse her, altså men (latter) det er egentlig ikke sånn, men vi gjør det vi tror på og det vi mener er rett. Vår profesjon og vår utdanning er å legge til rette for dette her, og da når jurister skal sitte og vite bedre enn oss, det tenker jeg blir.. den dagen vi føler det så har vi ikke mye tro på vår egen profesjon.
	For dere må gjøre vurderinger ut fra situasjonen med klassen og med enkeltelever?
b	Mm, og så er jeg litt sånn usikker på om de som skaper disse lovtekstene om de har vært på «gølv» (latter). Det lurar jeg på.
	Mm
B	Jeg tror ikke noen av de har stått i klasserommet når det koker.

	<p>Men, nå er det, loven kom i 2003-2004, og det er ganske lenge siden. Og så har det i årene etterpå, særlig de siste årene, 2009, 10 og årene fremover, så har det vært sånn nasjonale tilsyn på bestemmelsene i kapittel 9a om det psykososiale miljøet. Og da har tilsynet ofte sagt at skolene har jobbet veldig godt med læringsmiljøet, men de formelle tingene har de ikke hatt på plass. Og og, ja dere er inne både på miljøarbeidet og så kom dere inn på dette med saksbehandlingen som det er krav til der. Og, ja, kan dere huske hva som har mest betydning for dere og hvilken tid dere begynte å høre om, i hvilke sammenhenger dere begynte å høre om loven sånn i første omgang?</p>
a	<p>Ja, det var da vi skulle begynne å lage alle mulige slags planer for alt mulig, og tiltaksplaner og antimobbepplaner og planer og planer og planer. Og så var det disse papirmøllene som eventuelt skal settes i gang der det er en enkeltsak. Det var liksom papirmøllen som begynte å gå, og ikke sakene i seg selv. Men sakene i seg selv var jo, har jo vært <b>pratet</b> om nå etter at det var en del avisskriverier om det. Før det hadde vi ingen enkeltsaker enkeltvedtak. Men om vi jobber noe bedre med det på grunn av de sakene, det tror jeg ikke. Men, altså, ansvarsfordeling, du skriver det og du skriver det, og den sa det. Men og kanskje det er litt kjappere å sette i gang tiltak. Altså viss foreldre kommer og klager og krever det, så skjer det fortere fordi vi er mer bevisst på det. Men det er litt sånn, ja, antimobbearbeidet og sosialt der det er noen som plager, så har det nok alltid vært mobbing i skolen uansett hvor langt tilbake du går holdt jeg på å si, og det er vel kanskje sånn sett naivt å tro at man skal kunne fjerne det. Enkelte trenger å få fokus vekk fra faglige spørsmål og bruker da hersketeknikker, og det ser du jo både i arbeidslivet og du ser det i skole. Så det går nok litt på menneskets vesen holdt jeg på å si. Men at vi, er du bevisst på å jobbe for et godt miljø, er du bevisst for å jobbe og vise at det er et godt sosialt miljø, så kan du påvirke det. Og disse antimobbeprogram og sånne ting også, de påstås de skal virke. Jeg tror det er heller mer fokuset på at vi tar det alvorlig og ikke hvilke program du bruker eller hvilket lovverk du har. Tror det er mer det å ha fokuset på at man skal jobbe for det.</p>
	Hva opplever dere at er hjelp for dere i arbeidet da?
b	Utveksling av erfaring med røynde kollegaer.
C	Tid og ressurser.
a	Tid til å gjøre arbeidet. Mulighet til å kunne trekke elever ut i gruppe, til å jobbe med de, kunne snakke med de, følge de opp

C	Det er akkurat det som er problemet. Man har jo ikke tid til å følge det opp. Altså, det føler i alle fall jeg, at du får ikke tid til å jobbe mer målrettet mot akkurat det. Du har så mye annet du skal gjennom og så mange andre arbeidsoppgaver som må gjøres, så du har jo ikke, du har jo faktisk ikke tid.
A	Jeg har hørt andre kollegaer på en måte si at vi ikke har tid til å jobbe med disse tingene, fordi at vi har så mye annet vi skal ha gjort. Mens, jeg vil påstå at, kanskje vi tre her er mer opptatt av å gjøre dette først for å få tid til andre ting senere.
	Det med tid, går det på både tid med elevene og samarbeid mellom lærerne?
A	Ja, møter, instanser og foreldre og andre ting, så spretter litt fra det ene og til det andre.
c	Ja, du gjør det
	Og så nevnte dere å jobbe med det dere kalte papirmøllen, sånn i hermetegn da. Opplever dere at det arbeidet er til støtte for arbeidet med elever, samarbeid med foreldre, samarbeid med andre lærere eller kommer det i veien for?
b	Jeg føler at det kanskje gjort litt for å synliggjøre overfor foreldrene at vi jobber med det, altså at vi tar problemet litt på alvor, i stedet for, før gjerne så ble det sagt «jeg hører hva du sier, og altså forstår deg» og har den gode dialogen, mens nå må det på en måte ned på et papir fordi at det skal dokumenteres, så det blir nok et sånt dokumenteringskrav, tenker jeg, og igjen så kommer jeg tilbake til at det er ikke nødvendigvis at det hjelper eleven, viss vi, viss vi ikke føler at vi har tid til å følge det opp likevel. Så
a	Det er litt dumt om du skal bruke halve tiden til å sitte å skrive papirarbeid og tenke på formuleringer på alt mulig i dette feltet som kan være et offentlig dokument som kan bli brukt mot deg senere. Så skal du sitte og bruke veldig mye tid til å fylle ut det i stedet for å bruke tid til å jobbe med selve problemet. Og det føler jeg er blitt definitivt mye mer i alle, altså det er snakk om å ha ryggen klar, sant altså vise at jeg har gjort i stedet for å bare gå og gjøre det. Gjøre så god jobb du kan. Så det liksom det at ansvaret er blitt flyttet veldig sånn at skolen skal kunne dokumentere alt de har gjort og har gjort det de skal og har ansvar for alle problemer. Mens hjemmet skal kunne kreve og ikke stilles til ansvar for noen ting. Ansvaret blir skjøvet over på skolen, ordne opp i alt sosialt og ordne opp i alt mens skolen kan på en måte ikke kreve så mye av hjemmet at de skal jobbe med de sosiale tingene og jobbe med andre ting, faglige ting.

b	Oppdragerrollen, en større og større del faller på oss. Og vi, altså at foreldre har tilsvarende større mulighet til å sette krav til oss, mens vi, det er opplagt til tider at vi har mindre mulighet til å stille krav til de. Bare sånn en enkel ting som blyanter. Det skal være fri skolegang, så derfor skal du kunne stille med blyant. Sånn, elevene lærer jo ikke noe ansvar av at de alltid får nye blyanter, passe på tingene sine. Lære orden, så det er basic things som jeg opplever, nå har jeg ikke vært såå lenge her i dette gamet, men jeg opplever at det de fire siste årene er blitt sånn trendøkning her at det er liksom ikke så nøye, alt kan jo kjøpes nytt.
c	Jeg lurte på hvor mange esker med blyanter vi har brukt.
	Sånn at bestemmelsene, rettighetene, kommer på kollisjonskurs med hva en skal oppdra til, lære elevene
b	Det er kanskje et dårlig eksempel, men i går hadde vi et sånt fellesmøte, og da gikk rektor gjennom hva vi bruker pengene på, og budsjett og regnskap og sånn, og så fortalte hun blant annet at den satsen som kommunen har pr elev som det på en måte koster å drive en elev gjennom et skoleår med tanke på læringsmateriell og bøker, altså blyanter i stedet var det ikke sånn, og det var tusen kroner. Det koster ikke tusen kroner å drive en elev gjennom et skoleår. Og igjen så blir det det der at de som skriver lovteksten, eller de som setter tallene og bestemmer at det skal koste sånn eller du skal gjøre sånn
	(Telefonen ringte mens opptak i gang. Startet på nytt). Håper det virker. Det løper i hvert fall, men det blir kanskje lagret som et opptak ved siden av. Beklager, var redd det (opptaket) stoppet automatisk.
	Denne bestemmelsen. Nå har vi litt snakket om at innholdet både har fokus på et godt miljø og fokus på saksbehandling. Og en kan kanskje si at noe handler om utvikling og noe handler om kontroll? Hva tenker dere er den viktigste biten i det?
B	Kontroll
A	Definitivt. Jeg tenker at det er en veldig negativ utvikling viss du snakker utvikling. For det er igjen det med at du skal kunne dokumentere. Når du skal dokumentere alt du har gjort, så sier det seg selv, at da bruker du tid til å snakke om noe som allerede har skjedd. I stedet for å jobbe videre med ting fremover. Så du bruker på en måte tiden din, på å vise, gå tilbake i tid, og ikke i stedet for på en måte å tenke videre og gå fremover. Og da blir det det, kontrollbegrepet som kommer. Å kunne vise til og kunne vise hva du har, i stedet for å bruke tiden ...

	<p>Mm, ja, nå i det siste årene har Utdanningsdirektoratet hatt et prosjekt som heter Bedre læringsmiljø. Og så har de laget en del sånne nettressurser på hjemmesiden. Thomas Nordahl har vært inne og laget noe materiell, og så er der en liten sånn, en liten case, som ligger der. Jeg vet ikke om dere har brukt disse her, eller sett på den casen. Så jeg tenkte på liksom ta utgangspunkt i en sånn enkeltelevsituasjon, da, og da tenker jeg på den casen som ligger på Udir sin side. Tror den heter historien om Emma. Og der er da en sånn veldig kort introduksjon da, om situasjonen Emma er i, og så er der noen avkryssinger for hva gjør en som lærer eller som rektor når Emma kommer og forteller hvordan hun har det. Og så lurte jeg på om vi bare skal ta litt med utgangspunkt i Emma, og så prøve å snakke litt rundt hva gjør en da. Og da er det, i stedet for å se på skjermen, så bare refererer jeg kort. Hun Emma har vært en sånn stille og litt nærtagende jente. Og så kommer hun til læreren og sier at og viser frem en sms. Og der viser hun en veldig krenkende uttalelse da som går på utseendet. Og så forteller Emma også at hun føler seg utenfor i klassen og har begynt å grue seg til å gå på skolen. Ja, hva gjør en i en sånn situasjon?</p>
b	Hun går til rektor, sa du?
	Eller kom til lærer, lærer
a	Jeg går ut fra at dette kom fra en medelev, denne krenkende meldingen?
	Ja, det er gjerne sånt som en må undersøke
a	Så det kommer litt an på
	Så her er veldig lite opplysninger, men det går an å spinne, spinne litt på tankene rundt det
b	Snakke med henne
A	Hva er problemet, hvem som har sagt hva, hva har de sagt
B	Men da må du ta det i et friminutt, bare for å understreke det (latter)
A	Sant. Lytte det er jo det viktigste. Sant. Av og til kan jo det være nok i seg selv. Det å få en god, det å bli lyttet til rett og slett.
B	Det er utrolig viktig det. At de får følelsen selv at de blir tatt på alvor. Det er viktig. Jeg hadde nok, viss jeg hadde fått lov, så hadde jeg tatt kontakt med hjemmet, for å vite hva som skjer, undersøkt denne meldingen, og så viss det viser seg at det er såpass alvorlige som det er gitt uttrykk for, så må jeg jo ta det opp med ledelsen.
A	Jeg ville tatt kontakt med hjemmet, ikke minst.
	Mm
A	Og selvfølgelig også med hjemmet til de, den som sender disse

	meldingene.
	Sånn at dere gjør noe både overfor hun som er utsatt for det og de som har gjort det
b	Ja
	Og viss det i denne undersøkelsen kom frem at Emma også hadde sendt krenkende meldinger til andre, hvordan hadde det påvirket?
A	Ikke så mye. Jo, selvfølgelig, mye, men allikevel så måtte det jo jobbes med, men da må du jobbe med begge veier. Ja, at hvordan jeg oppfatter det å få sånne meldinger
B	Hun er jo selv blitt veldig såret av å få sånne meldinger, så hun må jo skjønne konsekvensen av sånne meldinger, eller konsekvenser som kan skje når man utfører sånne handlinger
	Ja
B	Men viss det var alvorlig nok, ville det nok bli laget et enkeltvedtak.
	Mm, og dere vil ta det opp med ledelsen slik at de vurderer om det skal gjøres et enkeltvedtak der?
B	Viss det er såpass alvorlig
A	Viss det nå går en vei og det er såpass ille vi føler at dette er veldig stort
B	Og foreldrene mener at det er såpass alvorlig så
A	Jeg ville nok først gått inn og tatt den dialogen selv og tatt med foreldrene først. Det er nok foreldrene som skulle verdsette (?) det, så det er ikke nødvendig å gå til rektor og begynt å utformet noe vedtak uten, altså det skal jo tas via foreldre først.
	Men har dere opplevd at, altså viss nå Emma, viss det ikke var en sms der du liksom ser konkret at her har det skjedd noe, men viss Emma kom med noe som mer handlet om blick og ikke hilse på
B	Stille mobbing
	Ja, og Emma og en annen jente hadde vidt forskjellige opplevelser av hva som skjedde, hva som var virkeligheten i det, hva hadde, hvordan dere opplever som lærere å håndtere sånne situasjoner?
B	Igjen så er det viktig å ta henne på alvor, altså at hun får følelsen av at hun, altså den tilliten mellom elev og lærer, at elevene føler at de skal kunne, for å bruke et kanskje sånt voldsomt ord da, altså betro seg og sånne ting, da er det viktig at de har den tilliten, og da er det viktig at de føler at vi tar dem på alvor eller så har man ikke det gode forholdet. Sånn personlig så har jeg en sånn leveregel som sier at alle ting har tre sider. sannheten er aldri den eller den andre sin, den ligger et sted midt i mellom. Så det synes jeg er

