

A dark blue vertical bar runs down the left side of the page. A blue arrow points to the right from the bar, containing the date.

09.05.2019

Dilemmaer og ledelse

En kvalitativ studie om hvilke dilemmaer seks rektorer opplever å stå i etter at kapittel 9A i opplæringsloven ble endret i 2017

Several thin, curved lines in shades of blue and grey originate from the bottom left and curve upwards and to the right.

Aina Eide Storesund og Sara Holven

Masteravhandling i pedagogikk med
vekt på pedagogisk ledelse

NLA Høgskolen

Våren 2019

SAMMENDRAG

Formålet med denne masteroppgaven har vært å få frem erfaringsbasert kunnskap om hvilke dilemmaer rektorer opplever å stå i etter at kapittel 9A i opplæringsloven ble endret i 2017. Problemstillingens ordlyd samsvarer med formålet for prosjektet. I tillegg inkluderer vi tre forskningsspørsmål: Hvilke utfordringer opplever rektorene i forbindelse med nye kapittel 9A? Hvilke positive implikasjoner opplever rektorene at lovendringen har ført til? På hvilken måte utøver rektorene pedagogisk skjønn i møte med lovverket?

For å belyse dette har vi gjennomført individuelle intervjuer med seks rektorer som representerer både grunnskoler og videregående skoler i Hordaland. For å få innsikt i hvilke dilemmaer rektorene rapporterer om, er det avgjørende å etablere en dialog med informanter fra denne yrkesgruppen.

Dilemmateori fra Berlak og Berlak (1981), Cuban (1992), Møller (2001) og Ohnstad (2010) er anvendt i vår oppgave, med særlig fokus på Møller sine dilemmakategorier; styrings- og lojalitetsdilemma. Disse er brukt for å identifisere og kategorisere informantenes omtalte dilemmaer. Vår teori knyttet til ledelse har tatt utgangspunkt i litteratur fra Eriksen, Grimen og Molander (2013), for å nevne noen.

Våre funn viser at rektorene opplever flere dilemmaer knyttet til kapittel 9A i opplæringsloven. Ett av styringsdilemmaene de omtaler handler om spenninger mellom målsettingen om nulltoleranse mot krenkelsers versus målsettingen om å «ruste elevene til å kunne stå i et ubehag». Lovverket sier at en skal ha nulltoleranse mot krenkelsers, noe som innebærer at skolens ansatte skal gripe inn dersom de ser eller blir gjort oppmerksomme på en krenkelse. Samtidig uttrykker flere av informantene at om elevene selv lærer seg å håndtere motgang i vanskelige skolesituasjoner, vil det være til elevenes beste, også i et lengre perspektiv.

Ett av lojalitetsdilemmaene som blir formidlet omhandler vanskelige valgsituasjoner knyttet til juridiske rettigheter som står opp mot hverandre, hvor rektorene skal ivareta flere rettigheter samtidig. Studien vår viser at det kan oppstå en dilemmasituasjon når en skal inkludere elever som oppleves som utagerende i et klasse miljø, som ifølge § 8-2 i opplæringsloven, har rett til et sosialt miljø. Dilemmaet oppstår når en samtidig skal oppfylle kravet i § 9 A-2 i opplæringsloven, og med det skal sikre at de resterende elevene i samme klasse har et trygt og godt skolemiljø.

Andre funn er at flere rektorer rapporterer om utfordringer knyttet til dokumentasjonskrav og håndtering av komplekse skolemiljø saker. Vi fant også at samtlige rektorer rapporterer om flere positive virkninger som følge av lovendringen, deriblant økt samarbeid med foresatte i håndteringen av skolemiljø saker, raskere saksbehandling og god støtte hos fylkesmannen. Vår forskning viser også at rektorene ikke opplever å stå alene om ansvaret i krevende skolemiljø saker, selv om de juridisk sett har hovedansvaret. De finner støtte i både kollegaer og skoleeier, men også i andre instanser som kan bidra til å gi faglig veiledning når det gjelder håndtering av sakene.

Vi undersøkte også hvordan rektorer definerer begrepet pedagogisk skjønn, og hvordan de bruker dette i sitt yrke. Her fant vi variasjoner i begrepsforståelsen, men også tanker om hvordan de benytter seg av skjønn, særlig opp mot arbeid med saker som omhandler elevenes skolemiljø.

Kontakt: eideaina@hotmail.com

saraholven@hotmail.com

FORORD

Vi setter med dette punktum for en lærerik, men også krevende, arbeidsprosess.

Vi vil takke våre informanter, for at de velvillig har delt av sine erfaringer og for at de har tatt seg tid til å være deltakere i dette prosjektet. Takk til vår veileder, Gunn Vedøy, for god veiledning og nyttige innspill i arbeidet med denne masteroppgaven.

En som også fortjener en takk er min kjære Tommy, for at du har motivert meg med faglige diskusjoner og gitt støttende ord og gode råd når jeg har trengt det. Min familie har også vært viktig for meg i denne prosessen. Jeg vil også rette en takk til forelesere ved NLA, med Paul Otto Brunstad i spissen. Å bli møtt med engasjerte og faglig flinke forelesere har vært både inspirerende og av stor betydning for min reise gjennom dette masterstudiet.

Takk til min kjære Lennart, for at du har vært tålmodig og støttende gjennom denne toårige prosessen. Takk til våre tre barn - Mina, Even og Ida - for at dere har fått meg til å sette ting i perspektiv. Takk til mine foreldre og svigerforeldre, for at dere har bidratt med barnepass og for at dere har heiet på meg hele veien til målet.

Sotra og Granvin, 09.05.2019

Aina Eide Storesund og Sara Holven

INNHold

Sammendrag	3
Forord.....	5
1. INNLEDNING.....	11
1.1 Bakgrunn og formål.....	11
1.2 Bakgrunn for lovendringen	13
1.3 Problemstilling og underspørsmål.....	15
1.4 Forskningsmessig plassering.....	17
1.5 Avgrensning	21
1.6 Oppgavens disposisjon	22
2. TEORETISK REFERANSERAMME	25
2.1 Dilemma.....	25
2.1.1 Styringsdilemma og lojalitetsdilemma.....	27
2.2 Administrativ leder vs. pedagogisk leder	29
2.2.1 Krysspress	30
2.2.2 Accountability - Ansvarliggjøring	31
2.3 Pedagogisk skjønn	33
2.3.1 Forholdet mellom juridisk og pedagogisk skjønn	34
2.4 Oppsummering	35
3. METODE	37
3.1 Metodologi.....	37
3.1.1 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming.....	38
3.1.2 Kvalitativ forskningsmetode	39
3.2 Kvalitativt forskningsintervju	40
3.2.1 Muligheter og begrensninger ved intervju	41
3.2.2 Utvalg.....	42
3.2.3 Forberedelser til intervju	43
3.2.4 Intervjuguide.....	44
3.2.5 Pilotintervju	45
3.3 Gjennomføring av intervju.....	47
3.4 Transkribering	48

3.5 Analyse	49
3.6 Pålitelighet og gyldighet	51
3.7 Samforfatterskap	53
3.8 Etske refleksjoner	54
3.8.1 Krav om informert samtykke.....	55
3.8.2 Krav om konfidensialitet	55
3.8.3 Forskerrollen.....	56
3.9 Oppsummering	57
4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTAT	59
4.1 Presentasjon av informantene	60
4.2 Ledelse i praksis	64
4.2.1 Krav om dokumentasjon	64
4.2.2 Skolens påvirkning fra samfunnet	67
4.2.3 Komplekse skolemiljøer.....	68
4.2.4 Hvilke positive implikasjoner opplever rektorene at lovendringen har ført til?	69
4.2.5 Tilbakemelding fra fylkesmannen	71
4.2.6 Samarbeid med foresatte	74
4.2.7 Raskere saksbehandling	76
4.2.8 På hvilken måte utøver rektorene pedagogisk skjønn i møte med lovverket?	78
4.2.9 Rektorenes forståelse av begrepet pedagogisk skjønn.....	78
4.2.10 Pedagogisk skjønn knyttet til kapittel 9A.....	80
4.2.11 Opplevelsen av å stå alene med ansvaret	83
4.3 Dilemma.....	85
4.3.1 Styringsdilemma	86
4.3.2 Målsettingen om nulltoleranse mot krenkelser vs. målsettingen om å «ruste barn unge til å kunne stå i et ubehag»	86
4.3.3 Hensynet til nulltoleranseprinsippet vs. hensynet til eleven	91
4.3.4 Trygt vs. godt.....	95
4.3.5 Bruk av tid til dokumentasjon vs. bruk av tid til direkte elevarbeid.....	98
4.3.6 Lojalitetsdilemma	100
4.3.7 Hensynet til enkeltelev vs. hensynet til klassen	100
4.3.8 Krenkelse vs. streng veiledning	102
4.3.9 Personalet vs. foresatte.....	104
4.4 Oppsummering	108
5. AVSLUTNING.....	111

6. REFERANSELISTE	115
Vedlegg 1 – Vurdering NSD	121
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv.....	125
Vedlegg 3 - Intervjuguide	129

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og formål

Opplæringsloven, § 9 A-2, slår fast at «alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (1998). I mai, 2017, vedtok Stortinget å endre kapittel 9A i Lov om grunnskole og den videregående opplæringen (opplæringsloven), med ikraftsetting av endringen fra 1. august, 2017. Endringen var omfattende og førte til at offentlige og private barne-, ungdom- og videregående skoler i landet nå har et nytt regelverk å forholde seg til i skolemiljø saker. Det nye kapittelet om elevene sitt skolemiljø er av stor betydning for elevene selv, men lovendringen har fått implikasjoner for alle som har tilknytning til skolen; elever, foreldre, lærere, SFO-tilsatte, skoleadministrasjon, fylkesmenn, mobbeombud, med flere. Rektorer har måtte sette seg godt inn i den nye lovteksten som tydeliggjør deres ansvar for å følge opp skolemiljø saker som blir meldt og oppdaget. Som lærer og avdelingsleder ved barneskole, og studenter på masterstudiet pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse, er det særlig interessant for oss å få mer kunnskap om hvordan lovendringen påvirker vår nærmeste leders arbeidshverdag. Formålet med vårt forskningsarbeid vil være å undersøke hvilke erfaringer rektorer har gjort seg etter lovendringen, med særlig fokus på dilemmaer de nå opplever å stå i.

Før selve lovendringen leverte regjeringen en proposisjon til Stortinget om endring i opplæringsloven og friskoleloven, Prop 57 L (2016-2017), som var forfattet av Kunnskapsdepartementet. Denne inneholder forslag om endring til ny aktivitetsplikt som en erstatning for det som da var handlings- og enkeltvedtaksplikt i skolen. Det ble foreslått en skjerpet aktivitetsplikt, særlig med tanke på tilfeller der elever blir krenket av ansatte i skolen. Med denne aktivitetsplikten foreslås flere delplikter som vi vil komme tilbake til senere i oppgaven. Proposisjonen fremmer også et krav om at det skal utarbeides en aktivitetsplan i de tilfeller der det skal settes inn tiltak. Med dette medfølger det også krav om dokumentasjon fra skoler om hvordan de arbeider med aktivitetsplikten (Kunnskapsdepartementet, 2017). I proposisjonen fremmes det også et forslag om å inkludere i lovteksten at skolene skal ha nulltoleranse mot krenkelser (s. 14). Denne proposisjonen, som i sin tid var et forslag til

lovendringen, har vært et nyttig bidrag for oss i forhold til å forstå bakgrunnen for det nåværende lovverket.

I forkant av arbeidet med denne masteroppgaven, har vi begge deltatt på fagsamlinger om nye kapittel 9A, deriblant Alumni-samling (2018) for rektorer som tidligere har gjennomført rektorutdanningen. Vi fikk delta på denne samlingen nettopp fordi vi var interesserte i temaet som skulle gjennomgå. Vi har også deltatt på forelesninger i studiet *Skolemiljø og ledelse*, i regi av NLA Høgskolen, hvor fokuset har vært å øke rektorens kompetanse i arbeidet med å skape et trygt og godt skolemiljø, forebygge og håndtere krenkelsers som for eksempel mobbing. På disse samlingene rapporterte flere rektorer om spenninger knyttet til nye kapittel 9A i opplæringsloven, og med det ble vi interesserte i å undersøke dette nærmere. Vi ønsker å undersøke hvilke dilemmaer rektorer opplever å stå i nå etter at kapittel 9A ble endret i 2017. Samtidig er vi interesserte i å undersøke hvilke positive implikasjoner rektorene mener at lovendringen har ført til. Med det ønsker vi verken å portrettere et utelukkende negativt eller positivt syn på lovendringen, men heller få fram rektorene sine tanker og refleksjoner rundt deres erfaringer fra tiden etter endringen.

I denne studien velger vi å ta utgangspunkt i rektorene. De er ansvarlige for at kravene i kapittel 9A blir oppfylte, og for at skolen arbeider kontinuerlig og systematisk for å fremme elevenes helse, miljø og trygghet (opplæringsloven, 1998, § 9 A-3). En bekymringsmelding om en elevs psykososiale miljø på skolen, vil kreve en betydelig innsats fra rektoren. Å stå støtt som leder i utfordrende situasjoner er krevende, og som rektor vil en ha svært mange blikk rettet mot seg, kanskje særlig knyttet til hvordan en håndterer nettopp det som er vanskelig. Det er naturlig at en som leder kan være redd for å gjøre feil, eller for å håndtere en sak på en uriktig måte.

Idsøe, Dyregrov og Idsøe (2012) har undersøkt sammenhengen mellom det å bli utsatt for krenkelsers som mobbing og forekomsten av posttraumatiske stress-symptomer (PTSD-symptomer) blant norske skoleelever. De fant at 33 % av elevene som fortalte at de hadde blitt mobbet, hadde høy forekomst av PTSD-symptomer (s. 906). Også i 2015 ble det publisert forskningsresultater som viste at krenkelsers som mobbing kan føre til posttraumatiske stress-symptomer. Nielsen et al. (2015, s. 19) kunne da vise til at 57 % av de spurte, kunne rapportere om symptomer på PTSD, i etterkant av å ha blitt mobbet. Når konsekvensene av å bli utsatt for krenkelsers som mobbing kan være så store, også i et langt perspektiv, er det lett å kunne forstå en rektors redsel for å gjøre feil eller for å ikke gjøre nok for den enkelte elev. Er tiltakene gode

nok, slik at eleven får gjenopprettet et trygt og godt skolemiljø? Er eleven blitt godt nok hørt og har en tatt nok hensyn til elevens egne meninger? Hva med tiden etter at krenkelsene har opphørt – får eleven nok hjelp da? Hva så med hele elevgruppen – hvilke tiltak kan fungere for å gjøre den utrygge kulturen til en positiv, inkluderende kultur? Vi stiller oss undrende til om det kan være slik at frykten for å gjøre feil, øker proporsjonalt med antall paragrafer? Sett i sammenheng med de omfattende paragrafsendringene i kapittel 9A i opplæringsloven, er det grunn til å stille spørsmål ved dette, og kanskje særlig i forhold til hvilke dilemmaer og utfordringer rektorene rapporterer om.

1.2 Bakgrunn for lovendringen

Bakgrunnen for de nye, lovfestede, reglene om skolemiljø er i hovedsak Djupedalutvalget sin offentlige utredning fra 2015. Djupedalutvalget, med Øystein Djupedal i spissen, ble satt sammen av daværende regjering for å foreslå tiltak mot krenkelser som mobbing i skolen. De leverte en utredning med tittelen *Å høre til - virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Utredningen hevder at mobbing er et samfunnsproblem og peker på at alle har et moralsk ansvar for å reagere dersom noen blir utsatt for mobbing (NOU 2015:2, s. 17). Djupedalutvalget trekker særlig frem at rettsikkerheten til elevene ikke er god nok, fordi verken skoleeier, de foresatte eller elevene selv har god nok kjennskap til, eller forståelse av regelverket (NOU 2015:2, s. 18). Utvalget legger frem målsettinger for staten sitt videre arbeid knyttet opp mot idealet om at alle elever skal ha et godt skolemiljø, hvor ett av målene er bedre rettsvern for elevene, noe som altså handler om å endre kapittel 9A i opplæringsloven.

En annen viktig årsak til at regelverket om elever sitt skolemiljø ble endret i 2017, er tall fra Elevundersøkelsen, hvor det gjennom flere år har kommet frem at elever i skolen rapporterer at de har blitt utsatt for krenkelser som mobbing. Hvert år blir det gjennomført elevundersøkelser hvor elever i grunnskolen og på videregående skole får mulighet til å formidle sine meninger om blant annet trivsel, motivasjon og læringsmiljø. Undersøkelsen er for alle elever fra 5. trinn til og med elever på VG3, og kan gjennomføres både i høst- og vårsemesteret. Undersøkelsen er obligatorisk hvert høstsemester for elever på 7. trinn, 10. trinn og VG1, og frivillig for de resterende klassetrinnene. Elevundersøkelsen blir gjennomført anonymt, men tall fra den obligatoriske elevundersøkelsen blir offentliggjort, både på skolenivå, kommunenivå,

fylkesnivå og nasjonalt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er viktig å påpeke at tall fra Elevundersøkelsene for skoleåret 2017-2018 viser at de aller fleste elevene trives på skolen. Likevel, hele 6,6 % av elevene rapporterer at de blir utsatt for mobbing 2-3 ganger i måneden eller oftere (Wendelborg, 2018, s. 29). Tallet tilsvarer omtrent 50 000 elever, og er en liten økning fra året før, da 6,3 % av elevene svarte det samme (Wendelborg, 2017, s. 17).

Endringen i opplæringsloven kapittel 9A er gjeldende fra 1.08.2017. En sentral endring i kapittel 9A er det lovfestede kravet om å ha nulltoleranse mot krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Dette innebærer også at eleven har en individuell rett til et trygt og godt skolemiljø. Skolen har med dette plikt til å sette inn tiltak så lenge eleven ikke opplever å ha et trygt og godt skolemiljø. Nytt er også aktivitetsplaner som har erstattet de tidligere enkeltvedtakene. Opplæringsloven inkluderer nå en aktivitetsplikt som blant annet sier at «alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering dersom det er mulig» (opplæringsloven, 1998, § 9 A-4). Dette innebærer altså alle, også arbeidsgrupper som for eksempel renholdsarbeidere og vaktmestere, er forpliktet til å både følge med og gripe inn, dersom de ser eller blir gjort oppmerksomme på krenkelser. Ifølge det nye regelverket forplikter man ikke bare å følge med og gripe inn, men man plikter også å varsle skolen. Rektor plikter da å undersøke, samt å sette inn tiltak dersom det viser seg at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø. Kapittel 9A formidler nå tydelige føringer for hvilke prosedyrer som skal settes i verk dersom en elev ikke har et tilfredsstillende skolemiljø, jf. de følgende fem delpliktene som omfattes av aktivitetsplikten:

- Plikt til å følge med
- Plikt til å gripe inn
- Plikt til å varsle
- Plikt til å undersøke
- Plikt til å iverksette tiltak og evaluere (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 10-19)

Skolen må her også dokumentere hva som blir gjort med tanke på å oppfylle aktivitetsplikten. Her presiserer § 9 A-4 hvilke momenter en aktivitetsplan skal inneholde:

- a) kva problem tiltaka skal løyse
- b) kva tiltak skolen har planlagt

- c) når tiltaka skal gjennomførast
- d) kven som er ansvarleg for gjennomføringa av tiltaka
- e) når tiltaka skal evaluerast (opplæringsloven, 1998)

Lovendringen har også medført skjerpet aktivitetsplikt dersom en mistenker at en som arbeider ved skolen krenker en elev. Her skal den som oppdager krenkelsen eller som har mistanke om at det forekommer krenkelser mot en elev, straks varsle rektor, som deretter skal varsle skoleeier. Om det er mistanke om at det er en i skoleadministrasjonen som står bak krenkelsen, skal en varsle skoleeier umiddelbart (opplæringsloven, 1998, § 9 A-5).

§ 9 A-6 omtaler fylkesmannen sin håndheving av aktivitetsplikten i enkeltsaker. Eleven eller foreldrene kan nå melde saker direkte til fylkesmannen dersom det er tatt opp med rektor og eleven fremdeles ikke opplever å ha et trygt og godt skolemiljø. Dersom fylkesmannen finner at skolen ikke har oppfylt aktivitetsplikten etter § 9 A-4 og § 9 A-5, kan fylkesmannen vedta, med tidsfrist, hva skolen skal gjøre for å sikre at eleven får et trygt og godt skolemiljø. Fylkesmannen skal da følge opp saken. Avgjørelsen til fylkesmannen vil være et enkeltvedtak og kan derfor påklages etter reglene i forvaltningsloven. Skoleeier har ikke klagerett (opplæringsloven, 1998). Med lovendringen ser en dermed at vedtaksplikten og enkeltvedtaket er tatt bort og erstattet med aktivitetsplan.

1.3 Problemstilling og underspørsmål

Skolen har et samfunnsmandat og Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, trekker frem skolens rolle med tanke på opplæringsansvaret en har ovenfor eleven. Stortingsmeldingen legger stor vekt på det faglige utbyttet elevene skal ha, men det er også lagt betydelig vekt på skolens samfunnsmandat om å gi elevene mestring og trivsel, og hva betydningen av et godt læringsmiljø innebærer for eleven (Kunnskapsdepartementet, s. 8-9).

Opplæringsloven er styrende for vår arbeidshverdag, da loven viser til både formålet med opplæringen, samt rammene gitt for arbeidet i grunnskolen og i den videregående skolen. Vårt arbeid som grunnskolelærere anser vi begge som svært givende og nyttig. Det er et ærefullt

yrke med mange allsidige oppgaver. Likevel opplever vi at enkelte elever ikke alltid har det så greit - og vi bruker mye tid på å hjelpe til for å løse konflikter, trøste og gi omsorg til elever som har det vanskelig. Vi forsøker kontinuerlig å arbeide for å skape gode og inkluderende miljøer i den enkelte klasse, og på skolen som helhet.

I situasjoner hvor en får mistanke om, eller kjennskap til at en elev sitt psykososiale miljø ikke er tilfredsstillende, må en som lærer ta kontakt med rektor, som deretter er pliktig å varsle skoleeier ved alvorlige tilfeller (opplæringsloven, 1998, § 9 A-4). Rektor må foreta en skjønnsmessig vurdering av hva som er et alvorlig tilfelle (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). § 9 A-3 trekker særlig frem rektor som den som har hovedansvaret for elevenes skolemiljø. Da opplæringsloven ble revidert i 2017, resulterte dette i at vi begge fikk en økt interesse for betydningen av elevenes psykososiale miljø. Med utgangspunkt i vår erfaring fra grunnskolen, samt vårt økte fokus på rektors rolle gjennom dette masterstudiet, har vi formulert følgende problemstilling:

Hvilke dilemmaer opplever rektorene å stå i etter at kapittel 9A i opplæringsloven ble endret i 2017?

I tillegg til problemstillingen, har vi formulert følgende underspørsmål:

- Hvilke utfordringer opplever rektorene i forbindelse med nye kapittel 9A?
- Hvilke positive implikasjoner opplever rektorene at lovendringen har ført til?
- På hvilken måte utøver rektorene pedagogisk skjønn i møte med lovverket?

Vi ønsker, som nevnt, først og fremst å undersøke om rektorene rapporterer om dilemmaer i forbindelse med håndhevingen av lovverket. Et dilemma kan forstås som et valg hvor en har konkurrerende verdier. Disse verdiene blir gjerne sett på som enten like verdifulle eller like uønskede, og man kan aldri få en ultimat løsning på dilemmaet (Vedøy, 2017, s. 43). Dilemmaer er med det vanskelige valg, nettopp fordi en vil oppleve at det er flere, kanskje motstridende hensyn å ta. Det vil si at det finnes ingen enkle avgjørelser i et dilemma, og handlingen som beslutningen resulterer i kan ha både fordeler og ulemper (Møller, 2001, s. 43).

I tillegg til dilemmaer, vil vi undersøke hvilke utfordringer rektorene møter i skolemiljø saker etter at kapittel 9A i opplæringsloven ble endret. Dette anser vi som særlig viktig for å fange

opp de spenningene som ikke kan identifiseres som dilemmaer, men som likevel er betydningsfulle i rektorenes yrkesutøvelse. På den måten vil forskningsspørsmålet som omhandler utfordringer hjelpe til å støtte opp under besvarelsen av problemstillingen. Vi forstår begrepet utfordring som et problem som det krever innsats for å løse og tenker oss at rektorer sannsynligvis vil rapportere om flere utfordringer enn dilemmaer når de blir spurt. Ifølge Ohnstad (2010, s. 64) brukes begrepene etisk dilemma, problem og utfordring om hverandre, mens begrepet utfordring virker å ha mer positiv valør enn de to første. Ohnstad skriver at «Utfordringer er i større grad knyttet til målrettede strategier for å finne løsninger enn hva som gjelder for etiske dilemmaer og problemer» (2010, s. 64). Vedøy (2017) viser til Larry Cuban (1996) som skriver at problemer skiller seg fra dilemmaer fordi problemer kan løses. Dilemmaer, derimot, forsvinner ikke når man har foretatt et valg (Vedøy, 2017, s. 43). Felles for både problemer og dilemmaer, er at det er en eller annen form for konflikt til stede i begge (Cuban, 1992, s. 6). Av nevnte grunn, så velger vi å bruke begrepet dilemma fremfor utfordring i problemstillingen vår, samtidig som vi også inkluderer spørsmålet om utfordring som underspørsmål.