	viktig at man får høre de forskjellige sidene.
	Ja, og i den forbindelse, hva er det som er mest nyttig i situasjonen. Er det det å kunne samtale eller er det det å kunne gjøre enkeltvedtak eller er det en kombinasjon?
c	Samtale, eller oppfølging, du spør gjerne senere i timen hvordan det utvikler seg.
a	Og så tenker jeg at hjemmet må på banen også. Veldig mange av de som driver med skal vi kalle det mobbing eller plaging eller sjikanering kommer gjerne også fra hjem der de gjerne har en sjargong som er litt negativ. Så veldig ofte kommer de fra hjem, altså, og der kobler vi hjemmet på banen og bevisstgjør de litt hva som hva barnet tar med seg, og hvordan de har fått det fra liksom. At de skal få bli litt bevisste på det.... enkeltvedtak
	Hva sa du?
A	Det blir neppe enkeltvedtak, det er nok den dialogen og samtalen og ja
	I sted så var dere litt inne på det med språket i en sånn samtalen, jeg husker ikke akkurat hvordan dere sa det, men det var litt sånn når dere har samtale med en elev eller med foreldre, eller i hvert fall med en elev, så sitter du ikke og sier «Hør her, nå skal vi gjøre et enkeltvedtak». (latter) Er det noe med språket som lovteksten inviterer til, kanskje vi skal kalle det forvaltningsspråk, og det med det pedagogiske språket, eller læringspråket, at det er på en måte to forskjellige verdener?
a	Jeg skjønner jo ikke lovteksten heller.
B	Akkurat den lovteksten skjønner vi vel kanskje, men sånn generelt så har jo lovtekstfolket et annet
a	Men når du kommer for eksempel med lovteksten her kommer med et helsebringende miljø eller noe, sant ja hva er det for noe, jeg aner ikke hva de mener.
b	Men altså, vi lever i en tid der vi har flere flerspråklige, og spesielt her på dette huset, sånn at om det er vanskelig for oss, så er det i alle fall vanskelig for de som har et annet morsmål. Sånn at allerede der kan det skje misforståelser. Så jeg tror det er mye viktigere å snakke og samtale på et folkelig nivå før man begynner å ta inn vanskelige ord og uttrykk.
	At det er nødvendig å på en måte oversette til det daglige?
b	Ja, og så kan man eventuelt ta med lovteksten og lese gjennom den og bli enige om at vi i fellesskap oppfatter det make, ja, hva, at det er det samme vi oppfatter.
	Mm, ja forstod jeg dere riktig, slik at viss det var en situasjon dere oppfattet



	som alvorlig at det var behov for enkeltvedtak, da ville dere gå til ledelsen?
a	Ja, med på en måte, hva skal jeg kalle det, velsignelse fra foreldre. Foreldre må ønske det.
	Mm, ja dere tar det med foreldre først, ja, når vi er inne på foreldre, altså opplever dere det er sameleis som før denne bestemmelsen kom og før den fikk så mye oppmerksomhet, eller har det forandret seg hvilke saker foreldre tar opp?
B	Det må du svare på
A	Ja, jeg er så gammel, (latter) nei, jeg vil jo si det at igjen, så er det dette samfunnet vi snakker om, at vi er blitt sånn servicesamfunn, der alt skal tilrettelegges, og vi er tjenesteytende næring så vi skal liksom serve, serve, serve, og at det på en måte stilles krav til oss på en måte at vi tilrettelegger og vi serverer alt det de vil ha. Det kommer sånt fokus på, skal vi si alle de rettighetene de har, og alle forventningene som de skal ha til skole, gjør nok det at foreldre også blir mye mindre, altså det blir mye lettere for de å komme og kreve ting. Og vanskelige foreldre har det også alltid vært, sant, altså, du har de som kun ser sitt eget barn og ikke ser helheter og har et forvrengt bilde av verden. Og de er jo veldig til å komme og kreve, og kun se sitt eget barn og sine saker og sin, ja. Og som vi snakket om den dialogen i sted, de ser gjerne ikke helt hvor problemet kommer fra, men de står der og skriker høyere og roper om alt som er galt. Så skaper du også ting som er gale og ikke løsninger.
	Sånn at det kan virke til hjelp for de som vil kreve for sitt eget barn, og, men hvordan er det i forhold til at foreldre kan være med og jobbe for et fellesskap, jobbe for fellesskapet og et godt miljø? Er det, stimulerer det til det eller hindrer det?
b	Hva tenkte du på nå, lovteksten eller?
	Ja, tenkte på betydningen av lovteksten
B	Jeg tror ikke alle foreldrene kjenner til den lovteksten der
c	Det tror ikke jeg heller
A	Jeg tenker, nei, det tror ikke jeg heller. Men jeg tror nok at i disse sære tilfellene så setter de seg inn i det.
b	Ja, absolutt
a	Sant, de er veldig opptatt av at de skal ta folk, at de skal ta skolen, sant, de skal ta en lærer, sant, ingen feil hos de, feil hos alle andre, og da er det greitt å ha paragrafer og ting, og liksom, ja, men den, du skal gjøre det, du skal gjøre det, sant og så forskyve ansvaret og stå og kreve for sitt eget

	barn. Og mer liksom sånn å bruke rettighetene som et sånn der brekkmiddel et eller annet, for oppmerksomhet eller noe annet. Som det ikke var før, for at da var det mer opp til, da var det mer ansvar på hjemmet, og da stod du ikke og krevde av alle andre
	Så sier dere at det er mange foreldre som ikke kjenner til denne paragrafen, men at det er noen som ser at denne kan vi gjerne ha bruk for
b	Jeg tror det er lett å skape et skille mellom ressurssterke og ressurssvake foreldretyper, tror jeg. Men så er det sånn at, et dårlig eksempel, da, men det er veldig sånn beskrivende, det var en sånn vits som var i avisen. Med to sånne der, en slags tegneserie, den ene med et par foreldre sånn på femtitallet, der foreldrene kommer krokboyd inn på læreren sitt rom og skal få en slags utviklingssamtale, og så har du det andre bildet, der vi snakker om 2013, og de kommer inn og læreren sitter krokboyd, og bare «Hva i alle dager er det som skjer her, hvorfor gir du mitt barn sånne karakterer?» og det er litt sånn beskrivende for hvordan jeg opplever at det er. Det er ikke alle som er ydmyk for det du har å si. Det er ofte slik som a sier, at man leter etter feil, og hvordan kan du endre, liksom mitt barn er perfekt.
C	Det har blitt sånn som du også sier, at man skal yte en service, de forventer at vi skal gjøre sånn og sånn, altså det stilles helt andre krav til lærer
B	Viss vi kommer for sent, for eksempel, så «beklager at vi kom for sent», men jeg må ha fem minutter med deg. Sånn kan de komme og hente oss inne i timene, liksom, og da tenker, jeg, man har ikke mye respekt for arbeidstiden vår da, viss man gjør det
	Ja, og for de andre elevene i klassen,
B	Ja,ja,ja
	Interessant. Men viss vi tenker, har dere prøvd denne Elevundersøkelsen, det er ikke på alle klassetrinn den skal gjennomføres, men kjenner dere til den?
A	Vi har hatt undersøkelse på alle trinn
	Dere har hatt på alle trinn
B	Ja, bortsett fra første. Tror jeg.
C	Kanskje ikke i år, vi har hatt en som vi har funnet på selv, holdt jeg på å si, helt i begynnelsen
A	Vi har differensiert da, slik at de plasserte seg på forskjellige poster og at de gikk derfra til neste, ....ellers har det vært mer svarskjema og sånn
	Ja, sånn at dere har brukt både Elevundersøkelsen og andre undersøkelser for å sjekke dette med trivsel blant annet

b	Elevrådet var og gikk gjennom det, tror jeg. Er ikke det riktig?
	Men er det slik at dere ser på resultatene fra Elevundersøkelsen og diskuterer lærere sammen og diskuterer med elevene?
B	Det ble tatt opp, men jeg husker at det som ble litt sånn gjengs som gikk igjen, det var dette med det som du snakket om så vidt, at de skulle gå, vitsen er at det er anonymt, sant, kroppen din skal bevege seg fra den ene sirkelen til den andre, og så er det sånn at går det en kule der, så går gjerne de andre der, og så igjen her har vi et litt sånt språkproblem kanskje, altså i steden for å høre etter så er de mer opptatt av jaha, hvor gikk han, hvor gikk hun og så går de etter sånn. Klart de gjør undersøkelsen, men litt sånn kritikk til metoden
C	Ja
	Men er det et verktøy som dere tenker dere har nytte av i arbeidet med læringsmiljø? Å ha en sånn type temperaturmåler? Eller er det mindre viktig?
B	Jeg er litt på at det er litt mindre viktig. , det er sikkert, hensikten bak det er sikkert god, men igjen så er det sånn opptatt av det der, hvor skal på en måte, altså, jeg kommer på et dårlig ord som makt, men det er ikke det jeg mener. Men det er vi som på en måte, altså ledelsen har det pedagogiske ansvaret, men det er vi som står i klasserommet, og likevel skal nå frem til elevene. For at vi skal kunne nå frem til elevene, så er vi avhengig av at respekten er på riktig side, holdt jeg på å si. Sånn at det er ikke, jeg mener at vi vet hva som er best inne i klasserommet, vi som lærere, det er ikke en Elevundersøkelse som skal fortelle meg hva jeg skal gjøre fordi at noen gikk der i en gymsal. Altså, jeg vet ikke om jeg klarer å få frem hva jeg mener, men.
a	Jeg tenker litt at, at disse, Elevundersøkelsen, altså det er veldig mye forskjellige ting som på en måte, det skal måles hele tiden. Og hva er det du skal måle, skal du måle hvor godt likt en lærer er, skal du måle hvor..., hva kriterier ligger til grunn for dette. Er det den mest populære, den flinkeste, sant, og den som er den flinkeste er gjerne den som krever mye ut av de, som de da ikke liker, sant, men altså, og dette på en måte er, liksom, hva måler du egentlig. Og hva skal det brukes til, ja
	Tenker dere at der en sammenheng mellom Elevundersøkelsen som en er pliktig å gjennomføre og bestemmelsen i kapittel 9a med retten til godt miljø?
a	Jeg føler igjen som dokumentering

	Dokumentering?
A	Altså, det høres ut som to koder, det høres så flott ut, og så har det ikke så mye verdi egentlig
	I hverdagen?
	Tidligere hadde vi klassens time, der vi tok opp ting, brukte tid til å snakke og diskutere ting vi kunne være med på. Det er klart at elevene skal bli tatt på alvor, og du skal prøve å tilrettelegge for at de skal ha en medbest, at de skal ha en stemme, de og
B	Men en begrenset stemme. Det synes jeg er viktig, og det synes jeg holder på å bli skjøvet helt ut. De skal absolutt ha en stemme og sånn sett styringsrett, men det må være begrenset, for det er vi som på en måte, vi og ledelsen, som må ha det overordnede ansvaret. Og det er egentlig det jeg mener at det sklir litt i feil retning.
	Mm, sånn som jeg hører deg, da, så høres det ut som det er viktig å ha tid til å snakke med elevene om det og involvere dem i det
a	Vite hva de mener, ikke sant, altså ha det kjekt i friminuttet, ja eller nei. De som sier nei, og heldigvis er ikke det så mange, men hvorfor det? Det får du ikke noe svar på i disse spørreundersøkelsene. Så poenget er jo å vite er det fordi de ikke skårer på fotballen er det fordi i forrige friminutt skjedde det noe som var grådig aktuelt akkurat der og da og så derfor så sier jeg nei nå. Altså, vi vet ikke hvorfor, og er dette vedvarende eller kort tid, er det akkurat nå, er det alltid er det, det er mange ting du ikke får vite, så du får noen svar uten å vite egentlig hva du får svar på
	Og for å vite det så må du snakke med elevene om det
A	Igjen sånn dokumenteringsgreie, sant, dokumentering og du bruker tid på det og du skal bearbeide det og så vet du egentlig ikke hva du har fått svar på
	Mm, men du sa dette med at de skal ha en stemme, men en begrenset stemme. Og da har jeg lyst til å utfordre dere litt på at rundskriv som følger opp lovteksten her da, så er det sagt at eleven sin subjektive opplevelse skal legges til grunn viss det er en sak etter kapittel 9a. Og for eksempel da viss en elev skulle oppleve at læreren mobbet ham for eksempel, og eleven opplever det sånn, men virkeligheten kan være litt annerledes, men når det da er sagt at eleven sin subjektive opplevelse skal legges til grunn, hvordan virker det inn på læreren sin rolle, læreren sitt ansvar?
B	Det er sterke ord, det der
A	Det er jo litt, det er klart, vi er forskjellige, og vi har forskjellige måter å tolke

	<p>ting på og sier jeg noe til en annen at sånn og sånn, så kan han oppfatte det på en helt annen måte enn det som egentlig er mitt budskap, sant. Og så det med kommunikasjon at der er sender og mottaker, og det er ikke sikkert at de har sammen referanse for det som blir sagt. Så tolkningen kan bli helt annerledes. Sånn er det også med elever. Sant, vi sier noe for spøk for å motivere, for å holde lyst og ha en god stemning, så kan bli tatt til seg som en negativ ting, sant. Vi kan bomme på sånne ting, så vi skal selvfølgelig være lydhør for å høre hva det er for noe, men det kan jo også være, vi snakket litt om det i sted, dette med hjem som krever og er veldig sånn negativt, også hjem som er sånn veldig opptatt av å lete etter feil, og men da blir elevene og barna opptatt av å lete etter feil og, og skulle mistolke ting, altså prøver å finne feil, og prøver å finnefeil som kan taes i stedet for å tenke positivt og tro det beste, så skal de tro det verste. Så jeg tror jo det at en del barn blir lært opp til det å være kritiske til ting de hører.</p>
	<p>Du sa det var sterke ord, og det høres ut som det er problematisk. Altså, den bestemmelsen kan være problematisk fordi den kan invitere til at den kan bli brukt mot etter at foreldre har påvirket?</p>
A	<p>Ja, jeg ser at barn kan være veldig sånn søkende negativt, så du vet jo aldri om det er reelt om det er liksom at, jeg sier, å kjenner jeg at jeg er litt mot meg selv her. Jeg sier selvfølgelig at man skal lytte på barna og prøve å finne ut hva er det jeg har gjort som gjør at du føler sånn, sant, hva kan jeg gjøre, var det det, ok, kanskje jeg skal slutte med det. Altså, du skal selvfølgelig være lydhør for eleven, så det går ikke på det. Men jeg bare mener at enkelte barn kan være oppdratt hjemmefra til å lete etter feil og være negative.</p>
	<p>Mm, det kan være andre ting som virker inn?</p>
A	<p>Ja, det er ikke nødvendigvis at det blir, at det er læreren som gjør ting, men liksom «nå kan jeg ta læreren på det», sant</p>
b	<p>Og viss de blir fortalt at de har den type ansvar, så, ja så blir de vel bevisst på det og. Som selvfølgelig også har positive sider.</p>
a	<p>Det er ikke ofte vi opplever disse tingene. Jeg vil nå i hvert fall si det. (latter) heldigvis.</p>
	<p>Neida, og det er nå trukket litt ut i ytterkanten og da, de sjeldne, veldig sjeldne tilfellene. Det er bare for å utforske hva kan denne lovteksten innebære i ulike situasjoner</p>
A	<p>Jeg synes dette er veldig bra, krav og rettigheter, altså at alle har rett på et godt sosialt miljø. Så jeg er på ingen måte negativ til at det er et krav som</p>

	kan, skal stilles til skolen. Men det er på en måte det at det blir litt vel formelt, i hvert fall for meg. I hvert fall er det, jeg gjør det jeg mener er riktig for å ha det som en verdi som gjennomsyrrer det jeg gjør på en måte.
	Ja, og det er i alle fall flere som har pekt på at det å jobbe med godt læringsmiljø, det gjorde læreren før denne bestemmelsen kom, og det har de gjort etterpå. Sånn at den bestemmelsen ikke kom med noe nytt sånn sett. Den har kanskje tydeliggjort og presisert og at det nye er denne saksbehandlingen. Ja, er det noe mer dere har lyst til å si avslutningsvis, noe dere har på hjertet som dere tenke «dette må vi få frem»
A	Egentlig ikke for min del. Jeg vil bare gjenta det siste jeg sa med at, jeg føler det er negativt fokus på forandringene, og det har jeg for så vidt også, ikke på det at de er bevisste på det, men det at på en måte ansvarsfraskrivelsen, eller at det er kjørt over til skolen og skolen til å fremprovosere, feil ord kanskje, men til å skape et dokumenteringssamfunn. Alt skal dokumenteres og skrives og arbeides. Det er en tidstyv, det krever mye ekstra tid uten at det nødvendigvis gir noe resultat.
B	Kanskje vi mister drømmelæreren fordi at han eller hun føler seg så pass bundet på hender og føtter at de er redd for å trække feil, sånn at de stikker ut av yrket. Det er ganske slitsomt, for eksempel når det blir leitet etter feil. Det er ikke noe kjekt.
	Så det er ikke slik at det er utelukkende positivt, det ene fremmer ikke det andre. Så det å drive med saksbehandling, det gjør ikke lærerjobben noe mer, noe bedre.
B	Men så er det så gøy å være i klasserommet da
A	Det er det vi brenner for
B	Men de kan godt ta seg en tur ut på «gølv», de skal få lov å komme inn i klasserommet
	Ja, men da tror jeg jeg sier tusen takk til dere og skrur av opptaket.

Intervju med lærer ungdomstrinn 13.05.14

	Da skal vi snakke sammen om elevene sin rett til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, det som er forankret i opplæringsloven kapittel 9a. og aller først, hva tenker du når du hører uttrykket opplæringsloven og så kapittel 9a?
A	Jeg tenker vel ikke så mye konkret. Vi snakker på skolen om trygt læringsmiljø og rektor går gjennom opplæringsloven og paragrafer innimellom. Men du husker ikke verken nummer eller paragrafer eller tekst egentlig i hodet, vi har det fremme på en del fellessamlinger, og rektor går gjennom en del, og ofte i forbindelse med, altså for eksempel, Elevundersøkelsen er jo et naturlig sted å trekke frem dette.
	Ja, så det er ikke sånn at du i det daglige arbeidet liksom at du tenker på paragrafen eller ordlyden i lovteksten?
A	Nei, det blir sjelden, veldig sjelden.
	Men husker du når, jeg vet det er vanskelig å koble til tidspunkt og huske langt tilbake i tid. Men husker du når og hvordan du fikk høre om denne paragrafen første gangen eller i starten?
A	Nei, det husker jeg egentlig ikke.
	Nei, det er helt naturlig det, og når jeg spør om det, så er det fordi jeg har vært litt opptatt av hvordan endringer blir implementert i skolen. Noen ganger bruker myndighetene, ja, veldig offensive informasjonsopplegg med skriv og konferanser, og så er det gjerne sjelden at det når helt ut til lærerne.
A	I hvert fall kanskje i den tekniske formen, for, altså, rektor hos oss er flink dame med stor kapasitet og leser masse lovtekster og pålegg som kommer, og så siler hun og guler og uthever noe hun mener er sentralt for oss å vite, og andre ting som vi ikke legger så stor vekt på når vi går gjennom. Så det er derfor jeg sier at teksten fra a til å kan nok ikke verken jeg eller de fleste lærerne på skolen. Men rektor prøver å gi oss et visst bevisst forhold til formuleringen i opplæringsloven.
	Ja, og så har det gjerne vært sånn at denne paragrafen i opplæringsloven, den har blitt kjent litt sånn i bølger og gjerne knyttet til at Fylkesmannen har hatt tilsyn om det psykososiale miljøet, og så har det gjerne kommet oppslag i avisene, sånn som det var vel i fjor Bergens Tidende skrev litt om dette med enkeltvedtak etter kapittel 9a og det psykososiale miljøet. Og da fikk det fokus, og det er kanskje noe som gjør at det blir mer kjent og.
A	Ja, og så er det blitt i vinden en stund, og så blir det sånn at det dabber av, altså at oppmerksomheten rundt det dabber av, og fokuset forsvinner. Altså de

	gangene vi har det, er nok, sant viss det er skriverier, men det kommer ofte på grunnlag av en eller annen undersøkelse eller enkeltcaser som har vært eller har dukket opp og fått oppmerksomhet. Det kan være enten det er lokalt på skolen, det trenger ikke å ha vært i media, men viss vi har hatt en sak på skolen, altså vil det bli naturlig å diskutere, sant og viss det går langt i forhold til også det konkrete, og i forhold til resultater fra Elevundersøkelsen, og særlig viss det er faresignaler eller noe som kommer frem der som rektor mener skolen må ta tak i.
	Ja, og viss vi holder oss litt til paragrafen fortsatt, så er det nå det formålet med et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Og det er en av endringene i lovteksten, da at det er så tydelig sagt. Og så den andre endringen er knyttet til dette med enkeltvedtak, at det skal være en formell saksbehandling. Så kom det inn en endring, i fjor var det vel, som gikk på at reglene om erstatning ble tydeligere presisert, og det med straffansvar, at det ble utvidet frist for å ta opp saker. Sånn at hele kapittel 9a inneholder både noen bestemmelser som går på det pedagogiske, altså det gode skolemiljøet og hvordan skolen jobber med systematisk arbeid og forebygging og håndtering av enkeltsaker, og evaluering av arbeidet sitt. Så noe handler om læringsmiljøarbeid og noe handler om formell saksbehandling. Kunne du si litt om hva du tenker om det?
A	Altså, læreren sin rolle, altså jeg har oppfattet det sånn at jeg sitter her i egenskap av at jeg er lærer. Jeg har vel aldri vært så opptatt av endringene i opplæringsloven. Altså, jeg har alltid tenkt, altså det som har vært viktig for meg, har vært liksom, altså det vi kaller for et inkluderende læringsmiljø, og et godt og trygt læringsmiljø, altså jeg opererer egentlig helst fremdeles med de begrepene, og sant, det føler jeg at har vært viktig for meg som lærer og for skolen der jeg jobber, også lenge før disse endringene i opplæringsloven og presiseringene der kom. Sånn at den delen der, ja, har egentlig de færreste egentlig tenkt så nøye over. Så merker du at, jeg tror nok at skolen har fått bedre rutiner gjennom innskjerpingen i opplæringsloven, sant, fordi at du har en saksgang som du skal følge, der du., og i de aller fleste tilfeller, sant du får meldt et problem, du melder det videre til dine overordnede, som blir rektor og rådgiver og helseteam, det blir kalt inn til møter, og i veldig mange av møtene så er det det å få løftet opp en del fakta og egentlig oppklart noen hendelser, og det hele ender opp med at rektor finner ut at det er ikke grunnlag for å fatte enkeltvedtak, og at det blir uttrykt til foreldrene og om de er enig i den avgjørelsen.
	Ja, for etter reglene, så kan, om skolen ikke gjør vedtak, så kan foreldrene klage på det.
A	Ja, sant, det er jo etter en prosess og drøftet også med foreldre, sant, for det, og



	i noen tilfeller det avdekkes problemer som eleven har, men som egentlig ikke angår verken skolen eller skolemiljøet, men der foreldre har fått hjelp til å ta kontakt i forhold til, altså hjemmeforhold og få det roligere hjemme, det kan være intriger mellom søsken og kiving, sant, og familier med flere foreldreparter og søskenparter, sant så skjer det jo også mye
	Sånn at det kan handle om forhold utenfor skolen?
A	Ja, og at de faktisk er glad for å få avdekket noe og at de kan få hjelp, å søke hjelp, uten at det nødvendigvis trenger at skolen må fatte et enkeltvedtak på det
	Ja, kanskje vi skal se på det caset.
A	Ja
	Da må vi bare åpne her litt igjen, sånn at vi får opp skjermen. Her er. Ja, vi snakket om at det handler om læringsmiljø, og. Og loven kom vel i 2003, og nå i de siste årene har Utdanningsdirektoratet satset en god del på ressurser i forhold til å utvikle læringsmiljøet. Med nettsider og ressurser der, og prosjektet Bedre læringsmiljø. Og nå tenkte jeg at vi kunne se på et case som er på Udir sin side.
A	Ja
	Oppgave om krenkelser i skolen, historien om Emma. Og jeg lurte på om vi bare skulle gå gjennom det caset, jeg. Og så, fordi det er knyttet til bestemmelsene i kapittel 9a. Skal vi se, jeg tror stadig det er touch-skjerm, jeg, og så er det ikke det det er. Så kan vi gjerne høre etterpå når vi har gått gjennom caset, altså hva, ja om, hva du tenker om den måten å på en måte få fokus på opplæringsloven, altså gjennom nettside og gjennom prosjekt knyttet til læringsmiljø. .... Ja, du ser at Emma har fått en
A	Sms
	Sms, ja, og da går vi videre, og det har pågått en stund med negative kommentarer, og hun har begynt å grue seg til å gå på skolen. Og, jeg bare sier hva som står der for å ha det med på opptaket. Ja, Emma har vært nærtakende før, mens de andre i klassen pleier å være greie å ha med å gjøre. Drøft hvordan dine etablerte innstillinger og relasjoner til de aktuelle elevene kan påvirke hvordan du oppfatter situasjonen. Er det en relevant problemstilling dere tar opp i..
A	Det tror jeg nok, men dette er også en sånn klassisk, tenker jeg, som er vanskelig å være i forkant av. Sant, i og med at hun er, sånn som jeg oppfatter casen, sånn litt stille, mutt, kanskje litt innesluttet, og du føler at du har et godt forhold til de andre elevene og har en god tone med de, så kan det både være vanskelig å oppfatte endringer i Emmas atferd, sant fra stille til fortsatt stille, er

	ikke sånn synlig endring som er lett å legge merke til, og du ser heller egentlig heller ingen grunn til å mistenke de andre eller se noe negativt i de andres oppførsel, sant, altså. Jeg tror helt sikkert det er mange lærere som er veldig flink å være naive og tro det beste om de, og det er jo samtidig, du skal jo helst tro det beste om de og forvente det positive
	Mm, møte de med tillit og positive forventninger, mm. Men du kjenner igjen problemstillingen?
A	Ja, det kan jeg klare, ja. Akkurat sånn jenteintriger, og særlig for en mannlig lærer, er noe av det vanskeligste å gripe fatt i
	Ja, for du er inne på at det kan være vanskelig å oppfatte at det blir en endring hos Emma viss hun er sånn still og nærtakende i utgangspunktet, og at da, ja kan det være vanskelig å se forskjellen
A	Ja, for det er det vi lærer om, sant, særlig i forbindelse med mobbing og forebygging, altså det å legge merke til atferdsendring, men når det ikke er en tydelig endring som er lett å legge merke til så..
	Og når noe skjer på sms, så er det ikke sikkert at andre ser det uten at en viser det frem, så det kan være en problemstilling at det er vanskelig å oppdage og vanskelig å forebygge.
A	Ja, fordi det er så lett for at, du kan godt si at skolen gjør masse for å forebygge, altså og særlig i forhold til sosiale medier, men diskusjonene skjer nesten, sant forebyggingsdiskusjoner som ikke er knyttet til en case, skjer nesten alltid på prinsipielt grunnlag, og det er så utrolig lett for at, altså du føler at du har gjort det du skal og prøvd å forklare alvoret for elevene, men de sitter og gjør det allikevel. For det at dette angår jo ikke de.
	Nei, at elevene kanskje ikke kobler det til at det har noe med de å gjøre, «det er mitt ansvar»
A	Ja, og hva er det nå de voksne maser om
	Ja
A	Men fordi om du har snakket om at sånn og sånn er galt, så er det ikke, sant, og det kommer vi helt sikker tilbake til senere og, du har aldri noen garanti for at de slutter å gjøre det fordi at de voksne mener at dette er galt.
	Nei, og da er du litt inne på dette med at det de voksne gjør av tiltak, også, du vet liksom ikke helt hvordan utfallet blir, hvordan blir reaksjonen, hvordan tar de det til seg, hvordan, om de endrer atferd som følge av et tiltak. Ja, vi har ikke garantier, og det er ingen sånn automatikk, er det det du er litt inne på? At det ikke er automatikk i at..
A	At det skjer en endring til det positive bare fordi at vi snakker om det, sant. Men

	det kommer vi garantert tilbake til.
	Her spør de i hvert fall om at, ja, nå har Emma fortalt at hun føler seg frosset ut og gruer seg til å gå på skolen. Hva gjør en da som lærer? Hva må en lærer gjøre? Her kan det også være flere, flere valg da. .. Vi må krysse for å komme videre (case på nettsiden)
A	Jada, men ut fra det som står der, jeg vet ikke om vi skal
	Du kan godt bare si noen alternativer
A	Det aller første jeg ville gjort, er jo, om altså se det an, men i hvert fall vi er jo organisert sånn at vi er to kontaktlærere på en klasse. Det er å diskutere det med den andre kontaktlæreren. Det ville garantert vært første steg uansett. Og kommer litt an på hvem som kommer med, altså i denne casen så er det jo jenta selv som kommer og viser. Det er ikke foreldre som tar kontakt. Altså, det jeg tenker er, sant, snakke med den andre kontaktlæreren, snakke med jenta om hun har snakket med de hjemme om dette, sant altså, om hun har turt å fortelle det der, og om det er noe de prater om. Jeg tror ganske sikkert også at jeg, altså her står det varsle rektor. Vi har jo, sånn at vi er jo organisert på trinn og har avdelingsleder på trinn, så jeg tror nok det ville gått der først. Fordi at av denne type saker, for der har vi, sant, sånne fora, der har vi sånn litt sånt nytt fra klassen, og sånn som går fast på rundgang. Lærerne som er inne i en klasse forteller om elever og klassemiljø og hvordan ting fungerer. Mens terskelen hadde heller ikke vært så veldig stor for å ta kontakt med rådgiver, sant, og rådgiver ville igjen konferert med rektor om skolen bør kalle inn til et offisielt møte. Jeg tror også at meg og den andre kontaktlæreren nok ville prøvd om det var noen andre jenter vi kunne ha snakket med for å kunne få kartlagt litt mer situasjonen, hva som skjer, nødvendigvis ikke gå rett på de som har skrevet meldingen, avsenderen i første omgang.
	Bare, setter litt sånn tilfeldig jeg for å komme videre i, ja og så kommer det en sånn type respons i denne casen. Du svarer ut fra den organiseringen dere har, så avdelingsleder det blir rektor på en måte.
A	Altså, for det avdelingsleder representerer jo ledelsen, sånt. Og så har vi rådgiver utenom. Mange skoler har slått sammen rådgiverfunksjonen som en del av, altså lagt det inn under avdelingsleder, men det har ikke vi. Vi har en altså sosiallærer, «gammeldags», som også ville, og der trenger vi ingen høy terskel for å ha kontakt med. Vi har jo også miljøterapeut viss det, men det varierer fra klasse til klasse om miljøterapeuten er mye inne og er engasjert i klassen eller ikke
	Så dere har et apparat på skolen som blir brukt?