Ettersom vi begge er lærere i grunnskolen, ser vi viktigheten av å ha god kjennskap til regelverket, som vi som arbeider i skolen skal forholde oss til. Samtidig må en som lærer i møte med barn, til stadighet foreta skjønnsmessige vurderinger ut fra hva som er til elevens beste. Forholdet mellom et tydelig regelverk og utvising av pedagogisk skjønn er noe vi ønsker å se nærmere på i intervjuer med informantene. Med dette som utgangspunkt ønsker vi i hovedsak å få et innblikk i de ulike rektorene sine erfaringer, tanker om dilemmaer og refleksjoner knyttet til opplæringslovens kapittel 9A.

Av den grunn at det nå ikke er gått mer enn 1,5 år siden opplæringsloven ble endret, er det også interessant og hensiktsmessig for oss å se noe på både bakgrunnen for lovendringen, samt hva endringene faktisk består av, og dermed hvilken betydning de har i dag.

1.4 Forskningsmessig plassering

Vi baserer denne fremstillingen på vår tolkning av det forskningsarbeidet som har størst relevans for vårt forskningsprosjekt. Vi velger å ta utgangspunkt i forskning som allerede er gjort på området, samt teori som er å finne om de temaer vi belyser i oppgaven. Dette gjør vi

for å kunne støtte oss til forskning som allerede er gjort, men også for å kunne gi et større bilde av tematikken vi finner relevant. Et litteratur-review er, ifølge Hammersley (2003):

A summary of what is currently known about some issue or field on the basis of research evidence, and/or of what lines of argument there are in relation to that issue or field. Sometimes reviews are designed to stand alone, perhaps even being substantial book-length pieces of work. More usually, they amount to chapters in monographs or theses; and here their function is to set the scene for the particular study being reported, showing how it fits into the existing literature. (s. 577)

Et litteratur-review er altså en litteraturgjennomgang som gir en viss oversikt over gjennomførte forskningsstudier, fagartikler og bøker om et tema eller et område (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010, s. 158). Eisenhart (1998) stiller følgende spørsmål: «How would educational research get better if people didn't produce or read reviews of previous work?» (s. 391), og understreker, med det, viktigheten av å sette seg inn i litteratur innenfor et område. Allerede i utarbeidelsen av prosjektplanen til denne masteroppgaven startet arbeidet med å finne relevant forskningslitteratur innenfor temaet vi skriver om, nemlig kapittel 9A i opplæringsloven som handler om elevene sin rett til et trygt og godt skolemiljø. Hva er undersøkt tidligere, og av hvem? Et litteratur-review har, som Hammersley (2003) skriver, til hensikt å gi en avgrenset oversikt over nettopp dette. Som vi presiserte innledningsvis, så er utvalget av tidligere forskning, som vi velger å presentere, nettopp et avgrenset utvalg ut ifra vår vurdering av litteraturens relevans sett opp mot vår problemstilling og underspørsmål. Ettersom det, i skrivende stund, bare er gått halvannet år siden lovendringen, velger vi å inkludere forskning som er gjennomført både før og etter august 2017, men vi velger likevel å ha størst fokus på forskningsarbeid og litteratur av nyere dato. Av den grunn har forskningen vi presenterer både relevans- og aktualitetsdekning.

I litteratursøkeprosessen har vi, for det meste, tatt utgangspunkt i vitenskapelige publikasjoner innenfor det temaet vi skal skrive om, for så å undersøke referanser som er brukt, og deretter funnet andre kilder. På den måten har vi fått en viss oversikt over forskningsfeltet, og samtidig også forsøkt å plassere vår studie inn i en større, forskningsmessig kontekst. I tillegg har vi gjennomført strukturerte søk på Google Scholar, Eric og Idunn med både engelske og norske søkeord, som *bullying/mobbing*, *accountability* og *ansvarliggjøring*, *dilemma*, *juss i skolen*, *psykososialt skolemiljø*, for å nevne noen.

Vi fant blant annet at Norberg og Johansson (2007) har utforsket etiske dilemmaer i svenske skolelederes daglige yrkesutøvelse. De analyserte dilemmaene ut fra ulike etiske perspektiver, og fant at det som ble sett på som et dilemma på ett nivå, ikke ble ansett som et dilemma på et annet nivå i skolesystemet.

Videre har Björn Ahlström (2009, s. 5), gjennom arbeid med sin doktorgradsavhandling, funnet at svenske skolars organisasjonskultur og -struktur kan påvirke forekomsten av krenkelser som mobbing på den enkelte skole. Funn fra denne studien vil vi komme tilbake til senere i vår oppgave.

Kvantitative studier har vært den dominerende forskningsmetoden når det gjelder forskning på skolemiljø, ifølge Eriksen og Lyng (2018, s. 16). Et unntak fra dette, er mobbeforskningsprosjektet *Stigma* (2015), som har resultert i boken *Stemmer i mobbesaker* (2018) av Støen, Fandrem og Roland (red.). De har gjennomført intervjuer med ulike aktører, derav tittelen, som har vært involverte i arbeid med mobbesaker på skoler, og undersøkt de ulike aktørene sine perspektiver på dette. De skriver at det finnes en del forskning som ser på hvordan den som er utsatt for krenkelser som mobbing blir preget av dette, men mindre forskning som går på hvordan aktørene rundt både påvirker i-, og påvirkes av slike saker (Støen & Fandrem, 2018, s. 117). Foreldre er slike aktører som også blir preget av at deres barn er delaktig i en mobbesak, det samme gjelder for rektorer. Rapporten *Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing* tar også for seg hvordan rektorer påvirkes av å stå i mobbesaker (Tharaldsen, 2017, s. 51).

Funnene til Roland et al. (2018) tydeliggjør viktigheten av å tidlig etablere en god dialog med elevens foresatte, for å arbeide sammen for å hjelpe eleven til å få gjenopprettet et trygt og godt skolemiljø. Foreldre og foresatte er en viktig ressurs med tanke på forebygging, avdekking og ikke minst å følge opp barn som blir og/eller er blitt utsatt for krenkelser som mobbing. For å kunne dra nytte av denne ressursen er skolen avhengig av et godt samarbeid med hjemmet, for best mulig å kunne håndtere situasjonen og ivareta barnet. I de tilfellene hvor mobbesaken er vanskelig å løse, opplever imidlertid foreldre og foresatte at det kan være interessekonflikt mellom hjem og skole. I slike saker viser Tharaldsen et al. (2017) til at enkelte foreldre ikke opplever å bli tatt på alvor, at de da føler avmakt og at frustrasjonen øker. De opplever gjerne at situasjonen blir enda mer fastlåst, og at de istedenfor bidrar til å løse saken, nærmest blir en del av den (s. 23).

Prosjektet *En studie av elevenes psykososiale miljø*, utført av Ingunn M. Eriksen (NOVA) og Selma T. Lyng (AFI), er et annet eksempel på et kvalitativt forskningsprosjekt innenfor samme temaer; skolemiljø og anti-mobbearbeid. Norsk institutt for forskning om oppvekst (NOVA) og Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) har gjennomført studien på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Studien har resultert i rapporten *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø* (2015) og i boken *Elevenes psykososiale miljø – Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet* (2018). Studien sitt datamateriale er i hovedsak intervjuer og observasjoner med og av rektorer og lærere ved 20 ulike grunnskoler som har arbeidet systematisk for å utvikle og opprettholde gode læringsmiljøer. To av målene til studien var å identifisere virksomme strategier i skoler sitt arbeid med å skape et godt psykososialt miljø for elevene, samt å utforske utfordringer i dette arbeidet (Eriksen & Lyng, 2015, s. 17). Slik vi ser det, har dette arbeidet relevans for vårt eget prosjekt, da vi er innenfor samme forskningsfelt, og ser på noen av de samme aspektene ved temaet. Med bakgrunn i forskningsmaterialet for studien, har forskerne funnet tre overordnede strategier som vektlegges i de ulike skolenes arbeid med det psykososiale miljøet: atferdsregulering, relasjonsarbeid og fellesskapsbygging (s. 9). Videre beskriver de hvordan disse strategiene gjennomføres i praksis ved skolene som var inkludert i utvalget, og hvordan strategiene begrunnes. Samme studie identifiserer også såkalte *harde nøtter* og *blinde flekker* i elevenes skolehverdag, og forklarer det førstnevnte som gjentakende utfordringer som er vanskelige å løse. Blinde flekker forklares som krenkelser som går under lærernes radar, enten fordi de ikke oppfattes av læreren som problematiske eller fordi læreren ikke oppdager dem (Eriksen & Lyng, 2018, s. 15).

LEXEL-studien (Legal Standards and Professional Judgement in Educational Leadership) har gjennom en fireårsperiode (2012-2016) undersøkt hvordan rektorer på ulike nivåer fortolker og håndhever lovverket og hvordan de praktiserer sitt profesjonelle skjønn i arbeidet med tre områder, deriblant elevens psykososiale miljø (Møller & Ottesen, 2017, s. 62-63). Resultater fra LEXEL-studien viser at rektorene har god kjennskap til lovverket (s. 65) og studien finner tendenser til økt rettsliggjøring på området som omhandler elevenes psykososiale miljø. Hva er så konsekvensene av økt rettsliggjøring i skoleverket? Det er presisert i forarbeidene til lovendringen at ett av formålene med endringene av lovteksten er å «uttrykke elevenes rettighet tydeligere» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det kan antas at formålet med økt rettsliggjøring i skolen er bedre ivaretagelse av elevene, men det er ingen selvfølge at flere lover umiddelbart fører til bedre praksis. Møller og Ottesen (2017) foreslår flere mulige konsekvenser av økt rettsliggjøring i skolen, og hevder blant annet at det kan bidra til å ivareta elever som er

utsatt for krenkelser som mobbing, men de hevder også at det kan føre til at ansatte ved skolene blir bekymret for å handle på en feilaktig måte (s. 64). Vi kan anta at flere lover og regler i skoleverket kan medføre en frykt for å gjøre feil, likeså tenker vi at det kan være en trygghet for de ansatte i skolen å ha klare regler for hva en skal gjøre om en elev blir utsatt for krenkelser, som nå blir tydeliggjort gjennom aktivitetsplikten i § 9 A-4.

I april 2019 publiserte Utdanningsforbundet en undersøkelse gjennomført av Respons Analyse, blant medlemmer av Utdanningsforbundet som enten er skoleledere eller arbeidsplassstillitsvalgte (ATV) i grunnskolen eller i videregående skole. Formålet med undersøkelsen var å kartlegge deres inntrykk og erfaringer med det endrede regelverket i kapittel 9A i opplæringsloven (ResponsAnalyse, 2019, s. 2). Utvalget bestod av 849 skoleledere og ATV-er. Undersøkelsen viser at 86 % av lederne for videregående skoler og 78 % av lederne for grunnskoler, er enten helt eller delvis enige i påstanden om at kapittel 9A i opplæringsloven har bidratt til at elevs rett til et trygt psykososialt skolemiljø sikres i større grad enn før (s. 15). Videre viser resultater fra undersøkelsen at 89 % av skolelederne opplever at de enten i stor grad, eller i ganske stor grad, har tilstrekkelig kunnskap om regelverket for arbeid med skolemiljø (ResponsAnalyse, 2019, s. 6).

Denne forskningsgjennomgangen har gitt oss en oversikt over funn fra gjennomførte forskningsstudier. I tillegg har vi fått en bekreftelse på at vårt eget forskningsprosjekt er viktig å gjennomføre, da vi ikke har funnet andre studier som besvarer samme forskningsspørsmål som de vi skal besvare. Ved å gi lesere av denne masteravhandlingen et innblikk i hvilke dilemmaer rektorene opplever i arbeidet med å oppfylle kravene i kapittel 9A, løfter vi frem rektorene sine stemmer, og vi anser vår studie som et viktig forskningsbidrag.

1.5 Avgrensning

Selv om opplæringslovens kapittel 9A innebærer §§ 9A 1-15, er det §§ 1-6 vi vil ha vårt hovedfokus på. Dette gjør vi for å avgrense oppgaven med tanke på omfang og relevans for vår problemstilling. Likevel har vi hatt med oss de utelatte paragrafene i minnet mens vi har jobbet med oppgaven. Selv om skolemiljø inkluderer både elevenes fysiske miljø og elevenes psykososiale miljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13), er det det sistnevnte vi legger vår hovedtyngde på i vårt prosjekt.

Vi ønsker å la rektorene identifisere dilemmaer, uten å gå noe særlig videre inn på hvordan de faktisk håndterer disse. Dette er et valg vi har tatt fordi vi vurderer det slik at oppgaven vil bli for omfattende i forhold til både tid og omfang, om vi skulle ha undersøkt begge disse aspektene. Vi var også inne på tanken om å forske mer på rektorrollen, men selve dilemmaproblematikken har blitt vårt hovedfokus i dette arbeidet.

1.6 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i følgende hovedkapitler: innledning, teoretisk referanseramme, metode, presentasjon og drøfting av resultat, og avslutning. Hvert kapittel innledes med å si noe om hva kapitlet skal inneholde, og avsluttes med en kort oppsummering.

Kapittel 1 – Innledning

Innledningsvis i det første kapitlet sier vi noe om bakgrunnen for valg av tema. Vi presenterer problemstillingen vår med tilhørende underspørsmål, og forklarer hva hensikten med oppgaven er. Videre gjør vi rede for det eksisterende forskningsfeltet innenfor valgt tema, og forsøker med det å plassere vårt prosjekt inn i en forskningsmessig sammenheng. Her sier vi noe om hvilke forskningsprosjekter som er gjennomførte de siste årene, deriblant *Stigma-prosjektet* (2015), prosjektet *En studie av elevenes psykososiale miljø* (2015), *LEXEL-studien* (2016) og undersøkelsen *Nytt regelverk om elevenes skolemiljø - kapittel 9A i opplæringsloven* (2019). Den sistnevnte undersøkelsen ble nylig publisert og har gitt denne oppgaven materiale å støtte seg til. I tillegg gjør vi kort rede for bakgrunnen for lovendringen, samt hva endringene består av. Her tar vi særlig utgangspunkt i NOU 2015:2 *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Vi presiserer at vi inkluderer et utvalg av enkelte endringer i lovteksten, da vi ikke har anledning til å gå særlig dypt inn i dette. Avslutningsvis i dette kapitlet skriver vi om hvilke avgrensninger vi har vurdert som hensiktsmessige for vårt prosjekt, og hvorfor vi har vurdert det slik.

Kapittel 2 – Teoretisk referanseramme

I det todelte teorikapittelet presenterer vi teori som vi anser som relevant for våre forskningsspørsmål. Dilemmateori blir særlig vektlagt, og i den forbindelse bruker vi hovedsakelig Jorunn Møller (2001), Ann og Harold Berlak (1981), Larry Cuban (1992) og Frøydis Oma Ohnstad (2007 og 2010) som kilder. Anne Marit Ingvoldstad (2012) sin masteroppgave om dilemmaer i rektors hverdag, har vært en inspirasjon for vårt arbeid, og vi har valgt å ta utgangspunkt i henne analysemetode i forhold til å sortere identifiserte dilemmaer i kategoriene styringsdilemma og lojalitetsdilemma.

I delen hvor vi ser på ledelsesteori, er det flere forfattere vi har støttet oss til, deriblant Paul Otto Brunstad (2009), Erik Oddvar Eriksen, Harald Grimen og Anders Molander (2013), for å nevne noen. Teori rundt ledelse har vært svært givende å jobbe med parallelt med dilemmateori, ettersom ledelsesteorien gir oss innblikk i hvordan ledere, og i denne sammenheng rektorer, forholder seg til sine arbeidsoppgaver, og perspektiver sett i fra rektors ståsted.

Kapittel 3 – Metode

Her gjør vi rede for metodevalg og begrunner disse. Vi vil gjennomføre kvalitative intervjuer med seks rektorer. I den forbindelse skriver vi blant annet om muligheter og begrensninger ved slike intervjuer, hvilke forberedelser vi har foretatt oss i forkant av intervjuene og om selve gjennomføringen av intervjuene. Videre skriver vi om hvordan vi har gjennomført analysearbeidet og hvorfor vi har vurdert det som hensiktsmessig å gjøre det på den måten vi beskriver. Vi har viet god plass til etiske refleksjoner knyttet til dette prosjektet, og til forskningsarbeid generelt. Viktige kilder i arbeidet med dette kapittelet er Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2017), Sigmund Grønmo (2011), samt May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2011).

Kapittel 4 – Presentasjon og drøfting av resultat

I dette kapitlet presenterer vi våre informanter og de funn som ble gjort i vår forskning. Vi drøfter resultatene som vi har funnet i lys av anvendt teori. Vi har valgt å dele presentasjon og drøfting inn i to hovedtemaer som omhandler ledelse og dilemma og sådan drøftet de funnene vi har gjort innenfor hvert temaområde. Likevel har våre funn en klar sammenheng og vår intensjon er ikke å se på ledelse og dilemma som to uavhengige tema, men vår inndeling er gjort for å kunne lese vår forskning og tolkning av funn på en systematisk måte.

Kapittel 5 – Avslutning

Oppgavens avslutning er området hvor vi trekker frem de mest sentrale funnene vi har gjort, og ser de opp mot problemstilling, teori og metode. Vi har også tatt med noen oppsummerende tanker om hva som hadde vært interessant med tanke på videre forskning.

2. TEORETISK REFERANSERAMME

I dette kapittelet vil vi presentere teori som vi mener er relevant ut fra våre forskningsspørsmål som omhandler hvilke dilemmaer rektor som administrativ- og pedagogisk leder opplever i sin arbeidshverdag. Teorikapittelet deler vi i to hoveddeler: teori om dilemma, ulike typer dilemmaer og hvordan de kan komme til uttrykk i praksis, samt teori om rektor og rektors rolle. Hoveddelene vil være inndelt i underkapitler. Sammenhengen mellom dilemma og skoleledelse er sentrale tema som vil bli belyst gjennom hele oppgaven. Teorien vi presenterer vil ligge til grunn for vårt analysearbeid i resultat- og drøftingsdelen av masteroppgaven.

2.1 Dilemma

Larry Cuban (1992, s. 6) forklarer dilemmaer på følgende måte: «Dilemmas are conflict-filled situations that require choices because competing, highly prized values cannot be fully satisfied». Han utdyper: «Dilemmas (...) involve choices, often moral ones. They end with good-enough compromises, not neat solutions. We “satisfice” when we cope with dilemmas. That is, in order to satisfy, we must sacrifice» (s. 7). Her forteller Cuban om håndteringen av dilemmaer, som ofte ender opp med kompromissfulte valg.

Dilemmaer er nært knyttet til ledelse (Møller, 2001, s. 211; Vedøy, 2017, s. 43), og sannsynligvis vil enhver rektor havne i flere dilemmasituasjoner i løpet av sitt yrkesliv, kanskje til og med flere i løpet av en ordinær arbeidsdag. I situasjoner hvor en må foreta et valg, hvor det enten finnes valgalternativer der begge alternativene er ønskelige, men hvor det er umulig å gjennomføre begge, eller i situasjoner hvor man må velge mellom alternativer som begge er utilfredsstillende (Møller, 2001, s. 211).

Frøydis Oma Ohnstad (2007) har gjennom arbeidet med sin doktorgradsavhandling, *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler*, undersøkt profesjonsetiske dilemmaer i læreryrket. Hun skiller mellom etiske- og profesjonsetiske dilemmaer, hvor etiske dilemmaer kommer til uttrykk når:

- Vi er usikre på hva som er rett
- Vi må velge mellom ulike handlingsalternativer som begge synes like gode, men som utelukker hverandre
- Vi står overfor to handlingsalternativer som begge medfører noe vi ikke ønsker – men vi må velge ett av dem
- Vi står overfor et handlingsalternativ som er ønsket, men ikke lar seg realisere pga. manglende midler .(Ohnstad, 2010, s. 66)

Etiske dilemmaer innebærer verdikonflikter hvor en må inngå kompromisser mellom verdier som for eksempel lojalitet, omsorg og rettferdighet, og hvor en da kan oppleve at en må prioritere noen verdier fremfor andre. Profesjonsetiske dilemmaer ligner på etiske dilemmaer, men det som skiller seg fra dem er at profesjonsetiske dilemmaer oppstår i yrkesutøvelsen. Felles for både etiske dilemmaer og profesjonsetiske dilemmaer er de begge er «...komplekse, rotete/uoversiktlige, uløselige og de skjuler ofte verdikonflikter» (Ohnstad, 2010, s. 66).

Berlak og Berlak (1981) og Møller (2001) er noen av de som har arbeidet med å beskrive og gruppere læreres og rektorers opplevde dilemmaer i ulike kategorier (ifølge Vedøy, 2017, s. 44). De førstnevnte gjennomførte i 1981 et observasjonsstudium av læreres handlingsvalg i skolen, og fant at lærere dras mellom svært mange, motstridende handlingsvalg og alternativer, og at lærerne ofte tar beslutninger uten videre refleksjon. Dette kan forklares ved at dilemmasituasjoner ofte oppstår spontant, at de noen ganger krever at en må handle umiddelbart, og at en av den grunn får lite tid til refleksjon (Ohnstad, 2007, s. 38). Berlak og Berlak (1981, s. 135) identifiserte totalt 16 dilemmaer, og delte disse inn i tre kategorier: kontrolldilemmaer, opplæringsdilemmaer og samfunnsmessige dilemmaer.

Møller disputerte med sin avhandling i 1996, og i arbeidet med denne, identifiserte hun sju ulike typer dilemmaer som oppsto i utviklingsarbeid med rektorer. Disse sju delte hun deretter inn i to hovedkategorier (s. 44). I det følgende vil vi gjøre rede for Møller sine to dilemma-kategorier.

2.1.1 Styringsdilemma og lojalitetsdilemma

Møller skiller mellom to ulike typer dilemmaer, styringsdilemma og lojalitetsdilemma, som ifølge henne, kan brukes for å kategorisere pedagogiske ledelsessituasjoner som oppstår. Slike ledelsessituasjoner kan oppleves motsetningsfylte, og Møller sier nettopp det, at «å være pedagogisk leder kan nærmest beskrives som en øvelse i motsigelser» (2001, s. 211). En rektor må forholde seg til komplekse forventninger fra blant andre lærere, kommunen og foreldre, og som studien til Møller viser, opplever rektorer ofte situasjoner hvor de må veie ulike hensyn opp mot hverandre for så å ta en beslutning.

De to dilemmakategoriene griper inn i hverandre i praksis, og begge formene for dilemma har også en etisk dimensjon i seg, som oftest kommer til uttrykk i lojalitetsdilemmaer (s. 45). Ifølge Møller kommer styringsdilemmaer til uttrykk «... i handlinger der det oppsto spenning mellom alternative valg» (s. 46). Sentralt for styringsdilemmaer er at de ofte handler om vanskelige valg knyttet til kontroll og læring i skolen (s. 211). Møller (2001, s. 71) beskriver et styringsdilemma med tittelen *forandring versus stabilitet*, som kom til uttrykk «... i handlinger der rektor erkjente et behov for forandring og ønsket å ta initiativ, samtidig som han eller hun syntes det var problematisk å initiere reell endring». En av Møller sine informanter formidlet at han ved flere anledninger hadde ønsket å få til en endring i organisasjonen, i dette tilfellet gjennomføring av kollegaveiledning, men hadde vanskeligheter med å fatte en beslutning i forhold til denne endringens oppstart, og at han helst så at skoleeieren kunne fatte en slik beslutning (s. 72-73). Styringsdilemmaet handlet med det om at rektoren ønsket å ta initiativ til forandring, men valgte å ikke gjøre noe, og tok med det mest hensyn til stabiliteten ved skolen. Møller (2001, s. 71) viser til Robinson (1993) som skriver at «endring er ikke nødvendigvis et gode i seg selv», og videre presiserer Møller når hun skriver at «... i visse situasjoner kan kanskje stabiliteten og tregheten i en organisasjon fungere som et vern mot uheldige forandringer».