A	Ja, et visst apparat er der.
	Og her går saken om Emma videre da. En er nesten ferdig med å kartlegge situasjonen, hatt samtaler med jenten, foreldre, lærerkollegaer og rektor står det her. Sånn at historien er blitt bekreftet, sånn at det Emma tar opp, er det noe i, sånn at det er grunn til å følge det opp.
A	Ja
	Og da er et noe som skjer i klasserommet. Læreren ser en ubehagelig situasjon, da en jente slenger en syrlig replikk til Emma. Hva gjør læreren da?
A	I første omgang, altså, det første du ville gjort, er jo at du ber den jenten stoppe med den type kommentarer, altså det er viktig å markere at dette er noe som ikke tolereres i situasjonen der og da. Uten egentlig å gå dypt inn i det, i personlige relasjoner eller noe som helst, men bare være tydelig på at dette er ikke, altså, kommentarer er ikke en oppførsel vi vil ha i et klasserom, nei. Dernest så ville jeg prøvd å gjerne holdt igjen denne jenten som kom med kommentaren, etter timen, eller pratet med henne i et friminutt eller en senere anledning samme dag og bare sagt noe om hvorfor jeg reagert på den måten jeg gjorde. Og i en sånn situasjon ville jeg nok prøvd å spilt på, spilt opp på det empatiske, altså når du sier det sånn, det jeg hører og det andre opplever er nemlig sånn og sånn og det hadde ikke du heller likt viss noen hadde gjort mot deg. Sant, altså for det er sånn det kan oppfattes.
	Ja, da kan vi i hvert fall krysse der. Du stopper det i situasjonen og samtaler etterpå.
A	Og tar gjerne en samtale. Sånn som et enkelttilfelle så, altså så hadde jeg ikke gått til skoleledelsen om dette. Viss dette er en sak som har, er meldt, er fattet et enkeltvedtak som skal følges opp, så burde du helt sikkert i hvert fall lage en, altså i sånne tilfeller så har du gjerne en protokoll eller lignende der du fører, dokumenterer ned hendelser. Men det kommer litt an på hvor langt saken er gått eller hvor alvorlig den vurderes som.
	Og da går det vel litt på forhistorien?
A	Ja,
	Hva har den jenten som slengte den kommentaren, hva har hun gjort før i forhold til Emma, hvilke irettesettelser har hun fått før og sånne ting
A	Ja, men det kan også gå i forhold til Emma, at viss, for å se om det er bedring, så må alle slike avvik dokumenteres for å se, altså, men det igjen vil være veldig avhengig av om den biten sees på som en enkelthendelse eller inn i et større system.
	Dette med språkbruk er et punkt, og opplever lærere at det kan være vanskelig å

	skille ut hva som er på en måte kompispråkbruk og hva som er krenkende språkbruk?
A	Ja, men og derfor, det kan godt tenkes at en sånn kommentar sagt uten at denne saken hadde vært meldt, hadde passert, og da kunne du risikert at ja, men «dette er sånn sjargong som ungdommen har seg imellom». For når vi har hatt klassesdiskusjoner, og der eller det var ikke i min klasse, men sant vi har jo disse Olweustimene, og eller altså lærerne, der vi har hatt gruppemøter og der vi har hatt forskjellige samtaler, og der en som jeg var kontaktlærer med tidligere som nå har en annen klasse nå, var så frustrert for at jentene var veldig på at sånn og sånn aksepterte de ikke og det ville de ikke, og guttene «men det er sånn gutter snakker sammen». Og det var sånn markert kjønnsdeling i sjargongen.
	Ja, det ..
A	Så jeg sier ikke at det er rett, men det kan nok.. Der svarte jeg feil, ser jeg (latter)
	Du gjorde en vurdering, og det kan hende at du hadde opplysninger som ikke Udir hadde. (latter) Men det kommer vel litt an på om det var en sak, om det var en etablert sak eller om det var i grenseland til å være en enkelthendelse.
A	Jada, men det kan godt tenkes at ett av vedtakene er at alt skal rapporteres, eller ett av tiltakene er at alt skal rapporteres. Altså,
	Tenker du at det kan bli litt sånn konflikt mellom altså det å være den læreren som vurderer situasjonen der og må håndtere det der og da og i forhold til å tenke på en måte saksbehandling og melding og dokumentasjon?
A	Jeg vet ikke, det, ikke i dette tilfelle når det er meldt. Men jeg hadde jo vært blåøyd viss jeg hadde sagt at ingen lærere valgte å se bort i fra noe fordi de var redd for at her ble det en himla stor papirmølle viss jeg går videre med det. Men i det øyeblikket saken er meldt, og det er, du er inne i en prosess, så oppfatter jeg i skolekulturen at de fleste lærere er såpass profesjonelle at da er de lojale i forhold til det.
	Ja, ja så ..
A	Mens, men så jeg tror at det er noen som kan, at av og til, og i hvert fall viss de er i tvil at de kan la være å melde for at da blir det så mye styr.
	Ja, at der er situasjoner som dere opplever som at det er tvilstilfeller?
A	Jada, altså, sant, det samme har skjedd, men det er ikke meldt som en sak, og da vil nok noen kunne fint vurdere dette til at «jaja, det er bare sånt som, fleip som unge og ungdommer snakker sammen med».
	Ville du noen gang tenke at dette med varsling og vedtak at det kunne komme i

	veien for det pedagogiske, altså relasjonen og håndteringen av situasjonen mellom elevene? Altså det å formalisere kunne det komme i veien for eller er det noe som støtter opp under arbeidet med tiltak?
A	Der er jeg egentlig usikker hva jeg skal svare.
	Det er et viktig svar det. Jeg synes det det kan noen ganger i andre typer situasjoner så kan det å formalisere noe på en måte trappe opp en konflikt da viss vi tenker på den biten. Og så tenker en annen ting kan være at det mister litt fokus, at det å føre logg og det å gjøre vedtak og det å dokumentere ting, det å sikre seg i forhold til om det kan komme en klage eller en erstatningssak, om det kan på en måte sette det inn på et annet spor enn når en har fokus på kanskje ivareta hvordan folk har det og hvordan samspeillet virker.
A	Jeg tror, jeg tror noen ganger at eller det trenger ikke å ha den ønskede effekten det forventes å ha. I enkelte tilfeller føler jeg at det er viktigere å dekke seg enn å løse problemet.
	Ja
A	Men når det er sagt, så kjenner jeg heller ingen lærere som, altså når det oppstår et problem, som tar lett på det. Det er klart vi snakker om mennesker og det er frustrerende å se at mennesker har det vondt.
	Ja, så det er spørsmål om denne kapittel 9a om det med saksbehandling og det pedagogiske om det går i hop mesteparten av tiden, hele tiden eller av og til om det kan virke mot hverandre noen ganger. Ja, men i alle fall så går vi litt videre her. Du skal snakke med ... om situasjonen til Emma. Så kommer Emma bort og sier at nå er alt i orden og at du bare må glemme det. Og hva gjør læreren da?
A	Hm. (stille)
	Her er noen alternativer
A	Det er fordi at de hele tiden bruker rektor. Jeg ser at hm. Viss jeg har på en måte avtalt et møte eller jeg har nevnt det, vi trenger ikke å ha avtalt et møte, men jeg har nevnt det, saken for rådgiver, bare for å holde på eller avdelingsleder, så ville jeg fremdeles snakke med avdelingsleder eller rådgiver, sant, og si at hun har sagt at det går mye bedre. Så jeg tror at det jeg ville gjort det er å si det videre det hun har sagt til meg, og eventuelt om vi, men at noen over meg i systemet, men at vi kan se over en periode om det har bedret seg eller, men jeg tror likevel at jeg vil ha dialogen med mine overordnede i forhold til hva som skjer videre.
	Ja, sånn at du vil følge opp?
A	Ja. Men som jeg sier. Du kan jo bare ha snakket med rådgiver om det, og vi blir

	enige om at, så det kan ligge på et ganske uformelt plan, sant. Du har likevel en dialog med dine overordnede eller din ledelse.
	Informasjon og dialog det kommer i forgrunnen i forhold til det å formalisere det, er det rett forstått?
A	Ja, jeg trenger ikke å ha et offisielt møte på det, men at jeg har rådført meg med noen og snakket med noen om det, og fått tips, tilbakemeldinger og støtte for en linje.
	Ja, og så blir det, her kommer nye opplysninger i saken da, og du diskuterer saken med skoleledelsen. Saken er alvorlig fordi Emma åpenbart er utsatt for krenkende ord og handlinger. Og ikke opplever et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Og i møtet med ledelsen blir det bestemt at det skal iverksettes tiltak, og så blir mulige tiltak diskutert med andre klasselærere og ledelsen til stede. Du var inne på det i starten at du ville snakke med den andre kontaktlæreren, og du sa vel også at dere har denne type møte eller lignende møter.
A	Ja, men dette vil være mer, et sånt møte som dette vil være mer formelt. Her vil, på dette planet hos oss, vil vi ha møte hos rektor, mest sannsynlig, der rådgiver, gjerne rektor og rådgiver, kanskje avdelingsleder, og klasselærere er med. Det er ikke alltid at både rektor og rådgiver er med, men i alle fall noen fra SPU, altså skolens pedagogiske utvalg, er til stede.
	Mm, ja
A	Litt avhengig av arten, altså om helsesøster skal inn, altså, men sånt spu, spu og rektor vil jo vurdere, altså ut i fra det som er kartlagt, hvem er naturlig å trekke inn som en part i dette møtet
	Ut fra hva som er problemet og hva som kan være årsak
A	Og så er er det noe å ha samtaler med helsesøster, om er det noen andre som, enten miljøterapeut eller. Det vil som regel rektor eller spu bestemme hvem som dette bør omhandle.
	Ja, alle som kan bidra til å løse det?
A	Mm
	Og her er forskjellige tiltak som er skissert da, og her kan en få frem mulige utfall ut fra ulike tiltak. Og nå tror jeg ikke vi rekker, og jeg tror ikke det er hensiktsmessig å gå inn på alle disse mulige tiltakene og det som kan skje ut fra tiltakene da. Men opplever du at disse her, altså hva er det som er til nytte i skolen sitt arbeid med læringsmiljøet, med kapittel 9a. Tenker du at ut sine sider om læringsmiljøet at de er nyttige? Du nevnte Olweus, program mot mobbing og program for bedre læringsmiljø, er det noe som virker positivt, satsing på

	<p>klasseledelse, samarbeid mellom lærere.</p> <p>Hva tenker dere skolen gjør som dere som lærere opplever som nyttig i arbeidet med skolemiljø og klassemiljø?</p>
A	<p>Det er, altså hva som er nyttig? Jeg tror, jeg tror nok at, Olweus, det er jo er både et anerkjent program og har gode resultater å vise til. Samtidig så er det et veldig tidkrevende program. Og, altså, reaksjoner og tilbakemeldinger når vi er blitt bedt om å sette i gang med dette, er veldig blandete både fra lærere og fra elevene. Lærerne har i utgangspunktet prøvd å ta det positivt og bra, og så er det klart at når det kommer, det vet jo du og sant, altså i lærerverdenen så har du disse stresstoppene, de kommer. Og liksom her nå skal vi ha tentamen i morgen, og liksom vi må jo få laget, nei Olweus krever at nå vi skal ha så og så mange, og ikke et sekund skal gis vekk her. Du har lyst å kringlevri Olweus, sant altså (latter). Men andre ganger når det er litt mindre stressende perioder, så synes egentlig mange lærere også at det har vært kjekt også å kunne ta seg tid til snakke om klassemiljø og elevmiljø og sånne ting. Så det, en sak har alltid to sider. Men du merker det på elevene også, vi hadde sånn kick off, vi prøvde å motivere dem, ja, at nå skal vi bli Olweus-skole, og dette skulle bli stort, og det syntes de var kjekt. Og så når du har, altså vi har en fast time i uken som er Olweus-time der du skal gjennom et visst program med både diskusjoner og samtaler. «og vi er så lei av å snakke om den der mobbingen», «det er ikke så mye mobbing, kan dere ikke la være å tyte». Altså samtidig, innimellom får de det også litt i halsen, det kan bli for mye av det gode. Men</p>
	<p>Du nevnte disse bølgene, det kommer på en måte litt utenfra og at det stemmer ikke helt med det dere har behov for å gjøre akkurat da, eller der dere har fokus rett foran tentamen for eksempel</p>
A	<p>Jada, det kan nok tenkes. Altså, jeg kunne, altså det er noen, i hvert fall når vi har snakket om det, etterlyser kanskje litt mer sånn at disse Olweus-timene kunne vært litt sånn kjekkere timer, altså hatt mer sånn praktiske samarbeidsøvelser og sånne ting, som elevene hadde fått en slags avveksling i forhold til skoledagen. Det er ikke så gjevt å diskutere jødedommen i RLE og så skal du diskutere etikk på skoleplassen. For de blir ikke det noe stort skille.</p>
	<p>Ja</p>
A	<p>Og at noen ganger, i hvert fall sånn vi som har organisert det nå, disse Olweus-timene blir for teoretiske. Samtidig kunne du godt ha sånn rollespill og case for elevene, men jeg er ikke alltid 100% overbevist om at elevene, i hvert fall ikke alle og ofte ikke de som det burde gjelde, engasjerer seg og går dypt inn i de diskusjonene.</p>



	Det kan bli litt øvelse og litt på overflaten?
A	Ja, og de som likevel er grei og sånt, de kan bli veldig engasjert og empatisk, mens de som burde bli empatisk, nødvendigvis ikke blir det.
	Viss vi, nå har vi sett på Emma her da, men viss du i starten, syntes du nevnte at du tenkte case kunne vært brukt for elever, men jeg forstod deg slik at det er ikke alltid det fremmer empati, stemmer det? Eller datt jeg litt av?
A	Nei, ikke alltid, og særlig ikke viss det blir sånn skolerelatert. At det liksom er sånn at nå er vi på skoleplassen, at det er Olweus-time. Det er faktisk lettere å få de til å bli, bare et helt annet eksempel, vi holder på og ser på tv2skole og liksom ukentlig nyhetssending, og der var det en gang de hadde laget reportasje om folk som bare går forbi når folk blir syk. Altså her kunne du få hjerteattakk og folk..., det kan du få de empatisk for, det er forferdelig, men om noen herjer rundt på skoleplassen, det er jo sånt som skjer, altså da blir noen, noen havner plutselig mye mer i forsvarsposisjon.
	Ja, så det er forskjellige situasjoner og forskjellige reaksjoner, da. Men viss
A	Jada, men bare en ting til. Siden dette har vært en case vi har gått gjennom, og denne som kom opp med Emma, da. En annen klasse som jeg har i ett fag. De har en, altså en sak med sånn jentemiljø og utfrysing, men og de har prøvd å løse denne saken og brukt ganske mye tid, men i det tilfellet er det kjempe, kjempestore forskjeller i reaksjoner på foreldre. Og noen foreldre tar det alvorlig, noen foreldre går helt i forsvarsposisjon, og sant, nei, min datter gjør ikke noe galt, og jeg nekter dere å ha møte med, hun skal ikke ut og snakke alene med den og den, og det finner jeg meg ikke i. altså, og da havner du i en situasjon som gjør løsningsarbeidet nesten umulig.
	Det blir veldig komplisert med at det er så mange kryssende...
A	Ja, men samtidig hvordan kan du forvente å finne en løsning når rollemodellen og de som har ansvaret overhodet ikke er interessert i å finne noen løsning.
	Mm, så foreldre sin rolle er viktig
A	Jojo, men for det at var, du kan få ulike reaksjoner fra foreldre, og det. Foreldre reagerer veldig ulikt. All erfaring tilsier det.
	Viss du i starten til Emma sin case hadde fått vite, eller du visste som lærer, at Emma, hun hadde tidligere mobbet andre jenter. Hadde det påvirket, viss du visste det, hadde det påvirket din håndtering av den smsen som det startet med?
A	Eh, nei ikke i utgangspunktet, men jo kanskje litt, for det jeg ville nok, viss jeg og særlig viss meg og Emma hadde hatt samtaler om hennes atferd overfor andre elever, eh så ville jeg nok brukt mer tid på å kartlegge «har du sagt noe igjen eller er det noe grunn til at..»