Lojalitetsdilemmaer, derimot, kom til uttrykk «... i handlinger der det var problematisk å rettferdiggjøre hvor man burde plassere lojaliteten sin» (s. 47). Et lojalitetsdilemma kan eksempelvis oppstå når en rektor skal velge hvem han eller hun skal være mest lojal mot, eller hvem en skal ta størst hensyn til; eksempelvis en tilsatt eller en foresatt, enkeltelever eller en hel klasse. Møller (2001, s. 80) beskriver et lojalitetsdilemma med tittelen *lojalitet til overordnet myndighet versus lojalitet til personlig preferanse*, hvor en som rektor må beslutte

om man skal utvise lojalitet ovenfor sine overordnede, eksempelvis i forhold til enkelte pålegg eller krav, eller om man skal velge å motsette seg dette. Det nevnte dilemmaet kom i liten grad til uttrykk i hennes doktorgradsprosjekt, men flere av hennes rektor-informanter kunne likevel kjenne seg igjen i dilemmaet. Informantene formidlet uenighet i forhold til den nevnte dilemmasituasjonen. Enkelte rektorer svarte at de anså det som helt sentralt å ha lojalitet til sine overordnede, og med det utøve krav og ønsker uavhengig om de var enige eller ikke. Andre informanter, derimot, formidlet at de opplevde det som problematisk når det kom pålegg fra deres overordnede som de var uenige i, og enkelte informanter forbeholdt seg retten til å fortolke krav fra sine overordnede (s. 81).

Anne Marit Ingvoldstad gjennomførte i 2012 en studie hvor hun intervjuet fem rektorer om dilemmaer de møter i sin lederpraksis. Et styringsdilemma i en rektors arbeidshverdag kan, ifølge Ingvoldstad (2012, s. 39-40), oppstå når rektor må gjennomføre skjønsmessige vurderinger når det kommer til ressursbruk, eksempelvis i forhold til timeplanlegging eller omdisponering av personale. Flere av informantene til Ingvoldstad fortalte at når en som rektor, enten alene eller i samråd med assisterende rektor, ble nødt til å omdisponere ressurser, kunne de ofte oppleve dette som et dilemma. Her var det mange hensyn å ta før en beslutning skulle fattes; rektor måtte ha kjennskap til både sine ansatte og elevgruppene, av den grunn at det var ulikt i hvilken grad ansatte tålte uforutsigbarheten en omdisponering kunne medføre, og som rektor måtte en ha forkunnskaper om både enkeltelever eller elevgrupper slik at hun kunne omdisponere ressurser på en måte som skapte minst mulig uro for dem. I det nevnte styringsdilemmaet, kunne da rektorene oppleve spenninger mellom flere valgalternativer (s. 41).

Et annet dilemma i en rektorhverdag kan, ifølge Ingvoldstad (2012, s. 35), være når en som rektor blir pålagt av kommunen å gjennomføre økonomiske innsparinger, som igjen kan resultere i at lærere ikke får innvilget søknader om lønnet permisjon. En av Ingvoldstad sine informanter forklarte at dette hadde vært et gode for de ansatte i årevis, og av den grunn var det forventet at dette skulle innvilges også denne gangen. Informanten opplevde dette som et dilemma, fordi på den ene siden var hun pliktig å imøtekomme kommunens pålegg om å stramme inn, men på den andre siden hadde hun et relasjonelt forhold til den ansatte som gjorde at hun ønsket å ta hensyn til den ansattes ønske om å få permisjonssøknaden innvilget. Ingvoldstad identifiserte dette dilemmaet som et lojalitetsdilemma, hvor rektor måtte velge om hun skulle være lojal mot sin overordnede eller en av sine ansatte. En kan også tenke seg at

dette dilemmaet kunne ha blitt identifisert som et styringsdilemma, da rektor stod ovenfor et valg mellom to alternativer, begge like ønskelige, men hvor en ikke kunne gjennomføre begge. På den måten kan vi si oss enige med Møller (2001, s. 45) om at begge gruppene av dilemmaer griper inn i hverandre i praksis.

Vi inkluderer dilemmaeksempler fra Ingvoldstad (2012) sin studie for å vise hvordan ulike styrings- og lojalitetsdilemma kan komme til uttrykk i praksis. Fordi vi har valgt å ta utgangspunkt i Ingvoldstad sin analysemetode hvor hun identifiserte dilemmaer i Møller (2001) sine overordnede dilemmakategorier, anser vi det som betydningsfullt å si noe om hennes forskningsfunn.

2.2 Administrativ leder vs. pedagogisk leder

Ledelse er ikke noe nytt fenomen. Ledere finner en over alt; barn i barnehagen, flokkdyr, vennegjenger og på arbeidsplassen. Men hva ledelse er, kan man ha ulik oppfatning av. Vedøy (2017, s. 15) skriver at en vanlig måte å forstå ledelse på, er å finne enkeltpersoner i gitte formelle posisjoner som skiller seg fra de som jobber under dem. Ordet leder kan en spore tilbake til begrepet *lodestar* som en kan oversette til ledestjerne. Denne stjernen skal være en veiviser og gå foran og vise vei, samt skape engasjement og kunne påvirke andre (Glasø, 2015, s. 231).

Hvordan en forstår ledelse kan sees i lys av flere teoretiske og metodologiske vinklinger. Typiske trekk fra det en karakteriserer som distribuert ledelse er at denne formen for ledelse ser på medlemmene i en organisasjon som gjensidig avhengige av hverandre, uten at det nødvendigvis er en som har det formelle lederansvaret. Ser en derimot til transformativ ledelse vil denne trekke frem den formelle leder som er i fokus. På denne måten har den formelle leder som oppgave å arbeide med personalutvikling og organisasjonsutvikling, slik at utviklingen er i samråd med skolens mål (Vedøy, 2017, s. 15-16).

I skolen er det rektor som har det overordnede ansvaret for arbeidet knyttet til utvikling og forbedring rundt elevenes læringsresultater og skolens læringsmiljø. Rektorer har fått et mer omfattende ansvar de siste årene. Forventningene er høye, og med komplekse arbeidsoppgaver er rektorjobben å anse som mer krevende enn tidligere. Arbeidsoppgavene må gjerne forsvares

ovenfor skoleeier, foreldre og folkevalgte politikere. § 9-1 i opplæringsloven sier at hver skole skal ha faglig pedagogisk og administrativ ledelse, og opplæringen skal ledes av en rektor. Den som skal tilsettes som rektor må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper (opplæringsloven, 1998).

Som rektor står en stadig ovenfor beslutninger som trenger skjønnsmessig vurdering. Denne skjønnsmyndigheten er basert på tillit fra myndigheter som gir rektorer denne tilliten til å utføre sine arbeidsoppgaver på best mulig måte i tråd med profesjonens etablerte kunnskapsgrunnlag. Saker hvor slike skjønnsmessige vurderinger må benyttes inntreer når allmenne handlinger ikke gir entydige svar på hvordan en skal gå frem i enkelttilfeller.

Rektors ledelse hevdes å være et viktig moment i arbeidet mot krenkelser. Roland (2014, s. 65-66) trekker frem viktigheten av skoleledelsen når en ser på krenkelser som mobbing i skolen, og viser til undersøkelser som har funnet en sammenheng mellom kvaliteten på skoleledelsen og forekomst av mobbing. Han påpeker at ledelse med god kvalitet, som har kollegiet på lag og hvor det er godt samarbeid for elevenes beste, ser ut til å være betydningsfullt i forhold til forekomsten av mobbing i skolen.

2.2.1 Krysspress

Når en som leder besitter en makt i form av ens lederfunksjon er det nærliggende å tenke at flere har et ønske om å påvirke en til deres favør. Flere aktører vil ha intensjoner om å kunne påvirke, dette kan skje på samme tid, men også at flere ønsker ens oppmerksomhet rettet mot en i ulike saker; dette også på en og samme tid. Selv om en som rektor ofte er godt forberedt med prosedyrer og rutiner, vil det likevel oppstå hendelser som en ikke har forutsett. Det er særlig i slike uforutsette situasjoner at en må fremstå som en klok leder, og må vise evne til å tenke utradisjonelt, og hurtig, om det kreves. Når slike situasjoner oppstår kan det være krevende å være leder. Når det forventes at en har alle svar, kan en bli rådvill selv som leder. Brunstad viser da til forskning som har sett på passivt lederskap, som ikke klarer eller vil forholde seg til det uforutsette eller det vanskelige, og forklarer at et passivt lederskap kan være vel så skadelig som det brutale lederskapet er (Brunstad, 2017, s. 22-23).

Som rektor er det ulike faktorer som vil påvirke en. Lærere har sin formening om hvordan ting bør håndteres, elever og foreldre stiller krav, samtidig som rektor har budsjett og skoleeier en må forholde seg til. På denne måten kan en se på det som at rektorer står i et krysspress, hvor ulike aktører har ulike ønsker ut ifra sitt interesseperspektiv. Brunstad (2009) skriver også om krysspreset ledere står i. Han skriver at dersom en leder er fastlåst i sin egen trygghet, står en i fare for å miste fremdrift og dristighet. Dersom en leder ikke har elementer av kaos i seg vil lederen heller ikke utøve et godt skjønn. Han trekker også frem at “mennesker aldri er mer skjerpet enn i områder med stor fallhøyde” (Brunstad, 2009, s. 64).

Ved kommunikasjon og i relasjoner utleverer en seg til andre og dermed dannes det et innbyrdes maktforhold. Bergem (2011) viser til Løgstrup som mener at en i et slikt maktforhold må være bevisst sin rolle og at den ene, mer eller mindre, har den andres liv i sin makt. Med besittelse av makt medfører også faren for å utøve maktmisbruk. Som leder må en derfor være bevisst hvilke muligheter og farer som er knyttet til ens rolle og den posisjonen en har (Bergem, 2011, s. 101). Ved at en er i besittelse av en lederrolle, fører det med seg en gitt makt. Det er noe en styrer over, leder over; forventninger og arbeidsoppgaver knyttet til rollen og arbeidet en gjør. Dette kan en anse som gitt makt. Med dette viser refererte kilder til at ledelse kan påvirkes av flere faktorer, og som må sees i sammenheng når avgjørelser skal tas.

2.2.2 Accountability - Ansvarliggjøring

Rektor har en fullmakt til å utøve ledelse gitt i kommunal regi. Denne formen for fullmakt blir gjerne omtalt som accountability eller ansvarlighet. Med denne ansvarliggjøringen må rektor redegjøre for ens handlinger, og stå til ansvar for hva som skjer innenfor dens styringsområde (Carl, 2010, s. 81). Eriksen og Molander (2013, s. 172) mener imidlertid at accountability ikke direkte kan oversettes til norsk, men heller defineres som å bli stilt til ansvar for, eller å kreve en redegjørelse for. Ansvarliggjøringen kan komme til uttrykk ved at rektor må melde fra til skoleeier, rådmann eller ordfører, og politisk styre som har sanksjonerende myndighet. Eriksen og Molander (2013, s. 172-174) viser til at ord som kontroll, gjennomsiktighet og åpenhet ikke er dekkende nok når en oversetter ordet accountability. Accountabilitybegrepet omfavner områder som begrunnelsesforpliktelse, og innebærer at noe skal kunne gjøres rede for ovenfor noen, og dermed holdes den utøvende aktøren ansvarlig. Denne ansvarliggjøringen viser til en

prosess hvor, i dette tilfellet rektor, må vise til og grunngi svar, og dersom det skulle være tvil om mislighold vil dette få konsekvenser for skoleeier. En offentlig gjennomgang ved å måtte grunngi ens valg for ens leder, er viktig i forhold til den profesjonelle skjønnsutøvelse og for å kunne bevare det utøvende mandatet skoleeier har. Langfeldt (2008, s. 60) viser til at accountability kan sees på som en logikk som anvendes i samspillet mellom stat, skole og offentlighet om gjennomslag og legitimitet.

Ved å se på samfunnsutviklingen opp mot skolereformer, ser en at utviklingen har ført til økte krav og forventninger til skoleledelsen og rektor. Med tanke på implementering av nye reformer, elevresultater som skal følges opp, viser St. meld. nr. 31 (2007-2008) at rektorer har hatt et økende omfang med mer krevende og kompliserte arbeidsoppgaver nå enn tidligere. Ved at flere kommuner har gått over til to-nivå-organisering har dette medført at rektorene har fått flere administrative arbeidsoppgaver som tidligere var lagt på skoleeier (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 44-45). En OECD rapport, publisert i 2008, støtter opp om fokuset rundt økt ansvarliggjøring av rektorer, og understreker samtidig viktigheten av rektorers betydning for læring og skolemiljø på den enkelte skole (ifølge Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 40).

Welstad (2011, s. 200-201) presenterer noen trekk som går igjen vedrørende rektorers forhold til rettsanvendelse i skolen. Det første han trekker frem er rektorens rettsanvendelse når det gjelder å komme til en snarlig løsning, som samtlige involverte parter er tjent med. Her er smidighet et sentralt ord. Smidighet fra skolens side- samt smidighet fra foresatte og eleven. Ved å raskt ta tak i den situasjonen som skulle foreligge vil en kunne hindre eskalering. Å oppleve at en blir tatt på alvor vil også for sakens involverte parter kunne oppleves som at ledelsen ser på saken som viktig. Ved at rektor her tar ansvar, går raskt inn og hindrer videre utvikling i saken vil en som rektor kunne følge saken tett, og ta det lederansvaret en skal, for å sikre ivaretagelse av elevens beste. Andre momenter som trekkes frem er rektorens kunnskap om hovedbestemmelsene i lovverket som sier noe om saken som skal behandles. Eksempelvis opplæringslovens kapittel 9A, og skolens plikt til å tilse at det arbeides systematisk for å ha et miljø som fremmer god helse, trivsel og har fokus på det psykososiale miljøet elevene er i.

For å forstå rektorers arbeidshverdag belyser teorien, som her ble presentert, viktige aspekter som fremhever en leders rolle i et system. Som rektor er det elever, foreldre, lærere, skoleeiere, samt andre aktører en må forholde seg til. Det å da skulle lede kan vise seg å være utfordrende,

med tanke på de ulike aktørers interesseområder. Lederen vil kunne oppleve å stå i krysspress mellom andres forventninger, men også ens egne verdier og holdninger kan da bli utfordret.

2.3 Pedagogisk skjønn

Det norske ordet skjønn kommer av det norrøne ordet *skyn* og betydningen kan knyttes til begreper som dømmekraft, vurdering og vett (Grimen & Molander, 2013, s. 180). En må med dette se på skjønn som vurderinger basert på erfaringer og faglig kunnskap i de sammenhenger der en må gjøre valg, hvor det kan være ulike hensyn som varierer eller påvirker i ulike settinger (Sivesind & Bachmann, 2011, s. 51). I faglitteraturen er begrepet *profesjonelt skjønn* det mest vanlige å bruke. Ohnstad (2010, s. 129-130) definerer begrepet profesjonelt skjønn som «...et område der den profesjonelle er gitt frihet til å ta beslutninger i kraft av sin utdanning og kompetanse». Grimen og Molander (2013) skriver at profesjonelt arbeid ofte kan anses som å være skjønnbasert, og at alle profesjoner driver med skjønnbaserte handlinger i en eller annen form. Handlungsregler gir sjeldne konkrete og entydige konklusjoner om hvordan en skal handle i konkrete tilfeller. For å kunne gjøre slike beslutninger må en også bruke dømmekraft (s. 179). Den anerkjente rettsfilosofen Ronald Dworkin har en strukturell definisjon på skjønn som er mye brukt: «The concept of discretion is home in only one sort of context; when someone is in general charged with making decisions subject to standards by a particular authority» (s. 181). Dworkin sammenligner også skjønn med den billedlige metaforen smultring. Her blir skjønn fremstilt som et åpent område som er utelatt fra beltet rundt som inneholder restriksjoner; et rom som har blitt latt åpen av omgivende begrensninger. På denne måten tenker Dworkin at skjønn er som et rom for frihet omringet av restriksjoner fastsatt av en myndighet. Et viktig moment som Dworkin trekker frem er at man ikke har en frihet til å gjøre hva man vil uten innblanding fra andre (s. 181-182).

Grimen og Molander (2013, s. 188) tar også for seg skjønn innenfor likebehandlingsprinsippet. Her blir det rettslige skjønn tatt frem som et eksempel på likebehandling. Det rettslige skjønn blir bundet av presedens, som på den måten setter standard for videre likebehandling. Ut ifra dette kan vi da se på det som et krav om at like tilfeller skal behandles likt og bare relevante forskjeller kan rettferdiggjøre å avvike fra prinsippet om likebehandling. Ut ifra dette trekkes også problemet med skjønn i spenningsforhold til prinsipp frem. Det samme problemet kan bli skjønnsmessig håndtert ulikt med tanke på personer og situasjoner.

Med utgangspunkt i Grimen og Molander (2013, s. 188) sine tanker rundt at hver profesjon driver med skjønnsbaserte handlinger, valgte vi å bruke begrepet pedagogisk skjønn. Dette ble også brukt som ett av spørsmålene i vår intervjuguide, hvor vår tanke bak ordlyden var at vi intervjuer rektorer som driver sitt skjønn innenfor den pedagogiske virksomheten, og dermed også må basere sine skjønnsmessige vurderinger ut ifra et pedagogisk ståsted, eller innenfor pedagogiske rammer. Vår intensjon med å få frem rektorens forståelse og bruk av skjønn vil være et viktig moment når vi ser det opp mot tolkning av lovverket som rektorene forholder seg til.

2.3.1 Forholdet mellom juridisk og pedagogisk skjønn

I det norske lovverket finner vi over 400 lover og regler som er med på å fortelle hvordan den norske skolen skal være (Welstad, 2011, s. 119). På denne måten kan vi da si at rektorer utøver myndighet ved å se på lov og forskrift opp mot praktisk handling i det arbeidet som blir gjort i skolehverdagen.

De siste årene har det blitt økt desentralisering av makt og myndighet i skoleverket. Parallelt med dette har statlig tilsyn blitt intensivert for å kunne følge opp kommuner og skoler. Dette desentraliserte makt- og myndighetsforholdet kommer av satsingen i St. prp. nr. 65 (2002-2003), som sier noe om at det tidligere var uklar oppgavefordeling med tanke på mål og resultatorientering, der hvor ansvars- og oppgavefordelingen måtte bli mer tydelig. Her er hensikten at skoleeiers ansvar for kvalitetsutvikling skal bli mer tydelig (Sivesind & Bachmann, 2011, s. 51). Slik vi forstår ansvaret i skolen i dag, blir ikke rektors og lærernes undervisning kontrollert med tanke på hvordan det gjennomføres, men derimot er fokuset rettet mot skoleeierens system for å vurdere at opplæringen skjer i henhold til lovens krav. Det kan trekkes frem flere grunner til at skoleeier sitter med dette ansvaret. Eksempler kan være økt fokus på desentralisering, som også synes å være en internasjonal trend. Rektor ved den gjeldende skole er dermed ansvarlig for de elevresultater som blir presentert (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 44).

2.4 Oppsummering

Selv om dilemma og ledelse blir presentert som to ulike områder, ser vi de likevel i sammenheng. En kan ikke utøve ledelse uten å oppleve dilemmaer, da dilemmaer er en del av vår samhandling med andre mennesker (Ohnstad, 2010, s. 64). De to fokusområdene vi har lagt vekt på i teoridelen henger sammen og vi vil videre se de opp mot data i vår resultat- og drøftingsdel.

I den første delen av teorikapittelet ble det lagt vekt på dilemma, og det ble beskrevet ulike teorier knyttet til dilemma, med utgangspunkt iblant andre Cuban (1992), Møller (2001) og Ohnstad (2010). Videre ble ledelsesteori presentert, hvor vi har anvendt Eriksen, Grimen og Molander (2013), blant flere. Teorien vi valgte å presentere, ble inkludert på bakgrunn av våre forskningsspørsmål, og vi vurderte det slik at denne teorien kunne bidra til å besvare disse. Et eksempel på dette kan være at på bakgrunn av Møller (2001) sin inndeling av identifiserte dilemmaer, har også vi valgt å bruke disse, styringsdilemma og lojalitetsdilemma, som analysebegreper i vår resultatdel.

3. METODE

I dette kapitlet vil vi presentere og begrunne de metodiske valgene vi har tatt i forskningsprosessen, og med det forsøke å styrke vår studies pålitelighet og gyldighet. Innledningsvis vil vi skrive kort om hvorfor vi anser valgt metode som den best egnede metoden for å få svar på våre forskningsspørsmål. Videre vil vi gå nærmere inn på intervju som metode, samt faser vi har gått igjennom med tanke på prosessen for å produsere data. Vi vil også ta for oss hvordan vi har arbeidet med analyse, og vi vil skrive om våre etiske refleksjoner knyttet til dette prosjektet. Vi avslutter kapitlet med en oppsummering.

3.1 Metodologi

Vitenskapelig terminologi skiller mellom metode og metodologi. Der hvor metode referer til de konkrete fremgangsmåtene for undersøkelse og gjennomføring av vitenskapelige studier, er metodologi mer brukt om de prinsipielle og fundamentale tenkemåtene og forståelsesformene som en legger til grunn for utnyttelsen av de ulike metodene (Grønmo, 2011, s. 29). Metode kommer av det greske ordet *methodos* som betyr å følge en bestemt vei for å finne et mål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16).

Metoden forteller oss om hvordan det er mest hensiktsmessig å gå frem for å finne kunnskap. Valget av metode kommer av at en som forsker, eller som i dette tilfellet, to forskere, mener at den metoden vi velger er best egnet for å kunne belyse vårt forskningsspørsmål på en best mulig måte. For å følge en metode er det regler som må følges og det stilles krav til oss forskere for redegjørelse av de valgene vi tar.

Olav Dalland (2017) trekker frem seks grunnleggende normer med tanke på krav til metode og hvordan en bør gå frem. Disse normene er:

- Resultatene skal være i overensstemmelse med virkeligheten
- Data skal være systematisk utvalgt
- Data skal være nøyaktig
- Forskerens forståelse skal klargjøres
- Resultatene skal være kontrollerbare

- Forskningsvirksomheten bør være kumulativ, det vil si at den bygger på eksisterende forskning (Dalland, 2017, s. 56)

For vår forskning har disse normene vært veiledende gjennom forskningsprosessen. Det var viktig for oss å gjengi resultat ut ifra den virkeligheten de ble presentert som. Vi har vært nøyaktige når det kommer til presentasjon av data, og at det som kommer frem ikke skal presenteres i forskerens eller i oppgavens favør, men slik det fremstilles av våre informanter. Likevel vil vi påpeke at vi har besvart våre forskningsspørsmål med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, noe som betyr at vi både har beskrevet og fortolket forskningsdata.

Vår forskningsprosess har vært kumulativ. Ved å sette oss inn i et eksisterende forskningsfelt har vi stadig fått økt vår forståelse, og vår forskning sees i sammenheng med annen relevant forskning.

3.1.1 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming

Vår studie tok sikte på å få et innblikk i seks rektorer tanker og refleksjoner om dilemmaer de erfarer å stå i etter endringen av opplæringsloven kapittel 9A. Vi var med det interesserte i rektorenes perspektiver og beskrivelser av deres virkelighet. På den måten har vår tilnærming vært fenomenologisk, fordi vi har utforsket sosiale fenomener, i denne studiens tilfelle var dette opplevde dilemmaer, ut fra våre informanters perspektiver. Kvale og Brinkmann skriver det som:

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskriver verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45)

Beskrivelser gitt av informantene fortolkes i lys av ervervet teori og av vår egen forforståelse. Våre forforståelser har allerede påvirket vårt valg av problemstilling, og vil videre påvirke dataproduksjonen til dette forskningsprosjektet. Av den grunn kan vi også si at vår tilnærming er hermeneutisk, fordi vi i analysen fortolker andre menneskers mening. Hermeneutikk er

sentral i all forskning på menneske og samfunn, og handler om å fortolke og om å overføre det som blir sagt eller det som blir skrevet, til andre uttrykk ut fra ens egen forståelse (Fuglseth, 2007, s. 262-263). Våre analyser er heller ikke nøytrale, men er farget og påvirket av vår erfaringsbakgrunn, samt vårt valg av innhold i vår teoretiske referanseramme.

3.1.2 Kvalitativ forskningsmetode

Edvard Befring (2015, s. 36) forklarer forskningsmetode som de fremgangsmåter og strategier en velger å bruke ved forskningsarbeid. Vi initierte forskningsprosjektet vårt ved å velge tema og forskningsspørsmål, for så å velge den metoden vi vurderte som mest hensiktsmessig for å få svar på nettopp disse spørsmålene. Vi har vurdert det slik at kvalitativ forskningsmetode er den metoden som egner seg best for vårt prosjekt. Dette valget ble gjort med utgangspunkt i vår problemstilling. For å kunne få innsikt i hvilke dilemmaer rektorene rapporterer om anså vi det som mest hensiktsmessig å ha direkte kontakt med dem i form av ansikt-til-ansikt intervju. Dilemma-problematikken i rektorsammenheng er et perspektiv vi ønsker å få frem direkte fra våre informanter, og en slik direkte kontakt får vi ved å gjennomføre intervju enkeltvis med rektorene. Underveis i prosessen har vi endret formuleringen av problemstillingen noe og med det forsøkt å både konkretisere og avgrense, mens temaet hele tiden har vært det samme.

Rune Johan Krumsvik (2014) skriver at et mantra innenfor kvalitativ forskning er å tenke dybde foran bredde, og heller få frem god og valid kunnskap om det «lille» en studerer (s. 21). Som vi har nevnt, så vil resultatene som kommer frem gjennom vårt arbeid ikke kunne generaliseres, og det er det heller ikke et mål at det skal. I kvalitativ forskning benyttes vanligvis færre informanter enn i kvantitativ forskning, men fordelene er da, slik vi ser det, at en kan bruke mer tid med den enkelte informant, og som forsker får en da gjerne større nærhet til feltet som studeres. Noe av det som skiller kvalitativ forskning fra kvantitativ, er det at kvalitativ forskning undersøker fenomen, mens kvantitativ forskning gjør det mulig å måle omfanget av noe (Krumsvik, 2014, s. 21). I ethvert forskningsprosjekt vil nok begge forskningsmetodene ha sine styrker og svakheter. Vi vil undersøke hvilke dilemmaer rektorene opplever å stå i etter at opplæringsloven ble endret i 2017, og for å få innsikt i nettopp dette, er det som nevnt avgjørende å etablere en dialog med rektorene.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Vårt fokus var å gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt som hadde fokus på å få frem rektorene sine tanker og refleksjoner. Prosjektet skulle være empirisk orientert, da vi hadde til hensikt å ta utgangspunkt i informantene sitt erfaringsgrunnlag fra arbeid i skolen, og på den måten benytte oss av en empirisk undersøkelse, intervju. For å besvare problemstillingen til denne studien ville vi benytte oss av kvalitativt forskningsintervju som metode for å produsere data, da et slikt intervju har som mål å (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 21).

Slik vi så det, ville intervju gi oss muligheter for ny kunnskap, og på den måten kunne gi oss svar på gitt problemstilling. Det er flere grunner til at vi anså intervju som den best egnede metoden i forhold til våre forskningsspørsmål. Ved å bruke individuelle ansikt-til-ansikt intervju hadde vi et ønske om å få et innblikk i hva enkelte rektorer opplever som utfordrende i forhold til saker som omhandler brudd på opplæringslovens kapittel 9A, og vi så en stor, potensiell verdi i det å ha mulighet til å stille oppfølgings spørsmål eller mer utdypende spørsmål. Ved å stille oppfølgende spørsmål som ikke inngikk i intervjuguiden, men som kanskje oppstod som et resultat av informantenes svar, kunne vi få mer presise beskrivelser eller få et større innblikk i hva som er viktig for den enkelte informant. Kvale og Brinkmann (2017) hevder at «kunsten å stille oppfølgende spørsmål (...) krever en fleksibel oppfølging på stedet av intervjupersonenes svar, men henblikk på intervjuundersøkelsens forskningsspørsmål» (s. 166-171). Et annet argument som gjorde at vi valgte kvalitative forskningsintervju var at vi på denne måten stadig kunne forbedre oss, både med tanke på utførelse når vi ble mer trygge på intervjusituasjonen, men og at semistrukturerte intervju gir oss mulighet til å være mer fleksible dersom en informant skulle komme med et viktig innspill som vi ønsker å bygge videre på i andre, kommende intervjuer.

Kvale og Brinkmann (2017) viser også til det mulige asymmetriske forholdet mellom en forsker og en informant, ettersom vi spør våre informanter om deres personlige erfaringer, og dermed kan det oppleves som at forskerne sitter med makten, og informanten må svare. Det er også en annen side av denne makten. Det at en informant vil ha et ønske om å fremme sin sak, var også et moment vi tok med oss inn i intervjuprosessen. Vi ville prøve å unngå dette i og med at vi er opptatt av tema knyttet til opplæringsloven, kunne vi her vise til at vi har en undersøkende måte å jobbe på, hvor vi er nysgjerrige på tematikken rundt rektorene og dilemmaidentifisering. Det var et ønske fra oss å gi informantene makt til å påvirke intervjuet ettersom det var de som satt

med data fra feltet. Likevel må vi som forskere være bevisst på hvilken makt vi gir våre informanter, og at vi velger å ha et utvalg på seks informanter er noe av grunnen til dette. Ved å ha et variert utvalg ønsker vi på den måten å sammen kunne skape en god intervjusituasjon og dataproduksjon.

3.2.1 Muligheter og begrensninger ved intervju

En periode vurderte vi om vi heller skulle gå for fokusgruppeintervjuer som metode til dataproduksjon til vår forskning (Tjora, 2017, s. 123). En klar fordel ved denne metoden er at en får samlet inn en stor mengde data på relativt kort tid, samtidig som at man kanskje får frem en annen type informasjon enn om man intervjuer informantene en-til-en, da informantene påvirker og lar seg påvirke av hverandre. På tross av dette, velger vi å gå for intervju med enkeltpersoner fordi temaet vi skal gjennom kan oppleves sensitivt å snakke om. I et fokusgruppeintervju kan vi risikere at informantene velger å ikke snakke helt fritt, enten av hensyn til taushetsplikt ovenfor elevene eller kanskje fordi de ikke ønsker å innrømme svakheter på dette området ovenfor andre rektorer. Vi antar at vi kan få frem flere personlige refleksjoner om vi har intervju med enkeltinformanter. Nettopp fordi vi ønsker å undersøke hvilke dilemmaer rektorene møter i forbindelse med nytt kapittel 9A, har vi gjort oss tanker om mulighet for at enkelte rektorer kanskje ikke ønsker å innrømme feil på dette området? Kan det oppleves sårt å innrømme realiteten, dersom de har handlet på en uriktig måte i slike saker? For å unngå dette, må vi sikre informantene om at de til enhver tid kan være trygge på at kravet om konfidensialitet er ivaretatt. En mulig utfordring i forhold til bruk av intervju som metode for å belyse forskningsspørsmålene, kan være at informantene blir påvirket av det faktum at de er bidragsytere i et forskningsprosjekt. Vi som forskere må derfor stille oss åpne i forhold til å vurdere informasjonen som blir gitt av den enkelte informant. Det er gjerne et ønske om å fremstille seg selv og sine handlinger i et positivt lys, men om vi som intervjuere klarer å etablere tillit til informantene i intervjusituasjonen – håper vi at informantene formidler sine tanker og erfaringer med åpenhet. Likevel har vi som forskere et ansvar om å støtte informantene i å opprettholde og ivareta taushetsplikten de har ovenfor elevene. Om vi opplever at en av informantene trår over en grense i forhold til elevenes rett til personvern, vil vi forsøke å dra samtalen i en annen retning. I etterkant av våre intervjuer vurderer vi det imidlertid slik at

samtligte informanter overholdt taushetsplikten, og den tenkte utfordringen dette kunne bli, møtte vi ikke på i vår intervjuopprosess.

3.2.2 Utvalg

Vårt formål med studien var som nevnt ikke at vi skulle kunne få frem generalisert kunnskap med bakgrunn i studiens resultater. Vi ønsket i stedet å få kjennskap til den enkelte rektor sine egne tanker og erfaringer, og på det grunnlaget hadde vi ikke behov for et stort utvalg (Dalland, 2017, s. 56-57). Vi hadde likevel et ønske om variert utvalg av informanter, slik at vi kunne få frem et bredt spekter av ulike tanker og meninger rundt temaet. Av den grunn kontaktet vi rektorer med ulike arbeidserfaring innenfor sitt yrke. Ut ifra Dalland (2017) kan vi dermed definere vårt utvalg av informanter som et strategisk utvalg. Fordi vi hadde til hensikt å undersøke hvilke dilemmaer rektorene opplever i forbindelse med arbeid med skolemiljøsaker, kunne det være at «ferske» rektorer hadde andre perspektiver enn de med lenger fartstid i yrket. Likevel kunne vi også tenke oss at de med lang arbeidserfaring har større sannsynlighet for å ha opplevd at det var blitt meldt om brudd på opplæringsloven kapittel 9A, og nettopp derfor kanskje hadde større erfaring i forbindelse med håndteringen av slike saker. I tillegg til ulike arbeidsbakgrunn, var det ønskelig å ha en variasjon i utvalget i forhold til skoleslag, kjønn, bygdeskoler-byskoler, samt stor og liten skole.

Vi ville ha med et variert utvalg representert i vår forskning for å undersøke om rektorer opplever endringen av opplæringsloven annerledes ut ifra hvilket skoleslag de tilhører. For å få til et utvalg som både kunne gi oss informasjon, og som er gjennomførbart med tanke på prosjektets tidsbegrensning, valgte vi å prøve å få seks informanter til vår oppgave.

Når det gjelder rekruttering av informanter ble det til gjennom en prosess som vi ikke hadde forutsett. Våre antakelser om at rektorer var mett på studenter som ønsket å gjøre intervju, stemmer ikke med hva vi opplevde. Vi opplevde at rektorene ønsket å delta i vår studie, og at det nærmest ble en snøballeffekt hvor en informant reklamerte videre for oss til flere andre, som også ønsket å delta i vår studie. Andre informanter kom vi i kontakt med på fagsamlinger, hvor deres innspill og tanker gjorde oss nysgjerrige og vi derfor ytret et ønske om å ha de med som informanter i vår studie. Ikke en gang opplevde vi å få nei fra informanter som vi spurte, og vi kjenner oss heldige som nærmest må prioritere bort andre som også kunne være aktuelle.

3.2.3 Forberedelser til intervju

Prosessen med å forberede oss til intervju startet høsten 2018. Vi var begge enige om at intervju var den best egnede måten for å innhente data, med tanke på våre forskningsspørsmål. Før vi gikk i gang med videre arbeid, tok vi oss tid til å se på andre masteroppgaver. Her var det særlig Ingvaldstad (2012) og Skutlaberg (2011) sine masteroppgaver som inspirerte oss. Begge har gjennomført kvalitative intervjuer med rektorer. Disse masteroppgavene gav oss inspirasjon til vår egen oppgave, samt god hjelp med tanke på struktur og tips til gjennomføring.

Selv om intervju spørsmålene ikke var klare før desember 2018, hadde vi likevel en formening om hvordan spørsmålene kom til å se ut. Med felles forståelse for dette, kunne vi relativt tidlig kontakte mulige informanter, og gi dem muligheter til å tenke på å delta i vårt forskningsprosjekt. Flere av våre informanter var dermed allerede avklart denne høsten, noe som gav oss en trygghet og energi til å jobbe videre.

Da meldingen til NSD var godkjent gikk vi raskt i gang med å kontakte våre informanter for å gjøre individuelle avtaler med dem. Som forskere er vi takknemlige for at de ville gi av sin travle hverdag, og vi fikk gjennomført alle intervjuene i løpet av et tidsrom på tre uker.

Ettersom kravene til håndtering av personopplysninger er tydelige på at dataene vi samler inn skal være i tråd med forskrifter om håndtering av personidentifiserende opplysninger, benyttet vi oss av digital lydopptaker lånt av IT-avdelingen ved NLA Høgskolen. På denne måten kunne vi kryptere lydfiler som vi trengte med tanke på lagring for transkribering og videre arbeid. Ved å kryptere og overføre til sikre enheter forsikrer vi oss om at verdifull informasjon ikke går tapt, samtidig som vi ivaretar sensitiv data (FEK, 2010).

Før hvert intervju valgte vi å sende både informasjonsskriv¹ og intervjuguide² til hver enkelt informant. På den måten fikk informantene god tid til å lese gjennom informasjonsskrivet, og kunne stille bedre forberedt til intervjuet. I tillegg vurderte vi det slik at vi kunne få til et godt intervju som gav oss data å jobbe med dersom informantene var forberedt. Flere av informantene etterspurte nemlig intervjuguide, slik at de kunne forberede seg, mens enkelte av informantene valgte å ikke lese gjennom spørsmålene på forhånd, selv om de fikk den tilsendt. En mulig ulempe med å gi intervjuguide til informantene i forkant, kunne være at vi da gikk

¹ Vedlegg 2

² Vedlegg 3

glipp av de spontane svarene som kunne komme umiddelbart etter et spørsmål, men i og med at flere av våre informanter valgte å ikke gå gjennom intervjuguiden før intervjuet, så opplevde vi ikke at det var en ulempe for oss. Vi mener også at det var viktig å imøtekomme informantene i forhold til deres ønsker, når enkelte faktisk ba oss om å få tilsendt spørsmål på forhånd.

3.2.4 Intervjuguide

En viktig forutsetning for kvalitative intervjuer er å utforske temaer vi ønsker mer informasjon om (Thagaard, 2016, s. 100). Utarbeidelse av intervjuguide er derfor nødvendig når en planlegger å gjennomføre et semistrukturert intervju. I arbeidet med å lage en slik intervjuguide, ble vi enige om å dele den i fire hovedtemaer:

- Elevenes psykososiale miljø
- Kapittel 9A
- Dilemma
- Pedagogisk skjønn

Selve intervjuguiden brukte vi en del tid på å få i stand, for i utarbeidelsen av denne stilte vi oss selv en rekke spørsmål: Hva er et godt spørsmål? Bidrar dette spørsmålet til å få svar på problemstillingen vår? Kan dette spørsmålet tolkes på en annen måte enn vi har intensjoner om? Burde spørsmålet omformuleres og stilles på en annen måte? Vi benyttet «traktprinsippet» (Dalen, 2011, s. 26) når vi utarbeidet spørsmålene til intervjuguiden. Det vil si at vi tenkte at både de innledende og de avsluttende spørsmålene i intervjuet skulle være av en slik art at de kunne bidra til å få informanten til å føle seg komfortabel i situasjonen. Derfor initierer vi intervjuene med generelle spørsmål som omhandler yrkesfaglig bakgrunn, og avslutter intervjuene med spørsmål av mer generell karakter. Spørsmålene etter den innledende fasen vil gi mer kontekstuell informasjon, mens senere spørsmål er nærmere direkte knyttet til forskningsspørsmålene.

3.2.5 Pilotintervju

Før vi satte i gang intervjuer med informantene ville vi gjennomføre et pilotintervju. Ettersom en av oss har tidligere erfaring med å gjennomføre intervjuer, mens den andre ikke har det, ble vi enige om at den med minst erfaring skulle lede pilotintervjuet i form av å være den som stiller spørsmål og oppfølgingsspørsmål, for slik å få øvd seg på dette. Etter intervjuet var hensikten at vi skulle få tilbakemelding både på spørsmålene vi stilte og på hvordan en ble oppfattet i intervjusituasjonen. Pilotintervjuet gjennomførtes altså ikke utelukkende på grunn av at vi ønsket å få mer erfaring i intervjurollen, men også fordi vi ønsket å teste ut intervjuguiden. Er spørsmålene tydelige nok? Får vi svar på det vi ønsker å undersøke? Bør vi ta bort, omformulere eller legge til spørsmål? Det var også viktig for oss at det tekniske utstyret fungerer, selv om dette ble prøvd ut i forkant av pilotintervjuet, ville pilotintervjuet gi oss en indikator på hvordan det er å jobbe med digital lydopptaker. I tillegg ville vi få god øvelse i å transkribere intervju.

Intervjupersonen i pilotintervjuet er rektor ved en barneskole og medstudent på masterutdanningen, og er i tillegg sterkt engasjert i elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø. Vi valgte nettopp henne som intervjuerperson til pilotintervjuet fordi vi hadde kjennskap til hennes interesse for kapittel 9A i opplæringsloven. Hun har vært med på flere ledersamlinger om kapittel 9A, og hun ønsker å skrive masteroppgave innenfor samme tema som oss. Hennes yrkesfaglige bakgrunn og interesse innenfor temaet, samt det at vi kjenner hverandre, ser vi på som klare fordeler når vi skal gjennomføre et pilotintervju. Vi kan få ærlige tilbakemeldinger på vår væremåte som intervjuere, kvaliteten på spørsmålene og hvordan hun opplevde intervjuet. Data fra pilotintervjuet vil ikke bli presentert i vår masteroppgave.

Vi gjennomførte pilotintervjuet samtidig som vi ventet på vurdering fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), slik at vi var helt klare til å ta kontakt med informantene, umiddelbart etter at godkjenningen var på plass for å gjennomføre intervjuene vi baserer vår studie på. Når pilotintervjuet var gjennomført, var vi enige om at vi hadde gjort oss flere nyttige erfaringer. På bakgrunn av disse erfaringene valgte vi å endre intervjuguiden slik at enkelte spørsmål ble flyttet til en mer kontekstuell sammenheng med andre spørsmål innenfor samme tema, og vi omformulerte spørsmål som intervjupersonen ga oss tilbakemelding på at kunne være noe uklare. Dette var gjerne spørsmål som informanten ikke forstod innholdet i, eller trengte flere oppfølgingsspørsmål for å kunne besvare. Intervjupersonen ga oss på denne måten nyttige tilbakemeldinger både på strukturen på spørsmålene og spørsmålsformuleringene i

intervjuguiden. Et annet aspekt vi ble gjort oppmerksomme på når vi lyttet til lydbåndopptaket, var at når hovedintervjuer ga intervjupersonen pauser, og tillot noen sekunders stillhet, så fortsatte ofte intervjupersonen å snakke. Da fikk vi gjerne utdypende refleksjoner og forklaringer, uten at vi hadde bedt om det. Denne erfaringen tok vi med oss videre til de kommende intervjuene. Vi transkriberte pilotintervjuet umiddelbart etter gjennomført intervju, og opplevde også dette som nyttig og lærerikt. Selv kort tid etter gjennomførte intervju kunne vi oppdage ting vi hadde glemt var sagt av informantene. Støtten vi da fant ved å bruke transkriberte intervju i analyseprosessen viste seg å være viktig for videre arbeid med studien, og transkriberingsprosessen ble dermed ansett som en nyttig arbeidsprosess.

Erfaringene fra pilotintervjuet fikk oss til å reflektere rundt prosjektets forskningsspørsmål, og om hvorvidt informantene sine svar på spørsmålene i intervjuguiden, ville kunne gi svar på dette. Etter pilotintervjuet la vi derfor til ytterligere to spørsmål i intervjuguiden, som vi mener bidro til å belyse forskningsspørsmålene. Spørsmålene som vi valgte å legge til i intervjuguiden var disse:

- Hvilke utfordringer opplever du i forbindelse med nye kapittel 9A?

- Føler du deg alene om ansvaret, siden du er skolens leder?

Det første spørsmålet som handler om utfordringer ble viktig fordi vi opplevde at intervjupersonen i pilotintervjuet ikke satte ord på dilemmaer, men i stedet formidlet at hun hadde opplevd nettopp utfordringer. Når vi satte i gang med pilotintervjuet, hadde vi i utgangspunktet ikke tenkt å skrive om utfordringer som ble rapportert, men fordi intervjupersonen rapporterte om spenninger som ikke kunne identifiseres som dilemmaer, men som utfordringer, valgte vi å legge til dette spørsmål i intervjuguiden. Uavhengig av om spenningene er dilemmaer eller utfordringer, mener vi at det er viktig at rektorene blir hørt i forhold til hvordan de har opplevd endringene i kapittel 9A, og derfor valgte vi å inkludere spørsmålet om utfordring som et av våre forskningsspørsmål.

Spørsmålet som handler om ansvar valgte vi å legge til i intervjuguiden vår fordi opplæringsloven § 9 A-3 særlig trekker frem rektor som den ansvarlige med tanke på nulltoleranse og systematisk arbeid. Ettersom rektor er skolens øverste leder, og som gjerne står med ansvaret for planer og videre arbeid i krevende mobbesaker, var det av interesse for oss å

undersøke hvordan de selv opplevde å stå i denne prosessen. Også det faktum at skolen ikke har klagerett på vedtak gjort av fylkesmannen, gjør at rektor kan stå i krevende situasjoner.

3.3 Gjennomføring av intervju

Vi ønsket begge å være tilstede på samtlige intervjuer. På den måten fikk begge samme informasjon fra informantene, og vi hadde mulighet for å diskutere vår tolkning av intervjuene i etterkant. Gitt informasjon kan oppfattes ulikt, og selv om en har mulighet for å høre intervjuet på lydopptak, vil settingen, blikk, mimikk og gester kunne ha betydning for måten svarene gis, og ikke minst tolkes. Ved gjennomføring av alle intervjuene, inkludert pilotintervjuet, fordelte vi ansvarsoppgaver oss imellom. En var hovedintervjuer og hadde ansvar for å stille spørsmål fra intervjuguiden, samt oppfølgingsspørsmål, mens den andre var medintervjuer og tok ansvar for det tekniske utstyret. Begge tok ansvar for at samhandlingen mellom oss og informanten skulle fungere godt, og vi viste tydelig takknemlighet for at vi fikk intervju dem.

Valg av tid og sted lot vi informantene styre. Dette gjorde vi både med tanke på den hektiske arbeidshverdagen vi vet at våre informanter som rektorer har, men også fordi vi ønsket å bidra til at informanten fikk velge et sted eller rom han eller hun følte seg kjent og trygg i. Noen har valgt å ta imot oss på sitt arbeidsted, mens andre har valgt andre møtearenaer. Felles for alle møtene har vært at begge parter har avsatt god tid, og samtlige har tatt hensyn til at det ikke skulle forekomme forstyrrelser. De har satt telefoner på lydløs eller avslått, satt markeringer på dører om at en er opptatt eller gjort avtaler med kontorpersonell. Selv om vi som forskere har sett på dette som en selvfølge fra vår side, setter vi likevel stor pris på at våre informanter uoppfordret gjorde dette. Intervjuene var i forkant, også i informasjonsskrivet, satt til å vare omtrent en time. Dette for at det skal være overkommelig for informantene å praktisk sett kunne ta seg tid til å gjennomføre intervju, samt at intervjuer som varer over lang tid, vil kunne resultere i at informanter blir slitne av å være i en intervjusituasjon, noe som igjen medføre at utbyttet av selve intervjuet vil være begrenset (Grønmo, 2011, s. 163).

Etter ethvert intervju, satte vi alltid av noe tid til å kunne snakke sammen om selve intervjuet og om viktige refleksjoner som kunne være verdt å notere seg. Enkelte av disse feltnotatene har vi brukt i resultatkapittelet, som for eksempel i introduseringen av hver enkelt informant. Det var viktig for oss å snakke sammen om hvordan vi opplevde intervjuet, og om vi hadde lik

forståelse av hva som kom frem under intervjuet. Det vil vi si at vi for det meste hadde. Vi anså det som en klar fordel ved å være to forskere, nettopp fordi vi kunne diskutere fortolkninger etter intervjuene.

Som nevnt var det en selvfølge for oss begge å delta på alle intervju, selv om en hadde hovedansvar og den andre hadde medansvar, men ikke minst for å være støttende og en styrke for den andre. Valg av hovedintervjuer var fra vår side gjennomtenkt. Med den informasjonen vi hadde om informantene, eller førsteinntrykket de gav oss, prøvde vi å tenke gjennom hvem av oss som skulle være hovedintervjuer, som vi mente ville passe best med tanke på “kjemi” med informanten. Dette viste seg å stemme godt overens med våre antakelser. Vi opplevde også at informantene våre henvendte seg til begge, noe som vi opplevde som en styrke, da dette førte til at intervjuene ble mer som en samtale, og ved at informantene inviterte begge til innspill opplevde vi at det ble gode dialoger og refleksjoner, og at vi satt igjen med et mer personlig intervju.

3.4 Transkribering

Under gjennomføringen av intervjuene benyttet vi, som nevnt, digital lydopptaker for å ta opp samtale. Dette opplevde vi som en styrke, ettersom vårt fokus nå kunne være på informanten og hva som ble sagt, heller enn å forsøke å huske hva informanten formidlet. Kort tid etter hvert intervju, gikk vi i gang med å transkribere intervjuet til skriftlig tekst. Dette gjorde vi for å ikke glemme inntrykkene vi satt igjen med fra det enkelte intervju, og fordi vi tenkte at det kunne være en fordel å gjennomføre transkriberingen tidlig, slik at vi fikk bedre tid til å analysere datamaterialet.

Vi ble enige om å dele hvert intervju i to deler, og deretter transkribere hver sin del av samme intervju. Dette gjorde vi for at begge skulle få «eierskap» til hvert enkelt intervju, uavhengig av hvem av oss det var som var hovedintervjuer eller medintervjuer. Vi transkriberte lydopptakene så ordrett som vi kunne, slik at vi ikke gikk glipp av små nyanser i språket som kunne være av betydning. Likevel, de delene vi velger å benytte fra det transkriberte intervjuet vil bli endret til bokmål, da vi vil unngå at leseren kan gjenkjenne informantens dialekt.