	Så det hadde virket inn på hvordan du undersøkte sammenhengen eller hva som hadde skjedd?
A	Ja, for da ville jeg jo, for viss hun hadde hatt en forhistorie, ville jeg også lurt på om dette var noe som ligger lengre tilbake enn, for jeg klarer ikke alltid å følge Olweus på dette. I aller fleste mobbesaker oppfatter jeg det som at en sak har flere sider og flere parter, og veldig altså og i hvert fall i disse intrigesakene, er det ikke alltid at du alltid har en helt uskyldig og en som bare er skyldig.
	Du har sikkert opplevd at den ene har en opplevelse av det som har hendt og en annen har en virkelighetsoppfatning som ikke stemmer overens, og så ..
A	Ja, men og det er jo også, tilbake til hva er det som er viktig altså, når vi snakker om et psykososialt læringsmiljø eller inkluderende læringsmiljø. En ting er at du kan få slutt på de smsene eller kommentarene. Men er du dermed i mål? Det er du jo ikke, altså Emma har sant i dette tilfellet det ikke nødvendigvis godt med seg selv selv om hun ikke får smser. Og der kommer jo dette som blir så forferdelig komplisert. Så får hun smser og så kommer hun tilbake for da er hun frosset ut.
	Ja, diskuterer dere når en da er i mål, når har en oppfylt loven?
A	Ja, men som jeg sier, jeg er ikke så opptatt av loven, altså, vi kan godt si ok vi må få slutt på disse meldingene. Der kan du ha møter med foreldre, og du kan prøve å være hardt, men i mål er du ikke før du har det du kaller det læringsmiljøet som er trygt og godt. Og der Emma i hvert fall har det så godt som hun kan ha det.
	Og hvordan uttrykte du det, du er ikke så opptatt av loven, var det det du sa?
A	Nei, jeg oppfatter den biten av det som nå altså, skolen har gjort sånn, skolen har hatt møte sånn, vi har blitt enige om sånn. Det kom ingen. Ingen smser ble sendt den neste måneden. Sant. Case closed. Men altså det som er viktig er, altså: Emma har det fremdeles ikke godt. Du er ikke garantert at Emma har det godt.
	Nei, og blir det da, altså blir det «sånn er det», altså «vi har gjort det vi skal» eller er det på den andre siden som loven også er inne på eller fortolkningen av loven, det at det er den subjektive opplevelsen hos eleven som sier noe om loven er oppfylt eller ikke? At det er den subjektive opplevelsen hos Emma, det er den som skal legges til grunn?
A	Jo, men det kan godt hende at Emma også trenger hjelp. Altså, viss Emma er en veldig litt sånn introvert, mutt og stille person. Det er grenser for hvor mange ganger du kan oppfordre de andre elevene til å gå bort og prate med henne. Altså viss hun aldri svarer igjen eller bidrar med noe, så, sånn at Emma må jo

	også hjelpes til å kunne prate mer med de andre. Altså, jeg har jo mer tro på, det handler ikke om opplæringsloven, det handler mer om å få parter til å fungere best mulig.
	Få til det samspillet mellom elevene
A	Altså, du kan jo ikke pålegge, de kan være høflige og hyggelige, men altså, det fins grenser for hvor mye du kan pushefolk til å være med og ta kontakt med og prate med de som ikke gir noe tilbake.
	Forstår jeg det rett da, at i sånne situasjoner vil du være opptatt av det pedagogiske, altså hvordan får du til læringsmiljøet, og mindre opptatt av lovverket.
A	Ja, og i hvert fall viss jeg kan legge det sånn konkrete bak meg, så vil likevel oppfølgingen videre være egentlig vel så viktig. Ja, men altså sant, og det, ok, så skal du ha et gruppearbeid, og da vil du automatisk være litt bevisst på hvem du plasserer Emma sammen med. Du kan gjerne si «jammen, hun er jo grådig flink på sånn og sånn, og viss dere ber henne, kan dere ikke få henne til å gjøre, så får dere et flott produkt sammen.
	Da vil ikke vedtaksbiten av saksbehandlingen ha noe å bety der?
A	Nei, som sagt, det affiserer meg ikke i forhold til den biten
	Så i en sånn situasjon så er det ikke lovverket som virker inn, for å si det sånn, det er ikke det som styrker kvaliteten, er det rett forstått?
A	Nei, jeg oppfatter det i hvert fall ikke sånn. Det kan godt hende lovverket mener at de dekker seg inn, og at jeg gjør akkurat det de ber meg om, men det er ikke på grunn av loven jeg gjør det.
	Helt innledningsvis sa du at dere hadde jobbet med læringsmiljøet før denne paragrafen kom og, sånn at dere ikke merket så veldig stor forskjell.
A	Nei, egentlig ikke. Det å ha et inkluderende og godt læringsmiljø, mener jeg alltid har vært noe av det viktigste. For skolen i Norge. I minst like stor grad som alle læreplaner og reformer og samkjøringer av pensum og vurderingskriterier.
	Sånn at viss du tenker på de siste årene etter kapittel 9a, er det noe det har forandret? Hva har det forandret?
A	Jeg synes ikke vi har forandret så mye. Det kan godt hende at ledelsen har forandret noe og sikret sine rutiner bedre for å dekke seg inn. Og det er klart at vi blir kalt inn på noen flere møter enn vi tidligere ville blitt i oppfølgingen av det, men ut over det, nei.
	Fordi det var innarbeidet før
A	Ja, og når vi samles en tirsdag, så tar vi ikke for oss disse paragrafformuleringene. Altså, vi snakker sikkert om mye av det vi ønsker at vi

	skal snakke om, men med vårt språk.
	Ja, og det med språk synes jeg det er veldig spennende at du kom inn på. For Knut Roald han snakker mye om at vi har et læringspråk og så har vi et forvaltningspråk. Hans påstand er at de språkene ikke snakker så godt sammen. At det kan av og til bli to forskjellige verdener, at det forvaltningspråket i loven kan virke sånn at, at det kan bli litt avstand til det? Har du noen tanker om hvordan språket virker i kapittel 9a? Eller språket og dette med saksbehandling?
A	Jeg har ikke tenkt, men det er derfor jeg er glad for at rektor har gjort den jobben, har liksom prøvd å, at rektor har lest gjennom og prøvd å oversette og trekke ut av det vi må ha fokus på nå er dette og dette, og da må vi gjøre sånn og sånn.
	Ja, det med oversettelse og omsette til handling?
A	Ja, og så kan vi på trinnmøte etterpå «hva kan vi gjøre».
	Ja, ja, men da forstår jeg det sånn at det med teksten og ordlyden ikke er så viktig for dere, men at det er den oversettelsesbiten og det å få det over i handling.
A	Ja, samtidig forstår jeg det er viktig for rektor å ha kontroll på den lovteksten, sant, og for oss er det viktig at rektor har kontroll sånn at hun kan være det bindeleddet og veilede oss i forhold til, sant, og det med tanke på den siste delen som du nevnte med erstatning, og det ligger jo en formell bit der som et ris bak speilet.
	Ja, og det kom inn med kapittel 9a, ekstra tydelig. Ja, det hadde vært forankret i formålsparagrafen tidligere da, rettighetene, men det var ikke så tydelige. Og oppmerksomheten rundt det har nå økt.
A	Ja, oppmerksomheten rundt det, men det som, særlig den casen som vi hadde, det er, jeg vil tro at det vil være vanskelig i praksis, for det at skoleverden er ikke lenger isolert. Skal skolen være straffeansvarlig for bruk av mobiler som foreldrene kjøpte til de og som de sendte på et tidspunkt de ikke var på skolen? Sant, altså ..
	Sånn at diskusjonen om hvor skolen sitt ansvar går og hvor foreldre sitt ansvar går, det har kommet frem?
A	Nei, jeg synes at den lett tåkelegges
A	Men i en sånn case, det beste skolen kan gjøre, som jeg nevnte her, når foreldrene nekter å, skolen kan innkalle til møter, og de kan oppfordre til atferdsendring, men viss de ikke vil endre seg, har skolen fint lite å stille opp med, og særlig viss det som skjer, skjer utenfor skolens arena. Altså, vi

	oppfordrer til det gode. Og vi er fremdeles såpass heldige i Norge at vi kommer vel kjempelangt med å oppfordre til det gode. Men vi har ikke så mye mer enn den oppfordringen å bidra med.
	Tenker du på at skolen mangler sanksjoner eller virkemiddel, altså du sier vi kan oppfordre, men det..
A	Skolen har i realiteten ingen sanksjoner eller virkemiddel visse det ikke funker. Joda, du kan gi dem noen anmerkninger, men altså det.. det blir noe type pedagogisk hverdag som jeg aldri vil kunne identifisere meg med uansett. Det skal brukes når du mener det skal brukes. Men som et pedagogisk pressmiddel «da får du anmerkning» det løser ikke noe problem. Atferdsendring skjer egentlig først og fremst gjennom bevisstgjøring og oppfordring.
	Ja, nå skal vi ta og avrunde
A	Jeg sa til nn at jeg sikkert kom litt senere, så
	Vi skal avrunde, vi har vært inne på temmelig mye nå og det er sent på dag. Vi har snakket både om arbeidet med læringsmiljøet, men det var en ting jeg hadde lyst til å spørre litt mer om. Det var da vi snakket om Hva er det en jobber med som lærer, hva er det en opplever som nyttig? Du snakket litt om Olweus, og så snakket vi litt om bruk av case, var du inne på, dette med at elevene synes de, at altså de kom gjerne mer i gang med diskusjoner når det er noe fra nyhetene, noe som engasjerer.
A	Det er i hvert fall meg som samfunnsfagslærer også som liker å kunne aktualisere fagstoff.
	Ja, og så, da tenkte jeg på det du sa innledningsvis, om at Elevundersøkelsen. Kunne du si litt om hvordan du opplever Elevundersøkelsen i forhold til arbeidet med læringsmiljøet? Er det, henger det sammen, er det nyttig, er det noe på siden av det dere ellers holder på med?
A	Både og. Noen ganger så er det nyttig. Noen av spørsmålene ser jeg er vanskelig for elevene å svare på. Eh, det og nå har vi altså, sist vi tok den, sant, altså du skal ta den i niende og tiende, og så har vi likevel valgt å gjøre det i åttende, niende og tiende. At vi tar den hvert år, men så var noen av spørsmålene relatert til at du hadde minst ett skoleår og vel så det bak deg, og så ble de ble kjempefrustrerte for de skjønnte ikke hva det var de skulle svare på. Jeg prøver å være tilbakeholden og ikke gå og se på de, men samtidig så er det vanskelig når de må stille mange oppklaringsspørsmål, hva mener de egentlig, og jeg må si at jeg tror de mener sånn og sånn. Og så ikke legge føringer på de. Og det merker jeg også, altså den vanskeligheten, det merker jeg når vi tar våre egne brukerundersøkelser også, altså, en del av spørsmålene, hva som går i

	forhold til ledelsen og arbeidsgiver, altså er ledelsen avdelingsleder, er ledelsen rektor, er arbeidsgiver xx kommune, altså. Og du kan være kjempemisfornøyd med kommunen, men du synes rektor er grei. Hvordan gir du både den prisen og den risen?
A	Det klarer du ikke med ett kryss, og da blir det sånt midt-på-treet-kryss som sier ingenting.
	Det har sine svakheter med slike undersøkelser.
A	Ja, og disse undersøkelsene som lett havner midt på treet med en del sånne spørsmål.
	Men får dere, bruker dere å diskutere resultat med elevene klassevis eller skolevis?
A	Nei, for vi får ikke de klassevis.
	Å nei, så dere har det skolevis?
A	Ja, jeg tror vi får de på trinn. At det er det minste de kan differensiere. Det er en ulempe, synes jeg. Fordi at du merker liksom noen av reaksjonene, at jeg må bare si at på niende trinn så er det så mange prosent som har svart sånn og sånn. «jaja, de går ikke i min klasse, de går i en av de andre sin klasse.» Du, altså, faren med statistikk er at du alltid finner en måte å lese den på som passer deg. Eller som du kan bruke til noe, det kan gi en pekepinn, men det er likevel, så er nok fremdeles, jeg har minst like stor tro på min subjektive oppfatning av dialogen og den på en måte tonen du har med elevene som en eller annen gradering på en sånn undersøkelse.
	Det kan ikke erstatte?
A	Nei, altså relasjoner er ikke det samme, og det er klart, sant, med disse 30 individene, vil det alltid være noen du kommuniserer bedre med enn andre. Altså, det er ikke til å unngå. Noen ler av vitsene dine, og noen gjør det ikke, sant.
	En hører forskjellig, i den betydning at hver elev hører med sin virkelighetsforståelse og en hører med sitt filter. Sånn er det bare, så det er komplisert
A	Det er sånn å jobbe med mennesker.
	Jeg har vært litt opptatt av hvordan lovfestingen virker inn. Hvilken betydning det har hatt, om en opplever endring, og om det er sånn at arbeidet med, ja hva – nå er det veldig sent på dag da – men jeg har prøvd å gjøre en undersøkelse på hva betyr denne lovendringen for praksis i skolen. Jeg har vært opptatt av sånn som du sa innledningsvis at lærerne har på en måte hatt formålet med seg også før denne bestemmelsen kom i kapittel 9a.