I transkriberingen ble alle personidentifiserende opplysninger anonymiserte. Anonymiseringen fungerte på den måten at vi utelot de opplysningene som informantene gav, som kunne være enten direkte og indirekte personidentifiserende. Likevel velger vi å beholde lydopptaket frem til prosjektslutt, slik at vi kan lytte til enkelte deler av opptakene på ny, dersom noe er uklart. Ifølge Atkinson og Heritage (1984), referert til av Postholm og Jacobsen (2011, s. 81), kan en på den måten oppdage forhold som tidligere ikke er fanget opp.

De seks transkriberte intervjuene resulterte i 85 sider tekstmateriale. Vi opplevde transkriberingsprosessen som tidkrevende, men også nyttig i det videre forskningsarbeidet. Å skrive ned det som ble sagt i intervju med informantene, hjalp oss til å bearbeide det vi allerede hadde hørt. Ved lydopptak og transkribering har vi også kunnet sammenligne svar på en grundig måte, og våre transkriberte intervjuer har dermed vært svært nyttig for oss i denne forskningsprosessen.

3.5 Analyse

Ifølge Postholm og Jacobsen (2011) består analyse av en plan for hvordan en skal trekke ut en essens av alt datamateriale, samt gjennomføringen av denne planen. De påpeker at «det å lage problemstilling, foreta datainnsamling og analysere er prosesser som foregår side om side og som gjensidig påvirker hverandre» (s. 101). Vi opplevde også selve gjennomføringen av intervjuene og analysene som parallelle prosesser, da vi underveis i intervjuene stadig utviklet ny innsikt og forståelse.

Parallelt med transkriberingsarbeidet, så utarbeidet vi et nytt dokument hvor vi trakk ut deler av den transkriberte teksten, ut ifra hva vi anså som mest relevant for vår problemstilling. Det kunne være sitater som vi vurderte som interessante, eller refleksjoner eller omtalte dilemmaer fra den enkelte informant. Vi fargekodet teksten ut ifra temaer, slik at vi enklere kunne få oversikt over ulike deler av innholdet. Vi brukte ikke alle delene fra denne kategoriseringen, og valgte å understreke den teksten som ble brukt. Ved å gjennomføre analysen på den måten, erfarte vi at vi fikk større forståelse for det fenomenet som vi utforsket. Et utsnitt fra dokumentet kan du se her:

Tema: Erfaringer etter endringen av kapittel 9A		
Spørsmål:	Informant 1 – «Astrid»	Informant 2 – «Thorbjørn»
Hvordan har endringen av opplæringsloven påvirket din arbeidshverdag?	<ul style="list-style-type: none"> • <u>«Det har generert en del mer papirarbeid, samtidig som jeg også ser at det letter arbeidet i disse sakene, for det er så tydelig hvor vi er og hva som skal jobbes med, så det er litt tveegget tenker jeg»</u> • Miljøterapeut fra skolens psykososiale team har nå et medansvar i forhold til oppfølging av skolemiljøsaker 	<ul style="list-style-type: none"> • Det har endret organiseringen på skolen, i form av at flere enkeltpersoner har fått dette som ansvarsområde • <u>Mer byråkratisering rundt oppgavene</u> • Det arbeides nå mer forebyggende enn tidligere • Tenker nå nytt i forhold til tiltak • <u>«Terskelen for å gå inn i en sak er mye lavere også. Så det gjør jo til at man får flere saker»</u>
Hvilke positive implikasjoner mener du at endringen i kapittel 9A har ført til?	<ul style="list-style-type: none"> • Systematikken i arbeidet • Skriftliggjøringen er nå tydeligere 	<ul style="list-style-type: none"> • Mer bevisstgjøring, høyere kompetanse og tydeligere instruks på hva en skal gjøre • <u>«Det er et gode for elevene og ha en beskyttelse»</u> • <u>Oppfølgingsarbeidet i sakene er mer samarbeidsorientert fordi foreldrene opplever at de blir mer involvert i oppfølgingen av sakene gjennom aktivitetsplanen.</u>

Analysearbeidet fortsatte ved at vi identifiserte dilemmaer i lys av ervervet teori. Vi benyttet dilemma som analytisk kategori, og analyserte oss frem til hvilke dilemmaer informantene beskriver. I arbeidet med dette valgte vi å benytte Møller (2001) sine to dilemmakategorier, styringsdilemma og lojalitetsdilemma, for å kategorisere dilemmaene vi fant i vårt datamateriale. De nevnte dilemmakategorier har vi gjort rede for i teorikapittelet.

3.6 Pålitelighet og gyldighet

Både pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet) handler om undersøkelsens kvalitet. Postholm og Jacobsen (2011) forklarer at kvaliteten på en undersøkelse eller på et forskningsarbeid, vil ha sammenheng med hvor godt forskeren reflekterer over følgende:

- Hvor pålitelige er mine funn og resultater? Er det åpenbare feil og mangler knyttet til datainnsamlingen?
- Hvor gyldige er mine funn og resultater? Har jeg dekning i data for de tolkningene og generaliseringene jeg gjør? (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126)

Det fins ikke noe entydig svar på spørsmålene ovenfor, men for å sikre at forskningsarbeidet er av god kvalitet, bør en altså reflektere rundt ulike aspekter ved forskningsprosessen. Et eksempel på dette kan være å gjøre rede for hvordan dataproduksjonen har blitt gjennomført, og reflektere rundt svakheter ved ens egen arbeidsprosess.

Ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 129) handler pålitelighet, ofte omtalt som reliabilitet, om hvorvidt forskeren har gjort et godt håndverk i arbeidet med undersøkelsen. Det forstår vi som at en skal etterstrebe nøyaktighet i forskningsprosessen, og gjøre rede for de valg en har tatt underveis. Har for eksempel forskeren vært unøyaktig i transkriberingsarbeidet, kan en si at undersøkelsens pålitelighet er svekket. For å oppnå høy grad av pålitelighet i vårt forskningsprosjekt har vi forsøkt å gi en tydelig og presis beskrivelse av hensikten med studien og våre fremgangsmåter i forhold til dataproduksjon.

Et konkret eksempel på valg vi har tatt for å styrke vår studies pålitelighet, kan være i forbindelse med intervjuprosessen. Som vi har nevnt tidligere så benyttet vi digital lydopptaker i hvert intervju. Ved å ha tilgang til lydopptakene vi hadde gjort, mener vi analysedelen vår ble styrket ved at vi har hatt muligheter for å gå igjennom hva som ble sagt og hvordan informantene uttrykte seg (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 206). Vi har brukt en del direkte sitater, som vi mener styrker våre tolkninger, og dermed også vår studies pålitelighet.

Vi kan også argumentere for at vårt forskningsprosjekts pålitelighet er styrket fordi vi har vært to forskere gjennom de ulike prosessene i arbeidet. Eksempler på dette kan være at vi begge har deltatt i gjennomføringen av samtlige intervjuer, samt at begge har transkribert og på den måten

har vi «kontrollert» hverandre slik at vi er mest mulig presise i gjengivelsen av informantenes svar.

Når det gjelder gyldighet, som ofte går under navnet validitet, handler det om hvorvidt en har dekning for ens fortolkninger av sine funn og resultater (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Det er vanlig å skille mellom indre og ytre gyldighet. Dersom den indre gyldigheten er lav kan dette gjenspeiles i at undersøkelsen er lite treffende i forhold til problemstillingen, og at en på den måten undersøker noe annet enn det en ønsker å få svar på med problemstillingen (Grønmo, 2011, s. 221). Kriteriene for å være informant i denne oppgaven var rektorer, av begge kjønn, med lang og kort erfaring, og fra både bygd- og byskole. Dette er krav som ble innfridd, og med det falt alle våre informanter innenfor våre kriterier og dermed kan de betegnes som pålitelige informanter.

Etter at intervjuene var gjennomførte og mens vi arbeidet med analysen av datamaterialet, diskuterte vi oss imellom om det kunne være en svakhet ved oppgavens indre gyldighet at vi ikke spurte informantene om hvordan de forstår et dilemma. Kan det av den grunn ha blitt rapportert om færre dilemmaer, fordi vi ikke gav dem anledning til å reflektere rundt hva et dilemma faktisk er? Det er lett å være etterpåklok, men det er viktig refleksjon å ta med seg videre. Ohnstad (2007, s. 119) viser til Tom (1980) som skriver at lærere synes å ha vansker i forhold til å identifisere etiske dilemmaer som oppstår i deres arbeid på skolen. Møller skriver at «...på individnivå oppfattes disse dilemmaene som personlige utfordringer som må håndteres» (2001, s. 46). Skolemiljø saker er tidssensitive (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24), og i en dilemmasituasjon har en gjerne ikke anledning til å ta seg god tid til å argumentere for hva som er det riktige valget. Som Ohnstad (2007, s. 38) skriver så oppstår dilemmaer vanligvis spontant, og ofte krever de at handling iverksettes umiddelbart. Har en i det hele tatt anledning til å tenke over om en står i et dilemma? Ohnstad (2007, s. 119) viser til Colnerud (1997) som skriver at lærere tradisjonelt gis liten tid til å reflektere rundt profesjonsetiske dilemmaer i sin arbeidshverdag.

Ytre gyldighet dreier seg om i hvilken grad funn fra en kontekst kan *overføres* til andre kontekster. For at overførbarheten skal styrkes må forskeren eller forskerne beskrive prosessene i arbeidet og med det gjøre forskningsarbeidet mer transparent. «I et kvalitativt perspektiv vil overføring være knyttet til hvorvidt en beskrivelse er gjenkjennerbar» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I vårt forskningsprosjekt har vi benyttet få informanter og kan

dermed ikke generalisere ut ifra våre resultater, noe som heller ikke er vanlig å diskutere i kvalitativ forskning (Johnsen, 2007, s. 130). Likevel kan det tenkes at enkelte lesere kan kjenne seg igjen i, og ha nytte av, funn fra vårt forskningsprosjekt, da særlig ansatte innenfor utdanningssystemet. Det kan også tenkes at fylkesmenn som tilsynsmyndighet også vil finne masteravhandlingen interessant, da den belyser et fagområde de arbeider med.

For å styrke vår studies ytre gyldighet, har vi tatt sikte på å gi såkalte *tykke beskrivelser*, som av Postholm og Jacobsen (2018, s. 239) forklares som beskrivelser, men også konteksten for det som blir beskrevet. De skriver videre at «tykke beskrivelser kan bidra til å at leseren kjenner seg igjen og kan tilpasse og overføre funn fra teksten som leses, til sin egen setting og situasjon» (s. 239). I resultat- og drøftingskapittelet har vi blant annet gitt grundige beskrivelser av den enkelte informant med tanke på yrkesfaglig bakgrunn, skoleslag, men også i forhold til førsteinntrykk. Videre har vi lagt vekt på å gi grundige beskrivelser av de dilemmaene som blir identifisert av informantene.

3.7 Samforfatterskap

Denne masteroppgaven er blitt til gjennom et samarbeid mellom to medstudenter. Vi har gjort det slik at den ene har skrevet et førsteutkast, for så å la den andre har revidere samme utkast. Et eksempel på dette er i teorikapittelet, hvor Aina har skrevet førsteutkastet til ledelsesteori, mens Sara har gjort det samme i forhold til dilemmateori. Dysthe, Hertzberg og Hoel (2010) kaller denne formen for samarbeidsskriving for gjensidig arbeid, og bruker begrepet samforfatterskap (s. 197 og 205). Vi har begge signert en avtale om samarbeidet, og denne avtalen har vært en trygghet for oss gjennom denne prosessen. Det at vi skriver sammen innebærer at vi produserer hele oppgaven i lag, og begge er ansvarlig for alle deler av denne masteravhandlingen. For oss har dette vært en motivasjon, og vi har med det alltid hatt en å diskutere vårt arbeid med. Ved at vi begge eier teksten, har dette også gjort at vi korrigerer hverandre, tilføyer, diskuterer og fremmer hverandres tekst, tanker og holdninger gjennom oppgaven. Ved oppstarten av samarbeidsprosjektet, ble vi enige om å ha en flat struktur når det gjelder ledelse av prosjektet. Likevel har vi vekslet oss imellom på hvem som har vært pådrivere.

Det at vi bor med store avstander mellom hverandre hadde vi i forkant tenkt var en svakhet. Imidlertid viser det seg at det ikke har vært et problem. Ved å benytte seg av Office 365 og SharePoint delingsdokument, har vi begge kunnet arbeide i det samme dokument, selv på samme tid. Funksjonen med å kommentere i teksten er også hyppig brukt og på den måten har en kunnet kommentere direkte, eller stille spørsmål ved tekst. Med en oppgave av dette omfanget har det vært en styrke, da det er lett å kunne glemme noe en vil kommentere om en eksempelvis skal ta det muntlig. Vi har i tillegg brukt tid på å ringes og tekstes for spørsmål og diskusjoner.

Våre hektiske dager som henholdsvis lærer og avdelingsleder har gjort det utfordrende å få kabalen til å gå opp med tanke på å treffes, og da særlig med hensyn til veiledning. Her har det vært viktig for begge å stille, og vår veileder Gunn Vedøy har vist stor forståelse for våre ønsker om veiledningstidspunkt, men vi har likevel endt opp med veiledningstidspunkt som har passet for alle tre. Vi har vært enige om viktigheten av å også møtes ansikt-til-ansikt, og har siden oppstart møttes noen ganger hver måned.

3.8 Etiske refleksjoner

Det finnes en rekke etiske aspekter å ta hensyn til når en planlegger å gjennomføre intervju av en eller flere informanter, og ikke minst, i bearbeidelsesprosessen av data i etterkant. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt 4 forskningsetiske prinsipper og 14 forskningsetiske retningslinjer som en bør sette seg inn i, i forkant av slike intervjuer³. Disse forskningsetiske- prinsippene og retningslinjene har til hensikt å fremme god og ansvarlig forskning (NESH, 2016), og sier noe om, for eksempel, forskningskvalitet og konfidensialitet. Gjennom hele forskningsprosessen vil vi tilstrebe å ha disse forskningsetiske retningslinjene i bakhodet, slik at vårt arbeid kan foregå på en måte som kan sees på som etisk forsvarlig. Med det så mener vi at vi vil forsøke å ivareta informantene våre på en god måte, eksempelvis gjennom å opplyse dem om deres rett til å trekke seg underveis i prosjektet, følge de etiske forpliktelsene når det kommer til anonymisering og, ikke minst, være bevisste vårt ansvar i forbindelse med bearbeiding og presentasjon av data. Fordi vi i dette forskningsprosjektet vil behandle personopplysninger, må vi sende inn meldeskjema

³ <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

til NSD, som vurderer prosjektet. Meldeskjemaet, og vurderingen av det, vil være et viktig redskap for oss i det videre forskningsarbeidet.

Vi må ta hensyn til at enkelte kan oppleve det som en stressende påkjenning å bli stilt spørsmål om det som oppleves som vanskelig og utfordrende. De må kanskje hente frem vonde erfaringer som det ikke før har vært tid eller rom for å ha fått snakket med andre om, og opplevelser som kanskje enda ikke er bearbeidet. For andre, derimot, kan det kanskje oppleves motsatt, nemlig at det kan være godt å få fortalt om erfaringer de har opplevd som utfordrende.

3.8.1 Krav om informert samtykke

Fritt informert samtykke er et sentralt krav dersom det skal gjennomføres forskning på mennesker, og hvor forskningen innebærer at det blir registrert data. Dette innebærer også at det ikke skal forekomme forskning på individer uten at de tillater at forskningen finner sted. Dette kan gjøres ved at det innhentes samtykke, og at samtykket er fritt og informert. Det vil si at de personene det skal forskes på skal ha gitt sitt samtykke fritt og frivillig, uten noe form for press, og på grunnlag av opplysninger som blir gitt. Med dette samtykket skal den det forskes på være informert om hvordan man i forskningsprosjektet vil bruke sin metode, prosedyrer, formål og ikke minst den planlagte formidling og presentasjon. Det skal være klart hva en samtykker til. Dette samtykket bør også være gjort skriftlig, og innhentet på forhånd av produksjon av data. Et viktig aspekt ved fritt informert samtykke er at deltakeren i forskningsprosjektet blir informert om at de når som helst kan trekke seg fra sin deltakelse underveis i prosjektet, uten å måtte grunngi sitt valg ytterligere. Forskere som ikke overholder kravet om informert samtykke, vil også stå i fare for å miste tillit og respekt, og på den måten også skade forskningens omdømme (Fossheim, 2015).

3.8.2 Krav om konfidensialitet

Viktigheten av å anonymisere data slik at kravet om konfidensialitet blir ivaretatt, anser vi som helt sentralt vårt forskningsprosjekt, og handler om «at informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten» (NESH, 2016, s. 18). I en intervjusituasjon

kan en oppleve at enkelte informanter sier mer enn de egentlig burde, eller at en informant formidler informasjon på en slik måte som i utgangspunktet ikke var intendert. Dersom vi på forhånd har tenkt gjennom slike etiske utfordringer som kan oppstå i en intervjuprosess, er det større sannsynlighet for å handle på en god og riktig måte hvis og når det oppstår slike situasjoner. Denne påstanden støttes av Kvale og Brinkmann (2017) som skriver:

Hvis forskeren på forhånd har kjennskap til de moralske spørsmålene som typisk oppstår i de forskjellige fasene av en intervjuundersøkelse, kan han eller hun treffe reflekterte valg når undersøkelsen designes, og være oppmerksom på de kritiske og følsomme spørsmålene som kan dukke opp i løpet av undersøkelsen. (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 98)

«Å vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene» tas opp av Kvale og Brinkmann som ett av flere etiske aspekt ved planleggingen av et forskningsprosjekt (2017, s. 103). Det er vårt ansvar som forskere å reflektere over potensielle konsekvenser for informantene ved å delta i denne studien. Slik vi ser det, kan det få store negative konsekvenser om ikke vi sikrer informantenes rett til anonymitet.

3.8.3 Forskerrollen

I forkant av, under, og i etterkant av ethvert forskningsintervju bør en forsker være klar over sin rolle og sitt ansvar. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 108) er «forskerens rolle som person, forskerens integritet, (...) avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning». Slik vi forstår begrepet integritet knyttet opp mot etikk i forskning, handler det om å kontinuerlig i forskningsprosessen vurdere etiske spørsmål og handle i tråd med det som er etisk forsvarlig.

3.9 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjort rede for våre forskningsmetodiske valg og begrunnelser. Dataproduksjonen ble gjort gjennom semistrukturerte intervju, hvor vi i forkant av de gjennomførte intervjuene har utarbeidet en intervjuguide som vi prøvde ut i et pilotintervju. Pilotintervjuet ble gjennomført for å forberede oss på rollen som intervjuere, samt for å undersøke om intervjuguiden vår var utformet på en hensiktsmessig måte sett opp mot våre forskningsspørsmål. Gjennom dette kapitlet har vi også vist til hvordan selve intervjuprosessen og analyseprosessen har blitt gjennomført. Refleksjoner gjort rundt pålitelighet og gyldighet er også å finne i dette kapitlet. Avslutningsvis har vi tatt for oss forskningsetiske normer og etiske retningslinjer.

4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTAT

I dette kapitlet vil vi presentere funn fra de seks intervjuene som vi anser som relevante ut fra våre forskningsspørsmål og teoretiske grunnlag. I tillegg til å gjøre rede for funn fra intervjuene, vil vi også drøfte disse underveis. Innledningsvis i dette kapitlet, vil vi si noe om informantene sin yrkesfaglige bakgrunn, som også var det innledende spørsmålet i hvert intervju vi gjennomførte. I tillegg vil vi si noe om den enkelte informant, slik vi tolket dem.

Vi velger å strukturere datamaterialet ut fra teorien vi har valgt å inkludere, og av den grunn deler vi fremstillingen av datamaterialet i to hoveddeler: ledelse og dilemma. Vi besvarer studiens tre forskningsspørsmål under ledelsesdelen, mens problemstillingen besvares under dilemmadelen. De identifiserte dilemmaene blir kategorisert i Møller sine to overordnede dilemmakategorier: styringsdilemma og lojalitetsdilemma.

Vårt teorikapittel danner utgangspunktet for hvilke «briller» vi vil bruke i analysen av datamaterialet. Postholm og Jacobsen (2011, s. 103) skriver at teorien fungerer som briller, og at det innebærer at informasjonen som samles inn, forstås med bakgrunn i de teoriene som forskeren har tilegnet seg. Vår drøfting er påvirket av vår egen forforståelse, samt vår teoretiske referanseramme.

Vi benytter en rekke sitater fra informantene som vi mener kan bidra til å gi svar på forskningsspørsmålene. Disse sitatene vil bli markert med tekst i kursiv og med innrykk. Dette gjør vi for å bedre få frem deres stemme, men også for å gjøre det mer leservennlig. Dette er derfor et bevisst valg vi gjør i denne delen av oppgaven.

4.1 Presentasjon av informantene

Samtlige av våre informanter har arbeidet som lærere i flere år før de ble rektorer. De aller fleste har i tillegg arbeidet i ulike stillinger innenfor skoleverket; i SFO, som avdelingsledere eller i PP-tjenesten. Flere har tatt videreutdanning i skoleledelse, og enkelte har ledererfaring fra firmaer utenfor skolen. I utvalget har vi inkludert både menn og kvinner. Vi intervjuet tre rektorer som arbeidet ved barneskoler av mellomstor størrelse, mens en rektor arbeidet ved en liten barneskole. En rektor arbeidet på en stor videregående skole og en arbeidet på en mellomstor ungdomsskole. Felles for alle rektorene var at de alle syntes å vise interesse for skolemiljø og hvilken betydning et godt skolemiljø har for elevenes trivsel og læring.

Vi har valgt å gi informantene våre fiktive navn, for å beskytte deres identitet. En måte å gi nye navn til informantene på, er å gi de navn etter tema. Barnebokforfattere var et forslag vi raskt ble enige om å bruke, da vi begge interesserer oss for god barnelitteratur. Vi har inkludert forfattere, både norske og utenlandske, som har gitt oss både glede og inspirasjon i vår barndom og/eller i vårt yrke som lærere. Ved å gi våre informanter navn etter kjente forfattere, håper vi også at leseren lettere kan følge med på hvilken informant som sier hva, og leseropplevelsen blir forhåpentligvis bedre. Vi har lånt fornavnene til forfatterne Astrid Lindgren, Thorbjørn Egner, Gro Dahle, Tove Jansson, Anna Fiske og Roald Dahl.

Astrid

Vårt første intervju ble gjennomført på kontoret til Astrid. Astrid har erfaring fra flere områder i utdanningssektoren, som både barnehage og SFO, som timelærer og avdelingsleder, men også fra PP-tjenesten. Hun har jobbet som rektor i barneskolen i noen år, innen hun treffer oss til intervju. Astrid er en vi har møtt på gjennom flere skoleledersamlinger og virker til å ha et brennende ønske om større fokus på elevers psykososiale miljø. Da vi gikk frem for å spørre henne om hun ønsket å være informant, fikk vi et rungende “ja, selvfølgelig!” nærmest før vi var ferdige med å spørre. Astrid har vært en god ressurs for oss, i og med at hun helt uoppfordret ønsket å sette oss i kontakt med andre, potensielle informanter, som hun mente kunne bidra til vårt forskningsprosjekt.

Thorbjørn

Når vi får Thorbjørn som informant, kommer dette av at han er blitt anbefalt av en av våre andre informanter. Thorbjørn ser ut til å ha travle dager med fullt program, men finner likevel tid å stille som informant på kort varsel. En snøfull januardag har denne rektoren, med femårig lærerstudium og påbygg av fag, satt av tid til å dele av sine erfaringer i forhold til hvordan de jobber ved den barneskolen som han er rektor ved. Noe av det interessante med denne informanten, er at det i løpet av intervjuet kom frem at han antok at vi var lærerstudenter uten erfaring fra yrket. Dette til tross for at informasjonsskrivet var sendt ut i forkant. For oss var dette en uventet vinkling, da informanten av den grunn så ut til å gi mer dybdeinformasjon, som han antok at vi ikke hadde kjennskap til. Det at Thorbjørn trodde vi var i gang med en bacheloroppgave, gjorde at han forklarte grundig og utfyllende, og noe vi setter stor pris på.

Gro

Vår informant som har fått navnet Gro, har 15 års erfaring som lærer før hun gikk over til å bli rektor ved en barneskole. Hun har rektorerfaring fra andre skoler, og har i tillegg til lærerutdanning, videreutdanning innenfor skoleledelse. Gro var en av de siste informantene vi fikk på plass. Hun er rektor på en liten barneskole og fremstår som en dame med meninger, og med en hektisk hverdag. Selve intervjuet vi gjennomførte med Gro var et av de korteste. Som forskere gikk vi ut av intervju-lokalet med en skuffelse over at vi ikke hadde fått nok informasjon fra Gro. Vi reflekterte oss imellom om det var måten intervjuet ble gjennomført på, måten spørsmålene som ble stilt på, eller om det var informanten selv som var grunnen til at vi opplevde det slik. Vi var derfor glade for at vi fant gode svar i transkripsjonene til dette intervjuet. Der hvor andre informanter gjerne har brukt mange ord på å forklare og utdype, leser vi av våre transkripsjoner at informasjonen Gro gav oss, var kort og konsis, og ikke minst informativ og nyttig for oss og vår forskning. Et godt eksempel på hvor viktig opptak, refleksjon, modningstid og transkribering er. Gro har, på denne måten, gitt oss nyttig informasjon både om spørsmål og vår forskerrolle, samt gitt oss erfaringer vi i ettertid er glade for å ha møtt på.

Tove

Tove er en informant som overrasker oss positivt. Hun er “på” både med blikk, gester og informasjon. Hun har erfaring fra barneskole som lærer og avdelingsleder, og har vært rektor ved flere skoler, og er nå rektor på en barneskole. Gjennom intervjuet får vi mye informasjon fra Tove, mer enn vi hadde håpet på å få. Den transkriberte teksten fra dette intervjuet resulterte i 24 sider, som faktisk er 28 % av vårt totale transkripsjonsmateriale. Dette intervjuet var tidlig på morgenen, og da vi gikk fra intervjuet var vi både slitne og motiverte. Vi fikk mye spennende å jobbe med, samtidig som det var mye informasjon for to forskere å fordøye. Hun presenterte flere spennende måter å jobbe på, og var virkelig ei dame med sans for system. Å få ting i system fremstår for oss som en viktig del av hvordan Tove jobber, samtidig som det skulle være praksisnært og ikke fjernt fra elevene. Tove er en av flere informanter som villig og uoppfordret delte ut planer, oppsett og lignende som vi kunne ta med oss i oppgaven, og i vårt arbeid som lærere.

Anna

Anna er den eneste rektoren vi har intervjuet som er rektor ved en ungdomsskole. Hun har erfaring som lærer på barneskole og ungdomsskole, samt annet skolerettet arbeid for ungdommer. Hun har flere år med rektorserfaring. Slik vi opplever Anna fremstår hun som en tydelig leder, og et “ja-menneske”. Hun bidrar på flere arenaer for å arbeide aktivt for ungdom, og gjennom hennes svar i intervjuet får vi også inntrykk av at hun er jordnær, samtidig som hun er direkte. Anna er godt forberedt til vårt intervju; hun har gjort seg opp tanker og meninger, som hun har notert på intervjuguiden vi hadde sendt på forhånd. Å få med perspektivet fra ungdomsskolen var interessant i denne forskerprosessen.

Roald

Roald er en elevenes mann. Han er rektoren som har åpen dør ut til elevene, som tar imot oss med et vennlig smil, latter og fast håndtrykk. Han er rektor på en videregående skole i Hordaland, og har mer enn 10 års erfaring som rektor når vi treffer ham. Roald er en av informantene vi har møtt tidligere på skoleledersamlinger, og som da hadde spennende innlegg med gode refleksjoner. Hans utadvendte vesen var en medvirkende årsak til at vi ble interesserte i å få han med som informant. Roald gav oss noen nye tanker om hvordan videregående opplæring kan være annerledes enn grunnskolen når en ser det i lys av kapittel 9A i opplæringsloven.

4.2 Ledelse i praksis

Det er et omfattende lovverk rektorene må forholde seg til. Med utgangspunkt i vårt forskningsspørsmål om hvilke dilemmaer de opplever i forbindelse med opplæringslovens kapittel 9A, var det av interesse for oss å få et innblikk i hva rektorene opplevde som utfordrende.

4.2.1 Krav om dokumentasjon

§ 9 A-4 i opplæringsloven sier at når det skal gjennomføres tiltak i en sak som omhandler en elevs rett til et trygt og godt skolemiljø, skal det utarbeides en skriftlig plan som skal involvere fem ledd (opplæringsloven, 1998). Disse leddene handler om *hva* tiltakene skal bidra til å løse, *hvilke* tiltak som skal gjennomføres og *når* dette skal skje, *hvem* som er ansvarlige for å gjennomføre tiltakene og *når* de skal evalueres. Skolene er med det pliktige å dokumentere nettopp dette. Djupedalutvalget sin rapport, *Å høre til* (2015-2016), sier at det viktigste i sakene hvor det er brudd på § 9 A-2 er aktiviteten som skolene gjennomfører, for eksempel at det blir gjennomført egnede tiltak, heller enn selve dokumentasjonen (NOU 2015:2, s. 234). Like fullt er det, som nevnt, tydelige dokumentasjonskrav i § 9 A-4 som sier at «skolen skal dokumentere kva som blir gjort for å oppfylle aktivitetsplikta etter første til femte ledd» (opplæringsloven, 1998).

Ett av de funnene vi anser som påfallende er at fem av seks informanter nevner at kravet om dokumentasjon, av ulike grunner, skaper utfordringer for dem. Fire av rektorene nevner at dokumentasjonskravet er tidkrevende, men flere av dem snakker om det med en viss grad av ambivalens. Astrid sier det slik:

Det har generert en del mer papirarbeid, samtidig som jeg også ser at det letter arbeidet i disse sakene, for det er så tydelig hvor vi er og hva som skal jobbes med, så det er litt tveegget tenker jeg.

Dette sitatet er på et vis representativt for flere av våre informanter, nettopp fordi det er flere av dem som rapporterer at de på den ene siden mener at lovendringen har ført til at det er mer

byråkrati rundt en sak og at de nå bruker mer tid på dokumentasjon enn tidligere, men at de på den andre siden opplever flere fordeler med dokumentasjonskrav i skolen:

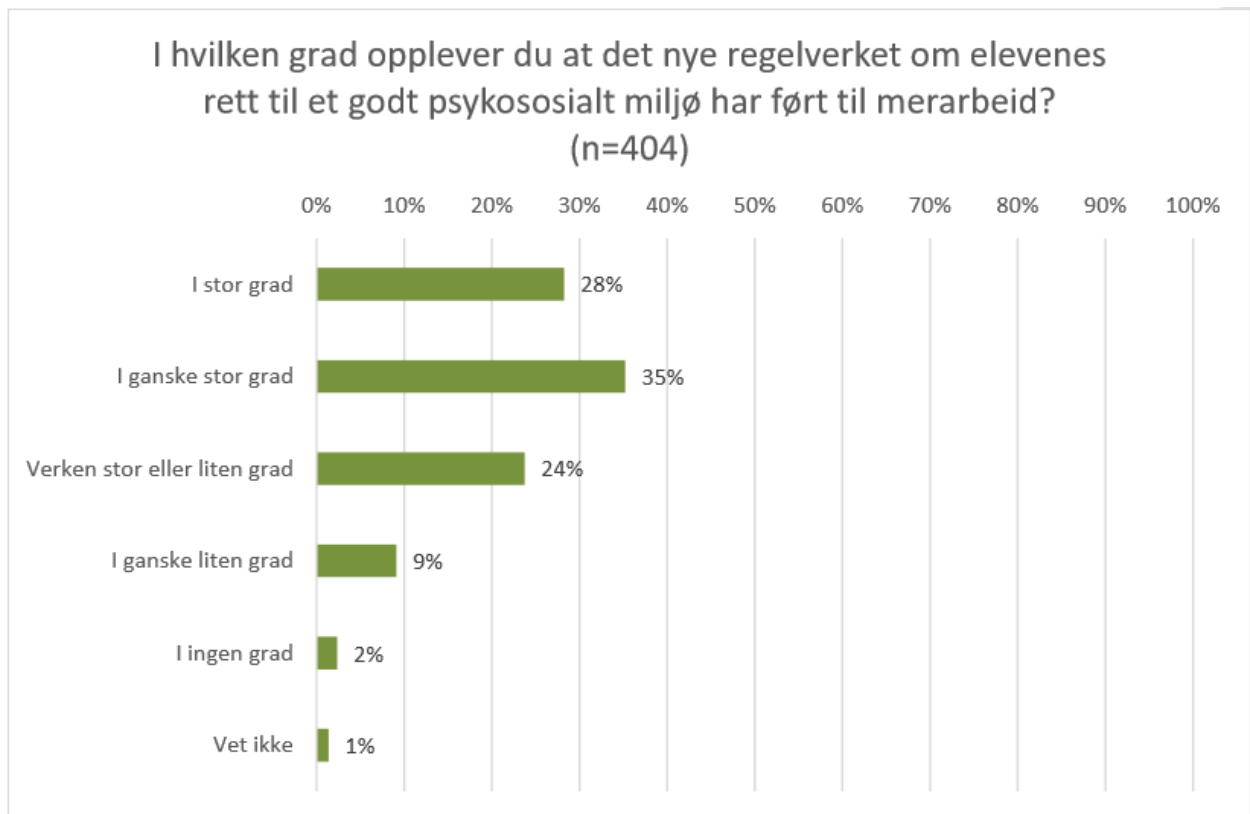
Vi må bli flinkere til å dokumentere hva vi gjør. Det burde vi ha blitt for 40 år siden. Å notere hva vi holder på med. For det gjør ingenting om det er mer innsyn i skolen, og at vi kan dokumentere at det vi holder på med er bra, og slutte å synse så mye (Anna).

På et oppfølgingsspørsmål til Astrid spurte vi om hun følte det var blitt mer skriftliggjøring etter lovendringen. På det svarer hun:

Ja, det er det blitt, men jeg føler ikke at det har vært negativt i den forstand, mer forpliktende, ja.

De fleste rektorene er, som nevnt, ambivalente til de nye kravene om dokumentasjon, og opplever både positive og negative aspekter ved dokumentasjonskravet. Det er ingen av informantene som sier noe om at elevene profiterer på dette, noe vi i utgangspunktet hadde forventet at de skulle komme til å si noe om.

I Respons Analyse sin undersøkelse (2019c, s. 13), fant de at 63 % av skolelederne oppga at det nye regelverket har ført til merarbeid (se figur 1).



FIGUR 1 (RESPONSANALYSE, 2019A)

Her skilte svarene til skolelederne på grunnskolenivå seg fra svarene til lederne på videregående skole. 69 % av lederne for grunnskolene oppga at de hadde fått merarbeid som følge av det nye regelverket, mens 45 % av lederne for de videregående skolene oppga det samme. Denne undersøkelsen sier ikke noe om *hva* det er som skaper merarbeid for skolelederne.

Formålet med dokumentasjonsplikten for skolen er, ifølge Utdanningsdirektoratet sitt rundskriv (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 21), at dokumentasjonen skal komme til nytte for en rekke involverte aktører; deriblant elever og foresatte, skolen, skoleeier, fylkesmann og eventuell klageinstans. Rundskrivet fremhever at dersom det eksempelvis opprettes tilsynssak mot skolen eller at skolen havner i en erstatningssak, vil dokumentasjonskravet være en styrke.

Astrid mener at det ikke bare er i skolen det stilles krav til dokumentasjon, men at det er slik også i andre samfunnsinstitusjoner:

Det er jo sånn i hele samfunnet, vi må være gode på å dokumentere det vi gjør, for den der synsingen – jeg tror det var da, eller jeg tror det var det vi gjorde – det holder ikke.

Vi skal møte foreldrene, og vi skal ta de på alvor og vi skal være profesjonelle parter, så, ja, jeg tenker det har noe med samfunnsutvikling å gjøre, det er ikke bare i skolen.

Roald tar opp forholdet mellom dokumentasjonskrav i skolen og personopplysningsloven:

Vi er jo i et dilemma nå med GDPR⁴, personverndirektivet og disse sakene, i forhold til å oppbevare de, altså at vi skal oppbevare i forhold til lover og forskrifter er jo greit, men her er det på en måte litt ullent, vi kan jo risikere en som saksøker oss fem år etterpå, sant. Og da skal vi jo egentlig ha kastet alle papirene, men det kan vi ikke.

Anna er den eneste som tar opp dette med *hvor* all dokumentasjon av elevopplysninger, observasjoner og tiltak skal lagres for utenom i aktivitetsplanen. Informanten mener at det mangler et godt system for å skrive sensitive elevopplysninger for lærerne. Skoleledelsen kan skrive dette i Websak⁵, men informanten savner et tilsvarende system for lærerne.

Et annet moment knyttet til krav om dokumentasjon går på deling av denne type sensitive dokumenter, fra eksempelvis barneskole og til ungdomsskole. Enkelte foreldre kan ha et ønske om at barnet skal starte med blanke ark og uten fordommer, og vil ikke at for eksempel mobbehistorikk skal følge eleven videre. Utfordringen blir da hva slags elevinformasjon en skal sende fra et skoleslag til et annet, uten at det blir for utleverende.

4.2.2 Skolens påvirkning fra samfunnet

Anna nevner at hun opplever det som problematisk at elever kan være vitne til at de voksne henger hverandre ut i media, eller at det snakkes nedlatende mot andre rundt middagsbordet. Elevene blir påvirket av dette, og hun stiller seg undrende til hvordan det da kan forventes at skolen skal være fri for krenkelser som mobbing. De voksne skal være barnas forbilder, og det er klart det er lettere for barn å ekskludere andre jevnaldrende, eller omtale andre negativt, når de opplever at de voksne gjør det samme. Det er nærliggende å tenke at barn lærer av atferden

⁴ GDPR står for General Data Protection Regulation, og trådte i kraft 25.5.2018. I lovteksten er GDPR omtalt som personvernforordningen (<https://lovdata.no/static/NLX3/32016r0679.pdf>).

⁵ Websak er et sikkert lagringsverktøy med tanke på behandling og lagring av sensitive opplysninger.

til sine nærmeste, men også av andre som de eksponeres for. Anna etterspør en større bevissthet i samfunnet med tanke på hvordan en skal forholde seg til og behandle andre mennesker. Denne frustrasjonen formidler også Tove, som sier at hun opplever det som utfordrende at voksne kan være ufine mot hverandre på sosiale medier, mens på skolen skulle en ha nulltoleranse mot enhver krenkelse. NOU 2015:2 (s. 17) fremhever at både skolen og alle samfunnsborgere for øvrig, har et felles ansvar om å ikke godta at elever blir utsatt for krenkelser. Hva så med den påvirkningskraften voksne har overfor barn i skolealder? Bør en ikke da tenke at alle voksne har et ansvar om å bidra til et inkluderende og tolerant samfunn som aksepterer hverandre for den en er? Utredningen presiserer at «det handler om hva slags samfunn vi ønsker å ha» (NOU 2015:2, 2015, s. 18). Så kan en jo undres om det er mulig å ha et samfunn uten krenkelser.

4.2.3 Komplekse skolemiljøsaker

Flere av informantene i vår studie formidler at de skolemiljøsakene de har erfaring med, har vært komplekse, og at de sjelden opplever den klassiske mobbesituasjonen (mobber-mobbeoffer). De rapporterer om at det ofte er atferdsproblematikk involvert i slike saker, og at de opplever det som utfordrende å håndtere denne kompleksiteten. Enkelte formidler at de opplever at den generelle oppfatningen i befolkningen i forhold til hvilke skolemiljøsaker som oppstår på en skole, ikke alltid samsvarer med realiteten. Som nevnt så opplever de ikke lenger det som tidligere har vært det stereotypiske bildet, nemlig at det er en eller flere som utfører krenkelser som mobbing, mens en er utsatt for mobbing. Sakene er mye mer komplekse nå. Sett utenifra kan det fremstå enkelt å få til å skape et trygt skolemiljø for alle; en kan la den som utfører mobbing bytte skole, eller en kan tydelig markere at en har nulltoleranse og med det ikke tolererer eller godtar krenkelser som mobbing. På grunn av kompleksiteten i de ulike miljøsakene ved en skole, oppleves dette som vanskelig. Lærerinformanter fra Eriksen og Lyng (2018, s. 77-78) sin studie hevdet også at elevmiljøet har endret seg over tid. Informantene som hadde arbeidet i skolen i over tjue år, formidlet at elevmiljøet tidligere var preget av «...utagerende, voldsom og eksplosiv elevatferd», men at de nå opplevde mer introvert elevatferd, og hvor krenkelser som mobbing foregikk mer i det skjulte enn det var som vanlig tidligere. I sin studie fant de at skolene nå oftere rapporterer om mer subtile former for krenkelser, som for eksempel krenkelser knyttet til sosial posisjonering, oftest knyttet til jentemiljøer i skolen (Eriksen & Lyng, 2015, s. 138). Innenfor forskning på mobbing har en

hatt en utvikling i senere tid. Hvor en tidligere så på enkeltindivider som enten mobbere eller ofre, har en nå større fokus på at mobbing er et systemisk problem, og at for å løse dette må en se på *hele* skolekonteksten (Richard, Schneider & Mallet, 2011, s. 263). Selma T. Lyng (2018, s. 499) fremhever viktigheten av å forstå hvordan en utrygg gruppedynamikk kan være en likeså medvirkende årsak til mobbing, som det enkeltelever kan være.

4.2.4 Hvilke positive implikasjoner opplever rektorene at lovendringen har ført til?

I vår forskning finner vi at 4 av 6 informanter svarer at endringen av kapittel 9A har påvirket deres arbeidshverdag. De rapporterer blant annet om at de nå bruker mer tid på dokumentasjon, mer tid på å etablere et godt psykososialt miljø og på forebygging av krenkelser i skolemiljøet, men at de derimot bruker mindre tid på å diskutere om noe er mobbing eller ikke. Informant Anna og Roald formidler i motsetning at lovendringen ikke har påvirket deres arbeidshverdag i særlig høy grad. Det interessante her er at det er de samme to informantene som også formidler at de hadde vært nervøse i forkant av lovendringen, i forhold til hva den ville innebære i praksis. På spørsmålet om på hvilken måte endringen av kapittel 9A har påvirket informantenes arbeidsdag, svarte Roald:

Veldig lite egentlig. Vi var jo litt nervøse når dette kom, fordi at egentlig så er jeg veldig skeptisk til noen av de formuleringene som er kommet i den nye, sant.

Han utdyper og sier at det i hovedsak er det at man nå skal ta utgangspunkt i elevens subjektive opplevelse av å bli krenket som gjør han skeptisk. Han forklarer at enkelte elever blir svært lett krenket, og sier at:

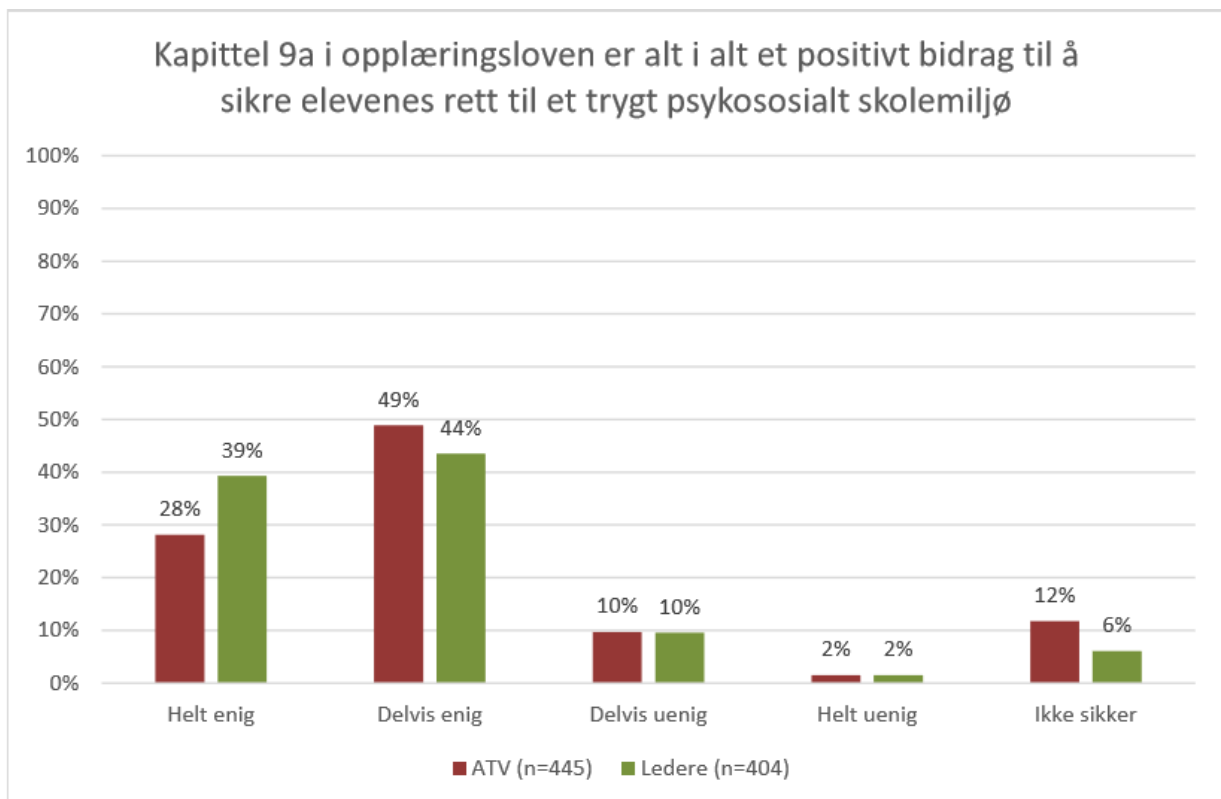
Og noen elever vil jo oppfattes som krenket omtrent om du bare ser på de, eller de får en dårlig karakter, eller en karakter dårligere enn forventet, sant.

Tove sier derimot følgende om hvordan lovendringen har påvirket hennes arbeidshverdag:

Dette traff meg knallhardt og vi har jobbet livet at oss for å lage et system og et skjema som gjør at det blir håndterlig for oss, (...) så med en gang vi får meldt en sak, så

begynner vi på det skjemaet, har det på en plass, og det er printing og kopiering av vedlegg, og så sendes det til fylkesmannen.

Samtlige rektorer melder imidlertid om positive virkninger som følge av endringen av kapittel 9A i opplæringsloven. Det økte fokuset på skolemiljø og alt det innebærer nevnes av flere som en viktig, positiv implikasjon. Det en bruker mye tid på blir en ofte flinkere til, og slik er det også i arbeidet med å håndtere skolemiljø saker. I tillegg til håndtering av saker, fremstår det for oss som om det blir brukt mye tid og ressurser på forebyggende tiltak. Det vil si arbeid for å utvikle et godt skolemiljø for alle elever. Dette funnet samsvarer med meningsmålingen som nylig (april 19) ble gjennomført på vegne av Utdanningsforbundet⁶, hvor 8 av 10 svarte at de var enige eller delvis enige i at kapittel 9A i opplæringsloven i alt er et positivt bidrag til å sikre elevenes rett til et trygt og godt psykososialt miljø (se figur 2).



FIGUR 2 (RESPONSANALYSE, 2019B)

Dette funnet samsvarer, som nevnt, med funn fra vårt eget forskningsarbeid hvor vi undersøker hvilke erfaringer rektorer har gjort seg etter endringen av kapittel 9A i opplæringsloven. Selv

⁶ https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/undersokelser/rapport-9a_ledere_atv_nov2018_1.pdf

om våre informanter ikke ble stilt nøyaktig samme spørsmål som respondentene som deltok i Utdanningsforbundet sin meningsmåling, så ser vi at rektorene i vår studie rapporterer om flere positive implikasjoner som følge av lovendringen. Vår informant Thorbjørn formidler blant annet at elevene profitterer av dette, og sier at:

Det er et gode for elevene å ha en beskyttelse.

Selv om rektorene melder om at de møter på både utfordringer og dilemmaer i arbeidet med å oppfylle kravene i kapittel 9A, så viser det seg at rektorene også opplever, og trekker frem fordeler med den endrede lovteksten og de nye kravene fra lovverket.

4.2.5 Tilbakemelding fra fylkesmannen

I opplæringsloven, § 9 A-6, står det følgende: «kjem fylkesmannen til at skolen ikkje har oppfylt aktivitetsplikta etter §§ 9 A-4 og 9 A-5, kan fylkesmannen vedta kva skolen skal gjere for å sørge for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø». Det betyr at fylkesmannen skal fatte et enkeltvedtak som sier noe om hvilke tiltak skolen skal iverksette dersom det viser seg at skolen ikke har oppfylt aktivitetsplikten. Vår siste informant, Roald, formidler at han ikke alltid er enig i innholdet i enkeltvedtakene fra fylkesmannen:

Disse enkeltvedtakene som kommer tilbake fra fylkesmannen tar ikke hensyn til virkeligheten i skolen, fordi det sitter en jurist og tolker loven som ikke vet noe om skolen, så det pedagogiske er ikke alltid med.