A	Absolutt
	Og da har jeg vært opptatt av hvilken betydning har denne lovendringen hatt. Hvordan virker det inn at det blir sånn rettsliggjort og med krav til saksbehandling. Så det skal jeg prøve å jobbe litt mer med da.
A	Det er spennende det. Får du forskjellige svar fra lærere og ledere, tror du?
	Ja, altså, det ser jeg sånn foreløpig ut fra den spørreundersøkelsen jeg hadde ute, så ser jeg at det er forskjellige svar fra ledelsen og lærere. Det er vel ikke uventet heller. Men samtidig så ser jeg at det er noe som er veldig likt og samstemt, og det var jeg litt positivt overrasket over. Så det var litt begge deler, noe likt og noe som skiller de to gruppene fra hverandre. Så det nå, jeg synes nå det er interessant. Så tenker jeg på litt andre endringer i skolen, hvordan en implementerer ting, kommer det ovenfra eller kommer det nedenfra og hvilken betydning har det. Så det også noe jeg ser litt på.
A	Dette er vel helst noe som kommer ovenfra.
	Ja (latter)
A	Ja, i og med at det kommer en lov, rektor leser, oversetter og sier at nå må vi gjøre det sånn og sånn
	Opplever du at det er forskjellig når en endring kommer nedenfra i forhold til det som kommer ovenfra?
A	Ja, altså det som er ulempen, er at jeg føler det er mindre som kommer nedenfra i dag. Jeg savner litt av friheten og kreativiteten. Skolen er i ferd med å gjennomorganiseres.
	Kan jeg forstå det sånn at det er for mye som kommer ovenfra? Sånn at det er med på å dempe? Eller er det andre ting?
A	Dette er mer generelt. Alt fra team, til valgfag, til fremmedspråk, til mattegrupper, det er så masse som lager bindinger på planen. Nei, du kan ikke gjøre sånn for at da skal de gjøre sånn, og da skal de gjøre. Alt skal organiseres og reguleres på en eller annen måte. Sånn at kan jeg ikke bare, nei for da går det utover det
	Så gjennomorganiseringen og ..
A	Ja, organiseringen overstyrer noen ganger målene. Noen ganger blir organiseringen viktigere enn gjennomføringen.
	Men tenker du, hvordan tenker du på saksbehandlingskravene, vi var litt inne på det i sted, i forhold til det rent pedagogiske arbeidet og saksbehandlingen?
A	Saksbehandlingen har (lydopptaket stoppet her – ikke tilsiktet) jeg sa noe om at saksbehandlingskravene og det formelle byråkratiet selvsagt har de beste intensjoner, men at det ikke nødvendigvis virker slik i praksis.





<b>Intervju rektorer 09.04.14</b>	
	Velkommen og takk for at dere stiller opp til intervjuet, og det handler om opplæringsloven kap 9a om det psykososiale miljøet. Vi legger det opp som en samtale som vi snakket om, og frivillig er det. Jeg tenkte vi kunne bare starte helt åpent. Hva tenker dere når dere hører kapittel 9a opplæringsloven? Hva er det første dere tenker på da?
a	Jeg for min del tenker sånn positivt på det faktisk. Tenker trygghetsparagraf som skal minne oss om at vi skal jobbe for at det skal være et trygt og godt arbeidsmiljø på skolen. Det er faktisk en påminning til meg om at dette må du ha fokus på. Kanskje det viktigste du holder på med på skolen. Det er det første som jeg tenker på.
b	Samtidig så er det jo ikke enkelt å leve opp til. Formålet med den, i forhold til helse spesielt kanskje. Men tror også, tenker at det er greit å ha den der, at elevene har den. Jeg tenker vel at hos oss så var den kanskje ikke så levende aktivt før vi gikk veldig aktivt ut med den veilederen, det lille heftet som kom. Det var, ok, da ga du liksom litt bruksanvisning til hva foreldre og elever kunne gjøre. En annen ting som slår meg, det er jo fordi at vi hadde tilsyn, så tenker jeg litt sånn enkeltvedtak (latter).
	Det er en bit av det og.
b	For det var en ting som kom frem hos oss, det var at vi gjorde jo veldig mye i det som var intensjonen , men vi var ikke flinke nok på dokumentasjonen.
	Så dere var med på tilsyn.
	Ja
a	Å ja, bare ta det tilsynet. Vi hadde ikke tilsyn, men vi hadde nest mest, tror vi hadde faktisk mest av alle, tiltak, i farten, tror vi hadde altså vi på den paragraf 9, lå vi altså på topp i x kommune på paragraf 9 altså.
c	På enkeltvedtak?
	Ja, på enkeltvedtak, men vi, så det, nå har de der FAU har vært veldig aktiv altså men hvis du såg på den informasjonen som FAU har hatt i to år, for et par år siden, så var der ingen som kom med klager faktisk. Det forundrer meg altså. Det var veldig få, jeg tror vi hadde en eller to. men det var ingen som anket noe for de fikk svar på noen spørsmål.
b	Mmm
a	Det var veldig få så stort sett så tror jeg at folk er fornøyd med miljøet. Men det er dette når vi tar fatt i dette med enkeltelevne. Vi syntest jo at vi måtte, det var jo det som var grunnlaget for at vi måtte jobbe mye mer med

	<p>paragrafen og ha fokus på det. Og rett og slett – ikke minst at vi begynte med Olweus. Så vi har i alle fall hatt en sånn positiv opplevelse, og det ble veldig trygt når du jobbet mye med dette. Og det er jo egentlig paragraf 9a du jobber med når det gjelder Olweus. Så vi har fått veldig gode rutiner. Vi hadde bra rutiner syntes vi da, men nå sitter det i ryggmargen hos den enkelte lærer på en annen måte enn det gjorde før i begynte med Olweus. Slik at paragraf 9a det er noe som sitter mye mer fast eller inne hos den enkelte. Og så synes jeg at avdelingslederne har vært veldig flinke og fulgt opp hos oss altså, veldig flinke. Så det er de som skriver disse vedtakene også. Til og med lærere spør om de ikke skal skrive vedtak, og det synes jeg er morsomt. Kan de ikke bare gjøre det, så slapp jeg å gjøre det. Og så lærte jeg faktisk en del lærere til å skrive enkeltvedtak</p>
c	Du signerer det går jeg ut fra?
a	<p>Ja, ja, ja. Men de spør skal jeg skrive det eller skal du? Ja, så sier jeg: Det er du som kjenner saken, og så kan de bli lært opp i det. For det er noe med tankegangen som jeg synes er veldig verdifullt. For det at hvis vi tenker oss paragraf 9a, gir det noen sånn oppskrifter på hva du må ha med og hva som er viktig når det gjelder det psykososiale miljøet. Og så synes jeg vi er flinke til ikke bare å ta de som blir trakassert eller mobbet eller hva du vil si, men også på de andre slik at du gjør tiltak både for den som mobber og også for den som blir mobbeutsatt. Og vi har jo hatt en sånn ankesak, det vil si det var foreldre som anket i forbindelse med at de var veldig på at vi måtte flytte, fjerne en elev fra skolen da, men de fikk altså som de sa, skolen gjør så mye positivt, og den eleven har framgang, så det har aldri vært snakk om at den eleven, den de foreldrene ba om ble fjernet, skulle fjernes altså. Jeg synes det har vært en positiv sak for oss.</p>
	<p>mmm. Lovbestemmelser kommer nå ovenfra, sant. Når dere tenker tilbake, hvilke styringsverktøy tenker dere at myndighetene har brukt for å få det implementert?</p>
c	<p>Jeg tenker det viktigste for, for innføringen er intensjonen bak paragrafen. Eller for å si det først, når paragrafen kom, fikk den mye oppmerksomhet knyttet til det at det var den eneste paragrafen med uttalt strafferamme i opplæringsloven. Og det var veldig mye fokus på det her og da kan jo skolesjef og rektor sitte og dele celle, og det kan jo liksom bli kjekt (latter) og så, det ble jo veldig mye på det da. Når vi fikk skrelt det der vekk og kom inn til kjernen, er jeg helt enig med a i at det er en av de viktigste om ikke</p>

	den viktigste ut fra det som er prioritert hvor vårt fokus skal ligge. Så dette med det trygge opplæringsmiljøet for elevene er en nødvendig forutsetning, og det ligger veldig sterkt prioritert i lovverket ellers og, og godt forankret i formålsparagrafen. – Men ellers til det som var spørsmålet. Om hva som har vært viktigst for å få det inn, så synes jeg at kvalitetsoppfølgingen og fokuset der som har vært på elevenes psykososiale læringsmiljø, involveringen av elevene i dette arbeidet, involveringen av foreldre i dette arbeidet har vært veldig viktig. Og jeg tenker at det systematiske arbeidet utenom enkeltvedtakene faktisk er vel så viktig. Noen ganger når en kommer inn på formaliteter, så kan jo det føles litt som en hemsko da, og vi er ikke i den situasjonen at folk står i kø for å hjelpe oss å skrive disse enkeltvedtakene, det gjør de ikke altså. (latter) Så det så.
b	Det er jo litt avhengig av situasjonen skolen er oppe i. I første fasene så hadde vi mer henvendelser i forhold til inneklima og den delen av den. Og den ble jo oppfattet som elevenes arbeidsmiljølov. Men så fikk vi orden på det og så var det mer, så gikk det mer på, ja det kunne være klassemiljø og det kunne være på enkeltsaker. Nå har vi hatt veldig lite, men vi har hatt, men nå når skolen er mye mer opp og går i forhold til inneklima og den slags, så jobber vi veldig bevisst i forhold til det psykososiale miljøet. Så det, jeg tar det som et godt tegn at det er lite henvendelser på det. (mm) Men vi har faktisk bare en gang hatt en klage som har gått videre. Det er sjelden vi bringer videre, men den gikk nå greitt for oss. Hadde alt på det tørre der, det skriftlige. Det er jo det å ha det skriftlige og kunne vise frem, det er jo ofte det som er problemet.
a	Jeg synes det var fint det du sa om forebygging og ikke minst det med kvalitetsoppfølging. Det forebyggende arbeidet før enkeltvedtak det er det som er det viktige, og det skjerper jo den enkelte skole, tenker jeg, at den paragrafen er der. Det forutsetter jo at du må jobbe med det psykososiale miljøet. Og det er satt fokus på som en viktig ting, og så den strafferammen som du sier, det, jammen det er noe, det er faktisk en viktig paragraf.
c	Ja, for det viser jo alvorret i det. Jeg vet ikke om den noensinne er brukt.
	Hva sa du?
c	Jeg vet ikke om den noensinne er brukt.
	Nei, det har jeg ikke hørt om.
b	Den eneste som har satt i verk straffetiltak for oss, det er vel NAV (latter)
	Nå ble det nå mer skjerpet i siste lovregulering med erstatning og straffansvar. Fristen for å ta opp saker ble forlenget.

c	Var det ikke noe med bevisbyrden også? Delt bevisbyrde eller noe sånt.
	Stemmer det, og skoleeier har bevisbyrde. Dere er inne på det todelt på en måte. Det å jobbe for trygt miljø og så det med enkeltvedtak. Det høres ut som dere sier at det kan gå i hop. Det å arbeide med det formelle, at det kan være med og skjerpe og støtte opp under det trygge miljøet. Opplever dere at det er samsvar mellom de pedagogiske målene og kravene i kapittel 9a eller opplever dere at der er noen dilemma eller motsetninger?
a	Nei, jeg synes ikke det. Synes ikke det er noen motsetning. Den ene er liksom, altså for å få en god pedagogisk, et godt læringsmiljø, er du nødt til å jobbe med paragraf 9a, det psykososiale miljøet. Det er jo liksom grunnmuren i et hvert pedagogisk arbeid på en skole, det er faktisk dette med mobbing, d.v.s. paragraf 9a. kan sammenfatte i det.
C	Jeg og tenker det. Jeg husker faktisk helt tilbake til studietiden en av de første setningen som bandt seg inn, det var det der med at trygghet er en forutsetning for læring altså. Den ligger der veldig sterkt.
	Mm, sånn at det samsvarer med det pedagogiske?
c	Ja, og det går kanskje spesielt inn i den delen som det har vært mye fokus på i det siste som går på klasseledelse, sant, det med relasjonsmessig, at elever skal, det er jo en del av det, det er jo ikke hele spekteret.
B	Det er en del av det som jeg opplever at foreldre likevel griper fatt i dette her. Det er veldig sjelden at de refererer til paragrafen, men dette med at de er opptatt av klassemiljøet og det uavhengig av om, altså, det trenger ikke være en mobbesak, men hvis der er ting de ikke synes er bra nok i forhold til det, og det kan jo være en så enkel sak som at det har vært mye skifte av lærere eller det kan være forskjellige sånne ting også som spiller inn, som gjør at de henvender seg til oss i forhold til dette. Det er sjelden de egentlig refererer til paragrafen, men vi knytter det jo opp til det likevel. – vi gjør det
	Opplever du noe gråsoner i forhold til det, skal du knytte det opp mot paragrafen eller skal du ikke knytte det opp til den?
	Det kan godt være det. Men det tenker jeg, vi kjører den linjen likevel. Jo, vi har vel av og til vært borte i saker i forhold til elever som bytter klasse, hvor det har vært litt sånn gråsoner om det er et enkeltvedtak eller ikke. Men ellers så har vi vel tenkt at det er bedre å putte flere ting inn der som

	kanskje nødvendigvis er på kanten enn som ikke er der og få for få.
	I de tilfellene, er det hensynet til kvaliteten på tiltaket eller hensynet til det å ha dokumentasjon hvis det skulle dukke opp noe?
b	Helst det siste.
a	<p>Jo, men altså, jeg ser jo ikke. Det må jo være sammenheng. Altså jeg, vi hadde jo faktisk talt ikke tenkt på at det var så når det ble fokus på dette i fra xx kommune, enkeltvedtak, så tenkte ikke vi at det var liksom formaliteter, vi tenkte på selve saken. At når vi har paragraf 9a, så måtte vi gjøre et vedtak. Alvoret over den her, ikke sant, ikke straffetiltak, men et tiltak mot en elev, greitt å henvise til den paragrafen da. Så jeg tenkte mer på det, og selvfølgelig må du ha en dokumentasjon. Det må jo dokumenteres på systemnivå vise hva du holder på med, og det var det en del skoler, spesielt på den siste undersøkelsen, var det Bergens Tidende som kjørte, ikke sant, og da kom det jo fram det at skoler, ble det sagt fra xxavdelingen, jeg vet ikke om det stemmer, at de gjorde jo en god del likevel, selv selv om de ikke gjorde tiltak. Da ble det klart at du må jo ha det formelle. Vi er ikke særlig flink i skolen til å ta den formaliteten, lovene og det å gjøre vedtak. Så jeg synes ikke det er en motsetning mellom det, synes bare det er en trygghet i forhold til hva du holder på med, å kunne henvise til en paragraf. Ellers så blir det litt sånn synsing og så videre, og så har du og på den paragrafen der så har du nettet, du har faktisk, jeg synes, altså det er så flott oppskrift, hva skal du legge vekt på i det arbeidet som du skal gjøre. Ja, det er liksom en så veldig grei sak, altså. Så jeg synes jo at det er veldig positivt altså. Hvis du er på det heftet som kom i fra direktoratet, så er jo det en positiv sak når du leser det i utgangspunktet. Den har vi delt ut nå for flere år siden, og nå tar vi den ut igjen, for, ikke sant, de har tullet den vekk og så vet de ikke hvor det er. Det ligger på nettet og, altså, men det er liksom dette med å kunne gi en trygg ramme. Og det spør i hvert fall våre foreldre om. Har dere et system, og det er jo litt viktig.</p>
b	
c	Samtidig så er det, det er vel litt motsetning og, tenker jeg. I forhold til det der med det fysiske arbeidet. Ikke sånn at det må være, men en opplevd motsetning. Dette med at formaliteter spiser litt tid, og akkurat enkeltvedtak er ikke det kjekkeste vi gjør sånn rent formelt, for det skal jo være formelt.