Roald opplever det som utfordrende å ta på alvor innholdet i enkeltvedtakene fra fylkesmannen, fordi hans erfaring tilsier at det pedagogiske aspektet ikke alltid er tilstede. Han forklarer videre at han opplever at skoleledelsen ikke alltid får uttale seg om saken når den først er meldt til fylkesmannen, og han stiller seg spørrende til om innholdet i enkeltvedtakene tar hensyn til hva som er til elevenes beste, slik det står formulert i § 9 A-6, at det skal gjøre. Dersom en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø, kan eleven eller foreldrene nå, ifølge § 9 A-6 «...melde saka til fylkesmannen etter at saka er teken opp med rektor» (opplæringsloven, 1998). Lovteksten sier videre at fylkesmannen da skal avgjøre om aktivitetsplikten, etter §§ 9 A-4 og 9 A-5, er oppfylt.

Gjennom intervjuer med våre informanter formidler flere at de samarbeider godt med fylkesmannen. Anna, for eksempel, forteller at hun er glad for at foreldre nå, etter at nye kapittel 9A trådte i kraft, kan ringe direkte til fylkesmannen. Flere foreldre til elever ved skolen hun arbeider på, har gjort nettopp det, og kort tid etter har hun blitt kontaktet av fylkesmannen som ønsker å få skriftlig dokumentasjon på hva som er blitt gjort i forhold til de ulike sakene. Informanten sier følgende om samarbeidet med fylkesmannen:

Det er bare bra det at noen passer på oss. Da blir vi flinkere, tenker jeg.

Tove mener at hun kan se en positiv utvikling hos fylkesmannen i forhold til måten de nå behandler skolemiljøsaker på. Hun formidler at i tiden like etter lovendringen, så hadde fylkesmannen utelukkende hatt fokus på én elev, altså den eleven som det var meldt ikke hadde et tilfredsstillende psykososialt miljø. Nå mener hun at hun ser en forbedring hos fylkesmannen, da de nå har åpnet opp for at skolene også kan legge ved, eller formidle annen relevant informasjon.

Jeg har sett en stor forbedring hos fylkesmannen fordi jeg har fått flere saker inn til fylkesmannen. I starten ble det helt ensporet sett på ett barn, altså det barnet som ble meldt inn, også ingenting annet. Altså vi sitter jo her med historikk til flere barn, det er alltid flere, altså minst to parter i en sak, sant, sånn at vi kjente veldig på det, at ja men hva - skal ikke de vite noe om det andre barnet? Ingen rettssystem i Norge sier det at: jeg hører kun på deg, det er to, men jeg hører 'kun på deg. De må jo få vite mer. Så vi har jo vært frem og tilbake der, og jeg ser nå i utviklingen hos fylkesmannen på hva vi har fått tilbakemelding på, og den siste saken nå var jeg veldig fornøyd med. Altså, den grundige tilbakemeldingen 'og at de har åpnet opp for å si at annen informasjon som er viktig, kan vi få lov å legge med. Og da har de jo skjønt det, for å si det sånn.

Som vi har nevnt tidligere, så rapporterer flere av våre informanter om at skolemiljøsaker som handler om det psykososiale miljøet, som regel, er komplekse saker med flere involverte parter. Av den grunn er det naturlig at en legger til rette for at informasjon om flere elever kan videreformidles. § 9 A-6 sier at «skolen og skoleeigaren skal utan hinder av lovfesta teieplikt

leggje fram alle opplysningar som fylkesmannen meiner må til for å greie ut saka» (opplæringsloven, 1998). Det betyr at relevant informasjon om andre aktører som er involverte i en skolemiljøsak også skal videreformidles til fylkesmannen, uten at skolen eller skoleeier skal begrenses av taushetsplikten.

Vår informant Roald, som trekker frem at han opplever at fylkesmannen bare er opptatt av å belyse elevens *sak* når den blir meldt, formidler også et annet syn på fylkesmannen når det kommer til samarbeid og rådføring. Her har han positive erfaringer, og opplever at de som arbeider hos fylkesmannen er imøtekommende for samtaler og rådføring via telefon, slik at en kan unngå den byråkratiske veien med å sende inn dokumenter dersom han har spørsmål i en sak. Som rektor i videregående skole melder han også om at fylkesmannen har gitt kurs til alle ansatte ved hans skole om opplæringsloven kapittel 9A, noe han som opplevde som nyttig.

Ut ifra våre informanter finner vi en nyansert beskrivelse av samarbeidet med fylkesmannen. Roald melder om både negative og positive erfaringer. Eksempelvis ved at fylkesmannen ikke tar med det pedagogiske aspektet når de skal vurdere klagesaker, og bare forholder seg til det juridiske bildet. Samtidig trekker også Roald frem det positive samarbeidet med fylkesmannen når han som rektor trenger råd og noen å diskutere med. Da opplever han fylkesmannen som svært tilgjengelig og en god sparringspartner, som han selv uttrykker det. Anna har også vært i en prosess hvor hun ser utvikling hos fylkesmannen. Selv om hun formidler at hun opplevde første meldte sak til fylkesmannen som tøff, har hun også forståelse for at lovverket var nytt også for dem som arbeider hos fylkesmannen, og at arbeidet med å tolke lovverket må få sette seg og gå seg til. Ut ifra våre informanter ser vi dermed at samarbeidet med fylkesmannen har hatt en positiv utvikling, og at de informantene som har opplevd å måtte ta kontakt, eller som har blitt tatt kontakt med av fylkesmannen, formidler at de har hatt en god dialog, og opplever det ikke som noe negativt å måtte forholde seg til denne instansen.

Med utgangspunkt i svar fra våre informanter ser vi også at det har ingen betydning for hvordan en opplever kontakten med fylkesmannen om en er fra et distrikt eller en by, fra en liten eller en stor skole, og det kommer frem at fylkesmannen prioriterer og er like tilgjengelig for alle våre informanter som kommenterer og utdyper dette samarbeidet.

4.2.6 Samarbeid med foresatte

Thorbjørn forteller om samarbeidet til foreldrene, som han nå, etter endringen, opplever som forbedret. Gjennom aktivitetsplanene som blir utarbeidet, mener han at foreldrene nå blir mer involverte i oppfølgingsfasene av disse planene. Med det opplever han at oppfølgingsarbeidet i skolemiljøsakene nå er mer samarbeidsorientert. Han formidler at fordi en stadig må forholde seg til andre aktører, han nevner eksempelvis foreldre og elever, så må en etterstrebe det å finne en god balanse i dette samspillet mellom aktørene. Som rektor blir denne balansen ofte utfordret, og Thorbjørn poengterer at det da er skolens ansvar å gjenopprette balansen i samspillet. Også Astrid legger vekt på skolens ansvar, og da særlig i forhold til å undersøke og iverksette tiltak, dersom de får kjennskap til at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø:

Men det at den eleven eller de foreldrene mener at den eleven ikke har det godt nok, krever at vi skal handle. Noen ganger er det små tiltak som skal til, og noen ganger er det større tiltak som skal til, men vi skal alltid gjøre noe.

Tove sier at hun er glad for at hun har en foreldregruppe som er engasjerte i at barna deres skal få det gode skolemiljøet som de har krav på:

Vi har faktisk en foreldregruppe som bare sier: hvor er tiltaksplanen, hvor er aktivitetsplanen og vi melder deg til fylkesmannen for å være sikker. Så vi har foreldre som er på, og det er vi glade for, men det har vært en stor jobb.

Samme informant formidler også at hun er deltakende på alle foreldremøter om høsten. Dette er viktig for henne slik at hun er og fremstår som en synlig rektor som foreldrene kjenner til. Ikke minst for å opplyse om opplæringsloven kapittel 9A, noe som også er hennes og andre rektors plikt, ifølge § 9 A-9, som sier at «Skolen skal informere elevane og foreldra om rettane i dette kapitlet» (opplæringsloven, 1998). Tove formidler at hun i tillegg til å opplyse generelt om innholdet i kapittel 9A, så går hun særlig igjennom hva den skjerpede aktivitetsplikten er, jf. § 9 A-5, og at henvendelser fra både elever og foreldre som omhandler det psykososiale miljøet skal tas på alvor av skolen. Hun forklarer videre:

... Og jeg har jo gjort det veldig godt da. For de vil jo ha aktivitetsplikt med en gang da. Det er jo gjerne ofte det første de sier. "Hvilken tiltaksplan har du?". Joda, vi begynner ikke alltid på en sånn plan, men de skal vite at barnet skal ha det trygt og godt.

Det at foreldre er raskt på banen opplever våre informanter som positivt. De trekker frem foreldresamarbeid som et viktig tiltak og som en ressurs i arbeidet med å avdekke og håndtere situasjoner som involverer krenkelser. Når foreldre også har en relasjon eller kjennskap til hvem rektor er, kan dette også virke positivt inn for et samarbeid mellom hjem og skole. En synlig og tydelig rektor, både for foreldre og elever, fremhever informantene som en viktig faktor for å få til et godt samarbeid for elevens beste.

Informanten vår Anna støtter også opp under det å være en synlig rektor. For en rektor å ha gode relasjoner til foreldrene, og vise versa, trekker hun frem som noe som kan være avgjørende for hvordan en sak håndteres. Hun trekker frem at en distansert relasjon kan føre til at foreldre ikke tar direkte kontakt, men heller benytter seg av advokater i de vanskelige sakene. Hun formidler antakelser om at rektorer på sentrumsskoler opplever hyppigere kontakt med advokater. Vår forskning viser imidlertid ikke dette. Informanter fra sentrumsnære skoler kjenner seg ikke igjen i bruk av advokater i vanskelige skolemiljøsaker, men støtter seg også til at samarbeidet mellom rektor og hjem er av stor betydning for hvordan en håndterer en sak.

Tove formidler tanker om at samarbeidet påvirkes av de foresattes utdanning:

Foreldre er veldig gode på lovverk og krav, og det kjenner vi på som skoleledere. Vi har jo en befolkning nå, et system i samfunnet som gjør at nesten alle har høgskoleutdanning. Vi går jo mot et samfunn som er ganske høyt utdannet. Og det må vi ta inn over oss i skolen at 'her vet folk kravene, og det kjenner vi på.

Selv om Tove formidler tanker om at svært mange foresatte har høy utdanning og som gjerne blir sett på som ressurssterke, så vil vi også påpeke at det er en hel del som ikke har foreldre med høyere utdanning, eller nødvendigvis fremstår som ressurssterke. Dette kan ha betydning for hvordan barna blir fulgt opp. Dersom du ikke har interesse eller forståelse for hvordan

samfunnet, lovverket og skolesystemet fungerer, kan et barn i en sårbar situasjon være en tapende part om foreldre ikke tar grep om situasjonen. Her kan eksempelvis manglende språkferdigheter være avgjørende.

4.2.7 Raskere saksbehandling

Flere informanter mener også at en positiv virkning av lovendringen er at en nå er nødt til å handle raskere, for eksempel i forhold til observasjon, utarbeidelse av tiltaksplan og gjennomføring av tiltak, og at elevene som har det vanskelig dermed får hjelp hurtigere. Flere av informantene formidler gjennom intervjuene at de opplever at systematikken i skolemiljøarbeidet er tydeligere nå enn før. Thorbjørn sier at lovendringen har ført til en tydeligere instruks til de som jobber i skolen i forhold til hva en faktisk skal gjøre. Gro sier følgende:

Vi er mer systematiske og handler mer likt i alle saker, det tenker jeg at vi forplikter oss til, at alt blir tatt på samme måte.

Astrid forteller om overgangen til nye kapittel 9A, som hun mener har resultert i en viktig endring i måten skolepersonalet vurderer saker på:

Mange ganger tidligere så ble en sittende å diskutere om det var mobbing eller ikke mobbing, sant. Nå diskuterer vi ikke det lenger (...). Vi tar på alvor at eleven ikke har det godt nok, og så går vi inn og jobber.

Det som Astrid fremhever her er viktig for å imøtekomme elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø. Det er, som nevnt, elevenes subjektive oppfatning som avgjør om miljøet er trygt og godt (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 29), og som skal være utslagsgivende for om aktivitetsplikten utløses.

Eriksen og Lyng (2018, s. 79) sin studie *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø*, fant at både rektorer og lærere nesten unntaksvis refererer til en definisjon på mobbing som inneholder tre kriterier: «at det er ondsinnet atferd, at det går over tid, og at det er ubalanse i

maktforholdet». Ifølge Eriksen og Lyng (2018, s. 89) så brukes, i noen tilfeller, ett av kriteriene ved definisjonen på mobbing som begrunnelse for at skolen fraskriver seg ansvar for å løse vanskelige skolemiljø saker. Kriteriet om at det skal være ubalanse eller asymmetri i makt- og styrkeforholdet for at en skal kunne definere en situasjon som mobbing, blir ofte diskutert og problematisert. Lund, Helgeland og Kovac (2017, s. 6) har derimot formulert en definisjon med andre kriterier, som sier at: «Mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning». Dersom skolen ikke har en felles forståelse av hva krenkelser som mobbing er, vil det også være vanskelig for lærerne å definere hva som er mobbing og hvordan en skal gå frem for å avdekke og håndtere slike situasjoner (Støen & Jahnsen, 2018, s. 99). Jahnsen, Sjursø og Fandrem (2016, s. 24) skriver at «Definisjonen av begrepet påvirker både hva man ser etter, og hva man gjør for å håndtere mobbing i praksis». Her omtaler de begrepet *digital mobbing*, men vi ser ingen grunn til at dette ikke også skal gjelde for tradisjonell mobbing. Det vil si at hvordan en forstår begrepet *mobbing*, påvirker både på hvilken måte en undersøker og avdekker, men også hvordan man håndterer en mobbesituasjon når det har skjedd. Det kan tenkes at dette også gjelder for mindre alvorlige krenkelsesformer som for eksempel blikking, utestenging og ryktespredning. Hvordan en forstår disse formene for krenkelser, vil sannsynligvis påvirke hvordan en går frem for å avdekke og håndtere dem.

Sitatet til vår informant Astrid indikerer at det hun ønsker for den skolen hun er leder for, er at det ikke skal brukes tid på å diskutere om noe kvalifiserer for å være mobbing eller ikke. Som hun sier, så skal skolen ta på alvor at en elev ikke har det godt nok, og så skal en arbeide ut ifra det. Det vil si undersøke og iverksette tiltak, helt til eleven får gjenopprettet et tilfredsstillende psykososialt skolemiljø. En kan også tenke seg at dette kan gjelde for begrepene *konflikt* og *krenkelse* også, at uavhengig av hva en situasjon eller en hendelse kalles for eller forstås som, så er det elevene selv som skal avgjøre om han eller hun har det trygt og godt på skolen.

4.2.8 På hvilken måte utøver rektorene pedagogisk skjønn i møte med lovverket?

I denne delen vil vi se nærmere på pedagogisk skjønn og hvordan rektorene utøver dette, særlig med tanke på hvordan de sier at de foretar skjønnsmessige vurderinger ut fra lovverket. Vi har tidligere i teoridelen gått nærmere inn på vår begrunnelse for ordvalget pedagogisk skjønn, og hvorfor vi ikke benytter begrepene profesjonelt- eller faglig skjønn.

4.2.9 Rektorenes forståelse av begrepet pedagogisk skjønn

Vårt innledende spørsmål til informantene under temaet pedagogisk skjønn, gikk på å undersøke hva de la i nettopp dette begrepet. Inngangsspørsmålet til temaet, hvor vi ba informantene om å selv definere pedagogisk skjønn, var det spørsmålet som så ut til å være mest krevende for våre informanter å svare på. Dette kan trolig skyldes at det er et mer personlig spørsmål og utfordrer informantene på deres oppfatning om temaet. Kanskje er ikke dette et begrep som brukes til vanlig? Om vi i stedet hadde brukt begrepet faglig skjønn, eller profesjonelt skjønn, ville de da ha reagert annerledes?

Enhver rektor utøver skjønn hver dag. De foretar skjønnsmessige vurderinger i forhold til, for eksempel: Hva er trygt og godt for den enkelte elev? Hvilket tiltak er det best egnede for akkurat denne eleven i denne saken? Prop. 57 L (2016-2017) fremhever at «valg av tiltak må bygge på konkrete og faglige skjønnsvurderinger» (Kunnskapsdepartementet, s. 78).

Thorbjørn er imidlertid svært tydelig på hva han legger i begrepet pedagogisk skjønn, og forklarer det som vurderinger innenfor et gitt handlingsrom. Han sier videre at den enkelte lærers egenart ligger i det pedagogiske skjønnet. Han gir eksempler på når tilsatte ved en skole utøver skjønn; i utformingen av det pedagogiske tilbudet, organiseringen av og innholdet i undervisningen, når en tar beslutninger i forhold til strukturen på elevene sin skoledag. Han mener at rektorer og lærere ved den norske, offentlige skolen har et mye større handlingsrom, og med det en større frihet enn i flere andre land, til å foreta pedagogiske vurderinger og beslutninger. Likevel, presiserer han, så er det viktig at de som bruker tjenestene ikke opplever et for ulikt tilbud, selv om det alltid vil være noe variasjon. Han sier det slik:

Ja, i det legger du i det at det er slingringsmonn her og at du må ta en vurdering, på flere nivå faktisk. Altså det må jeg gjøre som skoleleder, eller som rektor. Jeg må ta en vurdering, og jeg har et ganske stort handlingsrom til å vurdere situasjonen på skolen når det gjelder, (...) ja, utforming av pedagogikk, innhold i undervisning, organisering av undervisning, struktur på skoledagen. I alt mulig sånt ligger det et stort handlingsrom, egentlig. Det er ganske stor frihet, kanskje mye større enn vi skal tro (...). Og da må vi gjøre en pedagogisk vurdering på alt vi gjør, og det er derfor det er ganske store forskjeller på skoler og. (...) Men samtidig så er det noe med at vi må også samkjøre mye på en skole sånn at de som de som bruker tjenesten ikke opplever at det er for stor forskjell.

Thorbjørn oppsummerer sine tanker om skjønn på denne måten:

Man må tilstrebe en sånn praksis at man får et noenlunde likt tilbud, men samtidig så er det er stort pedagogisk skjønn i måten en skal tilnærme seg elevene, og drive skole på.

Thorbjørn fremhever med dette i hovedsak et systemsentrert perspektiv på skjønnsutøvelse i sitt arbeid. Flere andre informanter trekker frem skjønnsutøvelse i forhold til et mer elevsentrert perspektiv. Både Tove og Anna påpeker at elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger, og på den måten tenker de at de utøver pedagogisk skjønn ved å ta hensyn til ulikheter. Anna forklarer det slik:

Jeg har andre forventninger til den ene eleven om hva som er greit, for den andre har kanskje ikke forutsetninger for å oppføre seg likt som den andre sant. Og det tror jeg du kan være ganske åpen med elevene dine om. De ser det jo med en gang. Så da er det ganske idiotisk å late som om du behandler de likt. For alle ser at det gjør du ikke, og de vet hvorfor du ikke gjør det og.

Ved å ha med seg både systemperspektivet og elevperspektivet når en omtaler pedagogisk skjønn, har en omfavnet det Grimen og Molander (2013, s. 180) legger i begrepet skjønn. Å skulle utøve skjønn som rektor vil dermed variere ut ifra elev, situasjon og hvem som utøver det pedagogiske skjønn.

Astrid forklarer pedagogisk skjønn på en måte som kan samsvare med Sivesind og Bachmann (2011, s. 51) sin definisjon på skjønn, som sier at «skjønn forstår vi som anvendelse av faglig og erfaringsbasert kunnskap i situasjoner hvor det hersker tvil om grunnlaget for å fatte beslutninger». Astrid sier:

I all pedagogisk tenkning så må du jo trekke med deg det du har av teori og praksis og kompetanse, og så må du utøve det på best mulig måte.

På denne måten kan vi gå ut ifra at det faglige skjønn ligger til grunn for hvordan dilemmaer håndteres. En vil ha med seg forkunnskaper, erfaringer, teori og kunnskap om situasjonen hvor en må benytte seg av pedagogisk skjønn. Slik vi forstår Astrid kan dilemmaer på den måte sees i nær sammenheng med pedagogisk skjønn i skolen.

Tove forstår begrepet slik:

Jeg tenker det at jeg må bruke loven. Selvfølgelig må jeg holde meg til loven, men jeg må bruke den på en litt klok måte. Rett og slett. Skjønn er jo det at barn, saker, alt er individuelt. Alle saker er ikke like. Sånn at skjønn må være hvordan jeg bruker den [loven] inn mot å få forholdene trygge og gode rundt barna.

I sin tolkning legger Tove lovverket til grunn når hun omtaler bruk av pedagogisk skjønn.

4.2.10 Pedagogisk skjønn knyttet til kapittel 9A

Ettersom vi antok at våre informanter var sterkt involverte i arbeidet med opplæringsloven kapittel 9A, ville vi også høre deres tanker om egen skjønnsutøvelse i møte med lovverket. Tove forklarer at hun hadde laget seg et mantra som handler om å ta alle henvendelser på alvor.

Hun informerer om at dersom det blir meldt om en sak som omhandler en elevs psykososiale miljø, så blir de alltid møtt med at hun tar det på alvor: dette skal hun sjekke opp i, og at de vil høre fra henne. På denne måten opplever foreldrene å bli tatt på alvor. Hennes måte å utvise skjønn på er å gjøre ting på ulike måter ut ifra flere momenter som for eksempel hvilken situasjon som er oppstått, hvilke eller hvilket barn som er involvert, hva foreldrene sier, og deretter jobbe ut ifra det, med kartlegging og avdekking og eventuelt tiltak og handlingsplan. Tove uttaler følgende:

Så jeg syns at vi utviser pedagogisk skjønn hele tiden.

Gro trekker frem viktigheten av å stå sammen som en skole og prøve å fortolke lovverket så likt som mulig for elevene - i den grad det er mulig.

Noen varsler tidlig og noen varsler senere. Og det er jo derfor vi må snakke sammen og ha en dialog om dette hele tiden, og ha en felles forståelse på skolen. Å ha en åpenhet om det, sånn at vi har rom for å diskutere saker som vi lurer på, og stå sammen. Vi er opptatt av at det ikke er en enkelt pedagog som eier saken. Det er på en måte vår sak og våre elever. At vi tar oss tid til å diskutere disse sakene tror jeg er viktig.

At en som rektor utøver skjønnsmessige vurderinger påvirker gjerne kollegaer. Lærere kan oppleve at elever blir forskjellsbehandlet, men her er det gjerne det pedagogiske skjønnet som er den fremtredende årsaken fra en rektors side. Også foreldre og elever selv kan bli berørt av en rektors skjønnsmessige beslutninger – kanskje særlig med tanke på taushetsplikten rektor må overholde ovenfor de berørte parter. Eksempler på dette er om to parter står mot hverandre: er det tenkelig at rektor har informasjon som er taushetsbelagt og som dermed kan ha en begrensning for hvordan en kan gå frem med tanke på håndtering?

Vår informant Astrid trekker frem sitt perspektiv i forhold til hva hun tenker om de ulike elementene av kapittel 9A:

Mitt ståsted i forhold til hva jeg tenker i forhold til de ulike elementene av 9A vil jo påvirke hvordan vi går inn i arbeidet, ja. Og jeg tenker at jeg har nok en veldig sånn

elevsentrert forståelse av dette, og det er jo veldig spennende når du kommer til § 9 A-5, for da har du jo det tveeggede sverdet opp mot ivaretagelsen av dine lærere også sant, så, ja, jo det er jo min tolkning av hvordan jeg ser det i samråd med mine lærere så klart. (...) men jeg tenker at så klart at mitt pedagogiske skjønn vil prege det meste av det jeg gjør i forhold til 9A.

Det at rektorer er sitt ansvar bevisst i arbeidet rundt opplæringsloven kapittel 9A, vil ha betydning for hvordan de utøver skjønn. En rektors skjønnsmessige vurderinger i møte med elevene kan ha stor påvirkning på utfallet i en sak. Møller og Ottesen (2016, s. 182) trekker frem at innenfor de rettslige rammene som er fastsatt i lov, også er rom for å anvende skjønn. Dette trekker de frem særlig med tanke på opplæringsloven § 9 A-2, hvor elevene har rett til et trygt og godt skolemiljø, men hva som er et trygt og godt miljø vil nødvendigvis ikke vil være likt for elevene.

Thorbjørn forteller imidlertid at han opplever endringen av lovverket som innskrenkende for det pedagogiske skjønn. Han opplever handlingsrommet som innskrenket, og at det nå er mer tydelig for han hva han skal gjøre.

Den endringen i 9A har vel innskrenket det skjønn. Sant, altså at man kan på en måte ikke privat-praktisere dette her så veldig mye mer.