	Det skal dokumenteres, og du føler kanskje at du skriver mer for at du skal ha dokumentet der. Men det kommer nok litt an på. Dere har nok brukt det bevisst fra før det kom fokus på det, og det var jo Bergens Tidende som på en måte frontet saken som fikk xx kommune til å etterspørre. Ellers vet jeg ikke om de hadde etterspurt enkeltvedtak.
	Var det i fjor det?
b	Det var etter at det hadde vært tilsyn, så det hadde vel sammenheng med
c	Ja, det var det, ja. Ok. Det kan være. Det kom i etterkant av tilsyn
b	For der kom det jo fram akkurat det som jeg sa at, alle skolene som var der, var med i tilsynet, fikk jo god attest på det arbeidet som ble gjort
c	Ja, nemlig, sant
c	Men, dokumentasjon, altså, vi fullførte ikke alltid det med at det ble et enkeltvedtak, og det var nok årsaken til at BT gikk ut og undersøkte litt mer for å høre hvordan
c	Det er sikkert riktig. Dokumentasjon er nok en sånn ting som i utgangspunktet ikke er det vi liker best gjerne.
b	Samtidig så ser jeg jo at når vi da begynte å få det opp sånn, så får du jo på en måte en formel i forhold til det, du har noen sånne med standard du legger inn og sånn, så det er ikke så mye arbeid
c	Det blir mindre av det, jo mer du gjør det
b	Ja. Men det er klart, det skal ha en form, altså det. Og nå driver jeg og skriver andre enkeltvedtak også, så nå begynner vi å bli ganske (latter)
	Hvilken forståelse har lærerne for enkeltvedtakskravet? Og kravet til handlingsplan?
c	Jeg tror det ligger litt på siden av deres hverdag for å være helt ærlig.
b	Det ligger vel i den potten som de sier er noe av alt det vi må gjøre som det er nå er krav på i forhold til papirarbeid og sånt, og så glemmer de vel kanskje litt at skolene har vært altfor lite flinke på papirarbeidet, altså det må vi jo bare innrømme at det, en del av det vi gjør nå som er nytt i forhold til å dokumentere og sånn det er jo høyst nødvendig at vi gjør. Men det er klart at sett fra lærerens side så er det enda noen nye ting som skal dokumenteres.
a	Men hvis du ser på sånn som vi jobber med Olweus og så videre, så har vi laget en handlingsplan mot mobbing. Der er en handlingsrekke som vi da har kommet fram til, og som vi har hatt i personalet, så har vi laminert opp disse handlingsplanene, og de ligger, hver eneste lærer har på sin pult, jeg

	<p>har på min pult opp forbi en sånn tavle, der henger handlingsplanen, og så er det slik at så kommer handlingsrekken, ikke sant, til slutt så kommer den med enkeltvedtak. Slik at alle lærerne er kjent med at da må vi ha et enkeltvedtak til slutt i en handlingsrekke. Og derfor er det en veldig sånn flott ting å ha, og så er det noen ting som må gjøres før det vedtaket blir fatta. Og da vet vi det. Da er det liksom likt i personalet. Og så synes jeg det er en annen ting, så slipper du, altså vi har nå spart veldig mye tid fra før vi hadde den Olweus, det programmet der, så gjorde vi veldig mye bra, men så var det, ja, hva var det læreren sa egentlig, ikke sant, og så gjorde, og så hadde vi noen saker som foreldrene kjørte, sa hadde lærerne uttalt seg litt, ikke helt sånn som de burde gjøre, du vet sånn omtrentlig, ikke sant, så var det en som hadde sagt noe uheldig. Men når vi har den her, så gjør alle likt. Då følger vi, men vi følger handlingsplanen. Da vet du at du har ikke fått de prosessene fra foreldrene for vi har handlingsplan. Sparte jo en masse tid på det, ikke de unyttige møtene. Og det har vi snakket om. Vi har gjort et arbeid, som var mye grunnarbeid, og tok mye tid i personalet, men som du er effektiv på nå når du har gode systemer. Og det tror jeg skolene kanskje ikke har vært gode nok på systemnivå. Det er ofte det de ikke er altså. Det vi ikke er flinke nok til i skolen, tror jeg, er det med å jobbe systematisk. Det er de mye flinkere på i andre sammenhenger. Som jeg, altså jeg er sånn omgangskrets og sånne ting, og det er mange som jobber mye mer systematisk f.eks. i oljerelatert er de veldig mye mer systematisk. Det er klart at det bør vi nok lære en god del av. Det kan vi lære av. For jeg spør, det har jo med effektivisering av tid å gjøre. Så har det med tryggheten å gjøre. Så vi har ikke hatt en eneste foreldresak de som har klaget på prosedyren vår, de siste to årene i alle fall. To eller tre årene. Det er jo helt utrolig bra.</p>
	<p>Hvordan jobber dere på skolene for å få det implementert i hele personalet? Du har sagt litt om ....</p>
a	<p>Ja, jeg kan bare utfylle og si det vi har. Det er, det første vi gjør det er om planleggingsdagene om høsten, da har vi, som regel så går vi gjennom disse her planene våre, og da spør jeg om og så kontrollerer om lærerne har de. Om det er nye lærere, så får de det, for vi syns det er så nødvendig at alle er kjent med det. Det er det som er litt viktig på systemnivå. En må gå gjennom det. Det er akkurat som med branninstruksen, ikke sant, den må du gå. På samme måten må du ha det andre.</p>

	Kjenne handlingsplikten?
	Ja, da synes jeg vi er trygg på at når vi har gått gjennom det, og så må du kontrollere at de som har vært der skal være der, slik at de ikke kommer i ettertid og sier at de ikke visste det, tenker jeg. Tar du den tiden, da har du gjort det. Greitt.
c	Det er ofte rutinemessig ved starten av skoleåret at en sier de tingene, og det har jeg sett også dette året, kanskje først og fremst på grunn av at det har vært litt større fokus på forvaltning i forbindelse med studiet med lovverk og sånn som tema, og så er det behovet for å ha systematisert gjennomgang av enkelte sånne tema. Taushetsplikt, hvordan det føres, altså en ting er utenfor bygget, men en annen ting er innenfor bygget, hvordan snakker vi om elever, hvordan snakker vi, altså de temaene der, andre forvaltningsregler som ligger i forvaltningsloven, habilitet både når man er ansatt og foreldre, eller man har venner blant foreldrene i skolekretsen, sånne ting som de der, og så melding til barnevernet og sånne type ting som vi vet at det går på, som vi vet vi kommer rutinemessig gjennom. Og det å legge det inn sånn at vi tar noen ting hvert år, og år om annet vil bli gjentatt da, tenker det vil være nyttig å få det inn i et system så vil det gå litt av seg selv. Og så vil det bygge og ikke minst vedlikeholde, sånn som dere sier om å dele ut en veileder og sånn, så er det ferskvare, det varer en stund og så forsvinner det ut, og det gjør det jo på oss og. Og det at vi må ha et sånt forvaltningsmessig aspekt med i arbeidet med personalet og ikke bare det pedagogiske, det tenker jeg kanskje er noe som vi ser at det må vi huske på og ha litt mer fokus på enn før. Det har vært mye fokus i Bergen kommune på permisjoner i det siste året (latter)
	Det fikk jeg med meg. Ja, og hvis en tenker implementering fra loven ble vedtatt og til nå, så er det en den, ja 2003-2004 kom bestemmelsen, og så virker det som det tok av i fjor med fokus på enkeltvedtak og den biten av det. Men så opplever dere at det har vært sånn jevn trøkk på implementeringen fra oven eller?
b	Nei, det har det ikke vært.
c	Det har vært som tema i kvalitetsoppfølgingen. Men hvis du tenker i forhold til enkeltvedtak, så er det noe som har kommet de siste par årene. Og at du nevner Olweus. Vi gjennomførte Olweus på tidlig 2000-tall på en annen skole jeg var på og hadde utarbeiding av handlingsplaner og alt det der. Men noe enkeltvedtak kan jeg ikke huske var nevnt i den forbindelse. Ikke



	da. Det var ikke fokus på det.
a	Nå er det nytt program.
c	Ja, det er nytt program nå, men det vi ser er at enkeltvedtak er kommet inn i stadig større grad og på stadig flere områder. Kan jo iblant lure på om det kan bli for mye av det, også, vet ikke jeg. For eksempel permisjoner, hvor mange og hvor ofte, og hvem vil gjøre og alt sånt. Men, ja..helt enig med det du sier, når det gjelder akkurat det skriftlige, så har vi en tradisjon som ikke er forbilledlig.. så det er vi nødt til å se på.
	Litt fremmed i kulturen liksom?
c	Ja, det tror jeg
	Jeg tenker litt på Knut Roald som har beskrevet dette her med implementering. Altså, du kan gjøre vedtak, dette er bestemt og du kan ha kontroll. Tilsyn er kanskje ikke opplevet som kontroll eller ren kontroll, da det er mye læring og utvikling i det, men det er på en måte et kontrolltiltak, og.
b	I alle fall opplever du det som kontroll (latter) du kan så si, men det er mye annet i det, og.
	Så der er en strategi som kan handle om dette med ovenfra og ned, og vedtak og kontroll og informasjon. Mens den andre siden han skriver om er dette med prosess-strategi og læringsstrategi. Hvis dere tenker i de to baner, hva har dere mest tro på i forhold til kapittel 9a?
b	Der er jeg blitt mye mer obs på hvor lang tid det faktisk tar før noe blir implementert. Altså nå snakker vi om at to-tre år tar ting, og det er begynt å synke inn at så lang tid tar ting. Det er i hvert fall noe jeg opplever som er kommet mye sterkere fokus på de senere år. Det tar faktisk og du skal jobbe ganske aktivt med det over ganske lang tid før det virkelig synker inn. Og det har vel kanskje noe med oppstarten av dette her, at det kom og så var det gjerne noe fokus på det da og, og så brukte en vel ikke den tiden til å jobbe med det, og da tok det litt lenger tid før det egentlig sank ordentlig inn. For vi ser jo det i forhold til det andre, altså satsingsområder og sånt, i hvert fall i x kommune har det jo blitt bremsset ned betydelig. For en del år siden var det liksom mer sånn Oj, hva er det vi skal gjøre nå? Hva skal vi gjøre i år liksom? Og man forlot ting før det var sunket inn skikkelig. Der opplever jeg at vi er på et annet sted nå. Og det er aksept for at ting tar tid. Og det tar mye lenger tid enn det en tenkte tidligere. Jeg ser også en, for det er veldig ofte at disse tingene går en gjennom ved skolestart, og så ser jeg en svakhet vi har og det er den når det kommer

	nye folk inn i løpet av skoleåret, da er vi ikke like flinke. Den med å ta det flere ganger, jeg har ikke den rutinen innarbeidet i forhold til å sette de inn i det på samme måten i ting, for da har du ikke det med felles opplegg og tiden, du må lage deg den tiden i tilfelle, der ser jeg at de må nok finne mer ut etter hvert eller tråkke litt feil. De har jo andre å snakke med da selvsagt, men jeg ser det at i hvert fall hos oss, tror ikke vi er så spesielle, så det er litt vanskelig å følge opp.
	At det må inn i introduksjonsrutinen..
a	Tror vel kanskje det med vedlikehold, det vil si vi må jo gjenta det, må jo ta det i bruk og så må du gjenta det for det er jo klart at ledelse handler jo om å, for å få et godt resultat må du liksom gjenta det med jevne mellomrom. Du må gjenta visjonen for skolen, over tid, og sånn er det med dette her. Og det må jo gå inn i enhver visjon vi holder på med, ikke sant, på A skole skal alle bli sett og oppleve mestring og utvikling, og da betyr det at du blir jo ikke sett hvis du ikke blir tatt vare på i paragraf 9a, tenker jeg. Og da tenker jeg at det er noe som du faktisk kan flette inn i dette som du har, sånne samlinger med fellestid, og legge inn en liten snutt, ikke videosnutt, men rektorsnutt, som sier noe om viktigheten av dette her, og da tror jeg faktisk at, for da har du liksom påminnelsen, for når ledelsen, du har gjentakelsens hemmelighet, den har jeg veldig tro på. Og skal du få et vellykket resultat så må det liksom stå i fokus eller så glemmer du det, ikke sant, det går liksom i glemmeboken. Og da tenker jeg at det kan være greitt, og så kan du også, tenker jeg når vi gjør det, og så tar vi, eksemplifiserer det, med eksempler, så kan du ha gode eksempler som du kan og få gitt sånne gode tilbakemeldinger for foreldre som synes dette her var kjekt og at de var takknemlige for det som vi gjorde. Det må vi, for å få liksom en positiv vinkling på det.
b	Og så får du jo repetert disse tingene når sånne ting oppstår, en lærer står overfor en sånn, så blir det gjerne at en tar det opp i teamet, og da får en jo repetert og gått gjennom og bli mint på at husk nå på og sånn. Er jo sånne stunder innimellom også hvor en ser på det.
	Dette med handlingsplikten og det å varsle til ledelsen, mange ting å huske på og innarbeide. Men selve ordene handlingsplikt og varslingsplikt som blir brukt, igjen til Knut Roald. Han skriver også litt om dette med forvaltningsspråket kontra læringsspråket. At det er to språk som ikke alltid snakker godt sammen. Har dere noen opplevelser av det i forhold til 9a?
a	Nei, altså, tror ikke, tror faktisk det er riktig det Knut sier der altså. Fordi at

	<p>vi snakker litt andre språk i pedagogisk sammenheng og vi har nok ikke vært gode til å formidle hva det egentlig betyr. Fordi at, ja, vi skal liksom, hva betyr egentlig en varslingsplikt og en handlingsplikt, og det er klart at det ligger noe mer alvorlig bak dette her – du har faktisk plikt på deg til å varsle om noe som du ser, og så må du faktisk gripe inn, det står at du skal gripe inn når du ser det, og det er litt mer, det er en del det juridiske språket, men jeg synes det er ganske tydelig og det er enkelt å forstå, det er ikke noe vanskelig å forstå det som står der, det kan ikke misforstås heller. Så jeg synes det er bra, men det er klart at vi, og det tror jeg vi skal være litt sånn, blir det liksom implementert, sånn hvis du tenker med Knut Roald der, så er det klart du kan vedta det, for å gjenta det jeg har sagt, gjenta det igjen over tid og få det implementert. Og da tror jeg det kommer til å gå inn som en, at de ser på det som noe naturlig, og det er det jeg tenker på at det er viktig å få gjort.</p>
c	<p>Der ligger en modning bak det, å bli vant til språket og bli vant til begrepene. Jeg tror egentlig at forvaltningsspråket det er egentlig akkurat det du sier, det er ikke så godt forankret i profesjonen. Det kommer ikke av seg selv, det må vi bruke bevisst mer.</p>
b	<p>Jeg ser, vi har en som har jus i fagkretsen. Og som kommer av og til med noen sånne kommentarer i forhold til det. For det er nok som dere sier, det ligger ikke helt naturlig, vi runder det gjerne litt av, bruker litt andre formuleringer, og det, jeg tror vi lager det noe rundere i kantene enn det det er ment kanskje. For det ligger mer til oss og vår profesjon å tenke sånn.</p>
c	<p>Ja, vi snakker ikke så mye om at saksbehandling må være kontradiktorisk i forhold til enkeltvedtakene, altså der ..(latter) vi sier jo det at vi er nødt til å høre hva eleven sier og så må vi høre hva den andre eleven sier, og det er jo egentlig akkurat det samme.</p>
	<p>Gjør det samme, men bruker ikke akkurat samme, en sier ikke akkurat at nå skal du få ha kontradiksjon (latter) men i den forbindelse, altså hvis, når der, hvis det er to elever som har veldig ulik opplevelser av en situasjon, og en skal legge eleven sin subjektive opplevelse til grunn, ja hvis opplevelser spriker veldig, hvordan er lovverket da, gir det ryddighet i behandlingen eller gir det uklarhet eller..</p>
c	<p>Nei, men jeg tenker at, altså lovverket sier jo at hvis du ..prinsippene er jo at du skal høre begge parter, og så skal du foreta en vurdering og lande på en side for det at juridisk metode baserer seg på at det er <u>en</u> som har rett, en part som har rett og følgelig har den andre feil da. Mens vi tenker jo ofte</p>

	<p>at det kan være litt rett på begge sider. Så jeg tenker at det kan være en typisk sak der den pedagogiske metoden er vel så god. For det som jeg ofte gjorde tidligere da jeg fikk inn slike saker, at jeg hadde to personer sittende på hver sin side av bordet. Først skulle den ene snakke og den andre skulle ikke avbryte. så skulle den andre snakke, og så ser vi at dette stemte jo ikke sammen. Så må det bli sånn hva var det her da, var det kanskje litt sånn eller ikke sånn, og så må du drive på og til slutt klarer vi kanskje å få fram en historie vi kan bli enige om. Og da du kunne bli enig om noe på slutten, så er du på en måte kommet frem til et mål der du kunne få, hva kal jeg si, der du kunne få et oppgjør og legge det bak. I forhold til de pedagogiske sider er jo det en mye bedre måte enn å sette seg ned og skrive et vedtak. Men jeg ser nå det at på en del ting som er større, mobbesaker, og ikke minst når elevene begynner å bli eldre, ungdomstrinnet og sånt, så er det jo veldig viktig at de begynner å få, altså mye viktigere at de får vinne, jeg snakker jo ofte om 6-8 åringer, på det planet her.</p>
	<p>Hvis det er en elev som påstår at læreren har mobbet ham. Om det gjør noe med maktforholdet og ansvarsforholdet?</p>
c	<p>Det tenker jeg litt annerledes, nå tenkte jeg litt mer sånn..</p>
	<p>Jeg og tenkte at nå trekker vi inn en annen situasjon</p>
a	<p>Altså, jeg tenker når en skal fatte et sånt vedtak, så er bevisbyrde det samme som i retten, ikke sant, det må jo være helt sikkert at det du gjør vedtak om er riktig, og det som du, H, sier her om dette med maktforhold mellom lærer og elev, da er det, må du som rektor vite at de er akkurat likeverdige. Rektor og lærer, nei, nei, nei eleven og læreren er akkurat like nye verd og skal lyttes på like mye. Og det er vanskelig for vi har en tendens til å lytte til lærer, og det kan hende faktisk at enkelte lærere har gjort noe som var galt. Det har jeg vært borte i, og da er det viktig å få de til å, og de har et stort maktapparat med seg, med tillitsvalgt og alt mulig. Og da skal du være en advokat og i alle fall høre på hva eleven sier, og så har eleven faktisk like mye rett til å bli hørt. Det er kravsført faktisk. Og det tror jeg vi har syndet mye i skolen, vi har hørt for mye på læreren. Det er jeg helt overbevist om at vi har gjort. Og da tenker jeg at det er litt viktig at vi, for vi har ikke tradisjon på dette med den forvaltningsbiten. Jeg tenker at det som vi har nå, hvis du tenker deg at du er rektor og så er du dommer, da må en dommer høre like mye som han er overbevist om at det han skal fatte vedtak om er riktig. Og da er det ikke sikkert at dette med den</p>

	<p>kompromissen heller er helt riktig, for du må få en helt objektiv prøve som kommer så nær sannheten, og det som jeg tror vi gjør en liten feil på, og det gjør jeg nok selv også, at om vi er litt usikre, så må vi høre flere parter. Hva var det egentlig som skjedde her. Og då bør vi fatte et vedtak. Det er en del omstendigheter med det.</p>
b	<p>Men det er jo litt merkelig i forhold til det kravet på formulering i forhold til enkeltvedtaket. Der er det faktisk nok å vise til at du har hørt parten. Men jeg tenker i de fleste sakene så er det gjerne mer til det enn bare å ha, men i forhold til å sånn, for dette gikk gjennom da vi hadde tilsynet, og da er det veldig viktig å få fram at man har hørt på den andre parten, og det er jo ikke alltid at det er nok egentlig. I det virkelige livet så må man gjerne jobbe litt mere med det.</p>
c	<p>Når vi er inne på dette med ulikt maktforhold mellom ansatt og, så er det jo ikke nok å bruke 9a heller. Da er det jo andre paragrafer som slår inn, og jeg tenker at det blir jo en mye mer komplisert sak som ikke kan løses så lett. Det kan endelig være komplisert nok mellom elever, men hvis du får inn at det står mellom en voksen og en annen, så er det en litt større sak, og jeg tenker en type sak, hvor gjerne - om ikke løfte sak, men i hvert fall spørre litt oppover og få litt bistand inn for den personmessige siden, som du sier de har også et stort apparat, og du skal jo og ivareta deres rettsikkerhet. For vi har jo opplevd episoder der det har vært fremsagt uriktige beskyldninger for å ramme lærere. Altså som maktmiddel da. Og det i ettertid har vist seg at det ikke var riktig, sant. Så jeg tenker at for en lærer hvis det blir alvorlige beskyldninger, kan det være ganske ødeleggende og for karrieren, og for - ikke bare det, men for livssituasjonen, tenker at det er en mye vanskeligere sak da.</p>
A	<p>Jeg har vært bort i det. Jeg har altså et eksempel på det. Det var faktisk av alle ting en far og en sønn. Men altså, jeg tok jo den ansatte her hos oss, men altså, jeg tok jo dette og avhørte først gutten og så faren. Så sa jeg, men det er gått over streken. Det går ikke. Så sa faren ja, greit det. Men nå er det flere ting vi kan gjøre, sa jeg, men jeg skal skrive en advarsel til deg, en skriftlig advarsel. Så satte jeg meg ned, juridisk, og skrev en sånn advarsel, hva som hadde skjedd. Er det det som står her, er du enig? Ja. Ok. Da ble det konklusjonen. Skriftlig advarsel. En gang til på dette her, så er det konsekvenser. Slik aat du er ryddig på det her. Det er klart, hvis du ikke vet hva du skal gjøre i situasjonen, det er da det blir surr, tenker jeg. Og da tenker jeg, at da har du gjort noe overfor det personalet, overfor den</p>

	<p>læreren, for det får konsekvenser for ham. Men da trenger ikke den eleven vite noe om hva du har gjort. Men det er to sider her. Men det er klart det er jo paragraf 9a, og de andre paragrafene og det, har jo ikke lov til å være krenkende overfor en elev som gjelder da er det viktig, at vi kvir oss ofte til å til å gjøre det, men da må du være veldig ryddig, sånn er det. Så får du heller orientere, hvis han vil ha med tillitsvalgt, det har de for så vidt, noen ganger har de valgt det og noen ganger vil de ikke ha de med, og jeg synes det er for så vidt så ryddig. Men at du må være modig og tenke dette her det går ikke. Og da er det at du får respekt, tror jeg, både for, altså, eleven krever av oss at vi gjør det, av hans rettsikkerhet, tenker jeg. Og det er krevende, men</p>
c	Er ikke uenig med noe av det
a	<p>Nei, så jeg ser det at det er en god ting å ha, tenker jeg. Nå har jeg nevnt ett eksempel som jeg har hatt, og så har jeg hatt flere sånne eksempler, men det er klart, det maktforholdet som du, der er det vanskelig hvis du ikke er klar i toppen og vet med en gang hva du skal gjøre. Det må være gjennomtenkt, du tenker, eksemplifiserer det til personalet og sier dette kan bli konsekvensen hvis, for man må jo si litt om det, tenkte jeg, det glemte jeg å si, når vi går gjennom dette. Det er alvorlig, og det er klart hvis du forsømmer deg her, så er det et alvorlig brudd på plikten, ditt forhold i tjenesten, som ansatt.</p>
	Og du nevnte et eksempel der eleven på en måte misbruker eller bruker på feilaktig grunn
c	Jeg har hørt om det, har ikke erfart det selv,
	En kan tenke seg at det kan forekomme, at elever framsetter beskyldninger på feilaktig grunn – beskyldninger som ikke er reelle
a	Ja, ja
b	<p>Det er jo alvorlige ting. Jeg ser nå på elevundersøkelsen vår, vi har sånne tilleggsspørsmål på elevundersøkelsen, med å, da ser jeg på ett av trinnene, vi kjører den på alle trinnene, da jeg ser på ett av trinnene, så kommer dett fram av det er tre elever som mener at det er lærere som har oppført seg utilbørlig til, da var det i forhold til ord, ordbruk og sånn, og jeg tenker at jeg kan ikke vite hvem det er, men det er jo en sak der vi må forsøke å se, så går vi klassevis og ser, kommer det ut noe der. Men det er klart det jo alvorlige beskyldninger når det kommer at det – en ting er når det er mobbing – men når det er voksne som faktisk oppfører seg utilbørlig, så er det mye mer alvorlig på grunn av maktforholdet. Så kan du si at noe</p>

	kan du kanskje vite om fordi det ligger noe stridigheter, og alle ting blir oppfattet skeivt og feil og sånt, og så kan det være noe som går i forhold til sånn, ja, grenser for ironi og de tingene der, men det er alvorlig.
	Jeg ser litt på klokken, så vi må begynne å lande. Jeg tenkte på, hvis vi skal oppsummere litt, så hvis vi skal trekke ut noen punkter, hva lovendringen medførte av endring av praksis? Hva lovendringen medførte av ny praksis? Ja, hva ble nytt gjennomlovendringen, hvilke konsekvenser har det hatt?
a	Ja, konsekvenser, det har blitt mer til å skrive enkeltvedtak. Vi hadde jo ikke de enkeltvedtakene før den paragrafen kom, så vidt jeg kan huske. Altså, det ble jo skjerpet i forhold til lovteksten, det ble straffbart forhold altså. Så jeg synes det har gjort noe, jeg synes det har vært, altså lovteksten gjorde slik at du rett og slett ble nødt til å endre praksis og justere kursen. Absolutt.
	Nyansen er jo at det ble veldig klart at det skal ikke, satte vel noe større krav til hvordan henvendelsen var, før en skulle gå i gang og se etter tiltak og sånn. Nå er det jo sånn at nesten uansett hvordan henvendelsen kommer, ikke sant, så skal du, gripe fatt i det. Det tror jeg nok har skjerpet en del etter lovendringen, at det ble en lov av det. Det kan være andre ting som også er årsak til det, det er mye mer fokus på selve problematikken da, men..
c	Så satte jo loven dette på dagsorden veldig tydelig, og ikke minst på bakgrunn av den utrolige oppmerksomheten den fikk da. Det gikk vel kanskje, det gikk vel litt tid før vi begynte å endre praksisen, så jeg tenker nok at kvalitetsoppfølgingen som jeg nevnte, var viktig, og de der ytre, at det blir etterspurt. Det tok mange år før jeg opplevde å få noen foreldre som kom og ba om enkeltvedtak, som krevde. Det ble til slutt, men det tok noen år før det kom altså.
	Det tar tid-
c	Mener Peder Haug sa en gang at det tar 25 år å gjennomføre en reform, det er den tid det tar å skifte ut en generasjon lærere. (latter) det stemmer
a	Men det blir implementert fortere når du får tilsyn, og fokus på det
b	Egentlig, ja
c	Da er du nødt til å skjerpe deg
a	Å få en sak, det kan også hjelpe
	Det som er viktigst å vektlegge på egen skole, hva vil dere si det er?
b	Først og fremst er det jo å spre kunnskapen om det. For en ting er om

	<p>lærerne vet om det, men her er det jo viktig at elevene også er orientert og foreldrene. Det er vel det som av og til har hengt litt igjen. Den er jo ikke aktiv den loven hvis ikke de som først og fremst skal bruke den, ikke kjenner til den. Så vi har nok satt på en sånn kunnskap som sikkert kunne vært spredd litt i de første fasene.</p>