Thorbjørns sitat viser at han trekker pedagogisk skjønn frem som noe individuelt, noe som hver person/rektor innehar. Han går dermed bort i fra tanken om at med ens faglige profesjon og autonomi har skjønn med seg- uavhengig av ens bakgrunn som rektor i skolen. Som forskere finner vi det interessant hvordan våre informanter tenker ulikt om skjønn sett opp mot det faglige og profesjonelle. En kan med utgangspunkt i Torbjørn definere skjønn som en privat praksis, eller som våre andre informanter, legge definisjonen i loveverket til grunn som det faglige og profesjonelle i yrket som rektor. Ut ifra svarene til Thorbjørn, fremstår det for oss som om han ser på endringen i lovverket som positiv- med tanke på at det er mindre behov for å gjennomføre skjønnsmessige vurderinger. Han poengterte videre at det nå er mye tydeligere hva en faktisk skal gjøre, og at han av den grunn ikke lenger trenger å utvise skjønn i så stor grad som tidligere.

Våre informanter trekker frem interessante perspektiver knyttet til pedagogisk skjønn sett opp mot lovverket. Hva de legger til grunn for det pedagogiske skjønn, og hvordan de ser ut til å bruke det viser seg å være noe ulikt. Dette er i samråd med teori knyttet til skjønn. Likevel ser vi at våre informanter har behov for å benytte seg av pedagogisk skjønnsutøvelse i sitt arbeid med elever og opplæringsloven, også med kapittel 9A-saker.

4.2.11 Opplevelsen av å stå alene med ansvaret

Ett av de spørsmålene vi la til etter pilotintervjuet gikk på om rektorene følte seg alene med ansvaret i arbeidet med kapittel 9A-saker. Thorbjørn forteller:

Ja, både og. Jeg står ikke alene med ansvaret, egentlig. Altså, jo, jeg står alene, juridisk så står jeg alene med ansvaret for det som skjer her på min skole. Men samtidig så er det ikke jeg som eier skolen, det er det kommunen som gjør, så de og står med et ansvar, sånn sett. Men det ansvaret er jo delegert ned. Men i praksis så har jeg jo med meg et skolekollegium som også drøfter disse sakene. Så er det jo også et ansvar på det nivået som ledes av skolesjef. Og så har jeg jo med meg et team i administrasjonen. (...) Det er til syvende og sist rektor som står ansvarlig. Også er det spørsmålet om du står alene eller sånn? Jeg har støtte.

Samtlige av våre informanter trekker frem det juridiske ansvaret de har. Likevel formidler de også at de opplever å få støtte av kollegaer, og da særlig administrasjonen rundt, eksempelvis assisterende rektor og avdelingsledere. Skoleeier nevnes som en god støttespiller, men her ser vi at byskoler har et mer distansert forhold til skoleeier, enn det mindre distriktskoler har, som formidler at de hadde hyppigere kontakt. De største skolene trekker også frem andre ressurser i arbeidet knyttet til kapittel 9A-saker: miljøterapeuter, PPT, helsesøstre og beredskapsteam som har til hensikt å bistå rektor og skolen, og ikke minst eleven og foreldre i de sakene som krever det. Helsesøstre og PPT kan eksempelvis se på om det er noe de kan bidra med inn mot eleven i form av samtaler eller kartlegging og veiledning for å forbedre elevens trivsel på skolen. Miljøterapeuter blir også nevnt inn mot å arbeide mer miljørettet i skolen og de har

gjør et sterkt fokus på elevenes psykososiale miljø, mens beredskapsteam kan gi råd både til skole, elev og foreldre der saken kan oppleves som fastlåst, eller der skole og foreldre opplever at de tiltak som er iverksatt ikke virker hensiktsmessig.

Selv om våre informanter trekker frem at de ikke opplever å stå alene med ansvaret, har de likevel det formelle ansvaret ovenfor skolen de jobber ved. Støtteapparatet står ikke rundt rektorene i det en vanskelig sak oppstår, og rektorene må selv kunne orientere seg i hvem de skal rådføre seg med i hvilke situasjoner. Det forekommer også situasjoner som krever her-og-nå handling. I situasjoner som nevnt over trekker Brunstad (2009) frem viktigheten av å være en klok leder. Av dette kan en trekke paralleller til å våge å søke råd hos andre, men også kunne stå i vanskelige situasjoner, uten å la seg påvirke for mye.

Ser vi dette opp mot accountability som blir beskrevet av blant andre Grimen og Molander (2013, s. 172) er det nær sammenheng. Rektorer må stå til ansvar for de valgene som blir gjort på skolen, selv om de gjerne ikke er direkte involvert i prosessen, men fordi de er rektor har de med det et ansvar for å følge opp, for eksempel, skolemiljø saker. Vår forskning viser i denne sammenheng at rektorene har flere støttespiller rundt seg som de kan benytte seg av i krevende saker, og at det juridiske ansvaret absolutt er til stede, men at det i liten grad henger over rektorene som en trussel eller et fryktmoment når de håndterer kapittel 9A-saker.

4.3 Dilemma

Denne delen av resultatkapittelet vil belyse forskningsspørsmålet vårt som omhandler dilemmaer i en rektors hverdag, etter at kapittel 9A i opplæringsloven ble endret i 2017. Som vi drøftet i oppgavens innledning, så vil vi også her påpeke at, det ble som vi forventet, nemlig at enkelte av informantene snakker om utfordringer som dilemmaer. Enkelte av situasjonene eller erfaringene som omtales av informantene, kan vi ikke identifisere som dilemmaer, ut fra definisjonen av et dilemma slik vi har brukt det i oppgavens teoridel. Dette har vi tatt høyde for, og inkluderte av den grunn dette som et underspørsmål, og vi anser det derfor som relevant å inkludere de utfordringene som ble omtalt. Majoriteten av informantene rapporterer om spenninger som kunne oppstå i arbeidet med å oppfylle kravene i kapittel 9A i opplæringsloven.

En periode vurderte vi om vi skulle dele inn dilemmaene ut fra hva de omhandler, på samme måte som Ohnstad gjorde i sitt doktorgradsarbeid (2007, s. 148). Hennes profesjonsetiske dilemmaer er i hovedsak knyttet til relasjoner; lærer-elev, lærer-foreldre-elev og lærere-kollega-elev, og er inndelt og kategorisert deretter. Ohnstad spesifiserer at det ikke er relasjonen dilemmaet handler om, men at dilemmaene er knyttet til hva valget handler om (s. 149). Likevel fant vi ut at denne inndelingen ikke passet helt for de dilemmaene vi identifiserte.

Ingvoldstad (2012, s. 35), som undersøkte dilemmaer i rektorers arbeidshverdag, sorterte de dilemmaene hun fant i sitt datamateriale i Møller (2001) sine to kategorier. Vi mener at Ingvoldstad sin form for analyse er den mest passende metoden i forhold til våre dilemmafunn, og velger å ta utgangspunkt i hennes tabell når vi lager vår egen. Vi tar først for oss de dilemmaene som vi identifiserte som styringsdilemmaer, for så å ta for oss lojalitetsdilemmaene.

Styringsdilemma	Lojalitetsdilemma
Målsettingen om nulltoleranse mot krenkelser vs. målsettingen om å “ruste elevene til å kunne stå i et ubehag”	Hensynet til enkeltelev vs. hensynet til klassen
Hensynet til nulltoleranseprinsippet vs. hensynet til eleven	Krenkelse vs. streng veiledning
Trygt vs. godt	Personalet vs. foresatte
Bruk av tid til dokumentasjon vs. bruk av tid til direkte elevarbeid	

4.3.1 Styringsdilemma

Informantene i denne studien rapporterer om flere dilemmaer som vi har identifisert som styringsdilemmaer. Felles for disse dilemmaene er at de involverer spenninger mellom flere valgalternativer, noe som kjennetegner nettopp styringsdilemmaer (Møller, 2001, s. 46).

4.3.2 Målsettingen om nulltoleranse mot krenkelser vs. målsettingen om å «ruste barn unge til å kunne stå i et ubehag»

Ett av spørsmålene vi stilte våre informanter var som følger: *På hvilken måte kan en styrke barn og unge sin håndtering i forhold til det å kunne tåle å stå i en konflikt, samtidig som en tar elevens subjektive opplevelse av å bli krenket på alvor?* Før dette spørsmålet ble stilt, så hadde allerede en av informantene nevnt dette som et dilemma. Thorbjørn poengterer at å finne balansen mellom det å ta elevenes subjektive opplevelse av å bli krenket på alvor, samtidig som man arbeider for å ruste elevene til å kunne stå i et ubehag, både er viktig og vanskelig. Han forklarer videre:

Det er jo riktig det at man skal ta elevene på alvor i forhold til det å bli krenket, men det å styrke elevene er viktig på lenger sikt.

Vi tolker ikke informanten dithen at han mener at dette er motsetninger, altså at man ved å ta barnets subjektive opplevelse av å bli krenket på alvor, ikke styrker elevene på lang sikt. Informanten forteller derimot at han opplever at enkelte elever som havner i vanskelige situasjoner, forventer at det umiddelbart skal dukke opp et støtteapparat rundt dem for å gi støtte eller hjelpe til i situasjonen, men han stiller seg spørrende til om en kanskje da gjør disse elevene en bjørnetjeneste, ved at de ikke får muligheten til å faktisk ordne opp i situasjoner som oppleves som vanskelige selv. Han spør retorisk om elever som stadig blir vant med at andre fikser ting for seg, om det i et lengre perspektiv, kan resultere i at disse elevene får en svekket psykisk helse? Han sier det slik:

Det kan være at enkelte elever kommer i en situasjon der de blir vant med at når de får et ubehag, når de møter en vanskelig situasjon, så skal det dukke opp et apparat rundt de som skal ordne opp for dem, enten andre voksne eller foreldre, (...), og da kan man havne der at disse elevene ikke blir rustet godt nok til å klare seg selv. Da tenker jeg på livsmestring, det med at man blir vant med at det er noen som fikser ting for deg, det er et dilemma. Og at man, i den andre enden kommer ut med en svekket psykisk helse, etter hvert.

Dette er et dilemma som flere av informantene kjenner igjen fra sin arbeidshverdag, deriblant Gro og Roald. Thorbjørn formidler at han er usikker på om det han og flere lærere gjør for elevene i dag, når det gjelder dilemmaet nevnt ovenfor, om det er det riktige for elevene i fremtiden. Møller (2001, s. 77) skriver følgende om et lignende dilemma «... i den praktiske hverdag kunne det imidlertid være vanskelig å vurdere hva som tjente elevenes interesser på lang sikt». Det er vanskelig, om ikke umulig, å forutse langtidskonsekvenser av de valgalternativene en har i slike situasjoner. Skal en som rektor da ta størst hensyn til mulige konsekvenser for eleven på lengre sikt, og la dette være utslagsgivende for sin beslutning?

Thorbjørn nevner begrepet *livsmestring*, hvor vi antar at han refererer til den nye overordnede delen av læreplanverket⁷, hvor *folkehelse og livsmestring* er ett av tre tverrfaglige temaer som skal innføres i skolen. I ny overordnet del kan en lese at «Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 13). Ved å bruke begrepet livsmestring, signaliserer Thorbjørn at dette er noe han er opptatt av, og vi tolker ham slik at dette er noe som han vurderer om han skal vektlegge, innen han tar et valg når det gjelder dilemmaet han omtaler. Thorbjørn sier videre:

Dette er et balansetema og jeg vet ikke om det er noe fasitsvar på det rett og slett. Jeg tror det går an å finne en god balanse, men vi vil hele tiden bli utfordret på den balansen.

Dette stemmer godt overens med det Ohnstad (2010, s. 65) skriver om hvordan etiske dilemmaer påvirker profesjonsutøvere, som for eksempel lærere eller rektorer. Etiske dilemmaer utfordrer profesjonsutøvere og gjør dem usikre på hva som er riktig å gjøre, slik som i dette tilfellet hvor Thorbjørn har vansker med å balansere mellom det å ta elevenes subjektive opplevelse av å bli krenket på alvor, og der å arbeide for å støtte elevene til å kunne stå i et ubehag.

Barn, som voksne, har ulike terskler for når de føler seg krenket. Som lærer og rektor skal en være forsiktig med å bagatellisere krenkelser, av hensyn til den eller de som opplever å føle seg krenket. Utdanningsdirektoratet skriver at «voksne som bagatelliserer elevens opplevelser, kan oppleves som krenkende av elever med særskilt sårbarhet (2019, s. 1). Rundskrivet om regelverksendringen, *Skolemiljø Udir-3-2017*, fremhever også dette: “skolen skal aldri avvise eller bagatellisere en elevs opplevelse av utrygghet eller mistriivsel på skolen” (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 17). En motvekt til det å bagatellisere en hendelse eller opplevelse, vil være å ta på alvor den eleven eller de foreldrene som melder ifra om en eller flere uønskede situasjoner hvor eleven har følt seg krenket. Dersom en som rektor viser med

⁷ Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, vil erstatte *Generell del* i forbindelse med læreplanfornyelsene. Tidspunkt for når ny overordnet del skal tre i kraft, er ennå ikke bestemt (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/om/>)

både ord og handling at en tar på alvor det som både elever og foreldre gir uttrykk for, sendes det tydelige signaler fra rektor om at en ønsker et samarbeid.

I Kunnskapsdepartementet sin proposisjon til Stortinget, Prop. 57 L (2016-2017), står det at selv om de foreslår at nulltoleranse mot krenkelser bør tas med i lovteksten ved endringen av kapittel 9A, så er det likevel ikke slik at enhver form for uenighet mellom elevene skal omfattes i denne nulltoleransen. Proposisjonsteksten presiserer at “Det er en del av skolens samfunnsmandat å lære elever til å tenke kritisk og til å kunne akseptere og respektere ulike meninger og overbevisninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Vi identifiserer det nevnte dilemmaet som et styringsdilemma, ut ifra Møller sine kjennetegn på denne dilemmakategorien. Som rektor står en ovenfor krav om pedagogisk styring, hvor en er nødt til å forholde seg til lovverket som sier at “skolen skal ha nulltoleranse mot krenking” (opplæringsloven, 1998, § 9 A-3), samtidig som det er et uttalt ønske fra skolepersonale om at elever skal utvikles til å bli «robuste» (Eriksen & Lyng, 2015, s. 132). Eriksen og Lyng (2015) identifiserte et tilsvarende dilemma i sin studie hvor de så på skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. De fant en spenning mellom to ulike målsettinger, målsettingen om å «ta alt tidlig» og ha nulltoleranse mot alle former for krenkelser versus målsettingen om å «å skape robuste unger» (s. 140). Vi ser en sammenheng mellom dilemmaet som vår informant Thorbjørn rapporterer om, det nevnte dilemmaet fra studien til Eriksen og Lyng (2015) og beskrivelsen av ett av de nye tverrfaglige temaene i den nye overordnede delen av læreplanverket, som sier at «temaet [folkehelse og livsmestring] skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 13). Å lære seg å håndtere motgang forutsetter at en må øve seg på å håndtere motgang. Vi sier ikke med det at det er ønskelig at elever skal møte motgang, men at det er en naturlig del av livet, også i elevenes skoleliv.

Flere av informantene foreslår hvordan en kan styrke barn og unge sin håndtering i forhold til det å kunne stå i en konflikt eller i en annen vanskelig situasjon. Tove mener at en bør gi elevene strategier for å kunne *håndtere* krenkelser, heller enn å tåle dem. Hun mener at elever verken skal godta eller tåle å bli krenket, men i stedet øve seg på å håndtere det når det faktisk skjer.

Når de [elevene] kommer utenfor skolen og noen de ikke kjenner sier noe dumt til deg, så kan de tenke “jeg vet ikke hvem du er, jeg har ikke noen relasjon til deg, jeg trenger

faktisk ikke å bry meg noe om det» (...). De skal ikke godta det, men de kan verne seg selv litt ved å si at dette var faktisk ikke så viktig.

Å inneha en slik holdning når du er i skolealder, antar vi at vil kunne fungere som konfliktforebyggende, og at det også kan bidra til at elevene er mer «robuste» i møte med andre mennesker. Flere av informantene nevner at der hvor mange barn eller unge samles og omgås, der vil det oppstå spenninger. Tove fremhever at vi, ansatte i skolen, må bidra til å ruste elevene til å håndtere livet, og illustrerer dette ved å si at elevene bør få litt «panserhud». Tove fremviser en nyansert holdning når hun senere i intervjuet sier at:

Det er ingen som skal komme på skolen og føle at de ikke har det trygt og godt eller er redde, det skal vi aldri godta. En er en for mye.

Forskning viser at rektor er en drivkraft både i det forebyggende arbeidet og når det gjelder spesifikke tiltak mot krenkelser som mobbing på skolenivå (Jahnsen & Angelskår, 2018, s. 72). Et eksempel på slik forskning er studien til Ahlström (2009), hvor han så på betydningen av rektors holdninger til mobbing for å forebygge nettopp det. Studien hans viser blant annet at forekomsten av krenkelser som mobbing er mindre på skoler hvor rektor anerkjenner at det faktisk er mobbing blant enkelte elever, enn på skoler hvor rektor hevder det motsatte. Det vil si at rektors holdninger til mobbing påvirker forekomsten av mobbing (Jahnsen & Angelskår, 2018, s. 73). Astrid sin uttalelse er med det, helt i tråd med Ahlström (2009) sine funn:

Den dagen vi sier at vi ikke har mobbing, eller at alle trives så veldig godt eller vi har et perfekt skolemiljø, så er vi bakpå tenker jeg, langt bakpå. Så du må jo hele tiden jobbe for å få det bedre.

Det Astrid formidler her viser at hun forstår at det forebyggende arbeidet mot krenkelser som mobbing er en kontinuerlig prosess som ikke tar slutt. Ett av spørsmålene i intervjuguiden handlet om på hvilken måte skolen arbeider for å sikre at elevene har et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Alle informantene gir uttrykk for at det forebyggende arbeidet for å motarbeide krenkelser som mobbing er viktig, og enkelte informanter forteller at de bruker skolemiljøprogrammer som for eksempel Olweusprogrammet. Andre program som blir nevnt

er Zippy-program, Trivselsprogram (TL), samt deltakelse i MOT-konseptet. I tillegg nevnes det en rekke forebyggende tiltak som for eksempel samhandlingsaktiviteter gjennom året, relasjonsarbeid i det daglige, jevnliges elevsamtaler, kartlegging av trinn gjennom ulike verktøy hvor de analyserer for så å lage sosiogram og ressursteam, for å nevne noen.

Ahlströms (2009) forskning trekker som nevnt frem rektors betydning i forhold til det forebyggende arbeidet mot krenkelser som mobbing. Selv om vår informant Astrid gir uttrykk for en slik holdning som, ifølge Ahlström, kan påvirke forekomsten av mobbing slik at det reduserer omfanget, kan det likevel tenkes at andre rektorer vil ha andre holdninger enn hennes. I vår studie finner vi at Roald har en noe annerledes holdning enn det Astrid har, når han flere ganger i løpet av intervjuet fremhever at skolen han er leder for har stabilt lave tall på elever som melder fra om at de er blitt utsatt for mobbing, og videre at hans skole har lavere mobbetall enn gjennomsnittet.

Det kan tenkes at enkelte skoleansatte har mindre fokus på å avdekke krenkelser. Kanskje har de manglende kunnskaper om dette, og med det dårligere forutsetninger for å avdekke ubalanser i skolemiljøet. Med utgangspunkt i det, så kan en anta at elever blir møtt med ulike holdninger ut ifra hvilke voksne de møter på i slike situasjoner. Selv om en rektor som Astrid, har en holdning som tilsier at hun arbeider kontinuerlig for at hver eneste elev på skolen skal ha et trygt og godt psykososialt miljø, så er det ikke dermed gitt at alle ansatte ved skolen hennes har det.

4.3.3 Hensynet til nulltoleranseprinsippet vs. hensynet til eleven

Thorbjørn rapporterer om et dilemma som handler om foreldre som har meldt til skolen at barnet deres har opplevd å bli krenket, mens skolen vurderer det slik at krenkelsen ikke er større enn at eleven både kunne og burde håndtere den. Skolen mener at en av hensyn til elevens beste, ikke bør gå videre og lage en sak utav det, mens foreldrene er uenige. Thorbjørn formidler videre at det er elevens opplevelse som bør være avgjørende for hvilket nivå en skal ta saken til, i forhold til om det skal iverksettes tiltak eller ikke. På samme tid så poengterer han at skolen har et ansvar nettopp fordi foreldrene mener er at krenkelsen er stor.

Dette dilemmaet opplever vi som et komplekst og sensitivt gråsonedilemma, nettopp fordi skolen, ifølge opplæringsloven § 9 A-4 (1998), er pliktige å undersøke saken i ethvert tilfelle hvor det blir meldt fra om at en elev ikke har et trygt og godt skolemiljø, og om det så viser seg at skolemiljøet ikke er tilfredsstillende for eleven, skal det iverksettes egnede tiltak for å gjenopprette elevens miljø. I dette tilfellet som Thorbjørn nevner, er det elevens foreldre som informerer om en krenkelse, og det blir ikke sagt noe videre om hvordan eleven opplever sitt skolemiljø, eller om eleven i det hele tatt er blitt spurt i denne saken. I tillegg vil vi understreke at det er heller ikke informert om elevens alder i dette tilfellet, noe som en, ifølge Prop. 57 (2016-2017) bør ta hensyn til når det gjelder elevens rett til å bli hørt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 78). I tillegg til å ta hensyn til barnets alder, er skolen også pliktige til å ta hensyn til hva som er til barnets beste, jamfør lovteksten i Grunnloven § 104, som sier at «Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn» (Grl., 1814). Kirsten Sandberg (2016, s. 43) diskuterer prinsippet om barnets beste, og poengterer at det ikke er tilstrekkelig at dette hensynet blir vektlagt i siste del av en saksbehandling som berører barnet, men at det derimot må trekkes inn helt fra starten av, og at hensynet til barnets beste må hele tiden være med i vurderingen. Slik vi tolker informanten, så er Thorbjørn en rektor som er opptatt av å vektlegge hva som er til det beste for eleven selv, og opptatt av at eleven skal bli hørt i saker som omhandler han eller henne. Helt i tråd med opplæringsloven § 9 A-4, som sier at «kva som er best for elevane, skal vere eit grunnleggjande omsyn i skolen sitt arbeid» (1998). Også regelverkstolkningene fra Utdanningsdirektoratet sier at skolen skal sørge for elevenes medvirkning og at «skolen må ta hensyn til barnets beste i alle vurderinger og handlinger for å oppfylle aktivitetsplikten» (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Slik vi forstår alle våre informanter, så virker de genuint opptatt av elevene sine, og fokuset på at en skal handle ut fra hva som er til elevens beste, går igjen i flere av intervjuene. Tove er en av informantene som syntes å være særlig opptatt av elevmedvirkning:

Så er det det at elevene må, på alle felt der de kan ha medvirkning, må de bli tatt med på laget, så spørre de rett og slett. Det å snakke med barn, hvordan vil dette fungere for deg, faglig og ikke minst sosialt, hvordan har du det, hvis du ikke har det bra – hva skal til for at du skal ha det bra?

I det nevnte dilemmaet, *hensynet til nulltoleranseprinsippet vs. hensynet til enkelteleven*, ser vi eksempel på hvordan rettsliggjøringen trekker i en retning, mens rektorens pedagogiske skjønn

trekker i en annen retning. Som rektor plikter en å forholde seg lojalt til lovverket, og samtidig så ønsker en å ivareta den enkelte elevs behov, og i noen tilfeller vil dette behovet være å ikke gå videre med en sak hvor eleven er involvert. Vi vurderer dette som et styringsdilemma, fordi dilemmaet handler om at det oppstår en spenning mellom det å forholde seg til opplæringsloven som sier at en skal ha nulltoleranse mot krenkelser, jf. § 9 A-3 (1998), og Grunnloven som sier at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn når det gjelder handlinger og avgjørelser som påvirker barnet, jf. § 104 (1814).

Da Eriksen og Lyng (2018, s. 15 og 89) gjennomførte undersøkelser på skoler som har arbeidet systematisk og langsiktig med å redusere forekomsten av krenkelser som mobbing, fant de at flere av elevene de hadde samtaler med formidlet at lærere og annet personale kunne gjøre en episode til en større sak enn det elevene oppfattet som nødvendig. Dette funnet er viktig å ta med seg videre og reflektere rundt i forhold til håndtering av skolemiljøsaker. Ny overordnet del av læreplanverket sier at: «Alle elever er ulike, og hva som er elevens beste, er et kjernesporsmål i all opplæring. Dette spørsmålet må besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 20). Det er nærliggende å tenke at håndteringen av enkelte, opplevde krenkelser kan dras ut av proporsjoner av voksne med gode intensjoner om å hjelpe. Samtidig er nettopp det å støtte eleven som opplever seg krenket, så viktig for at han eller hun skal føle seg forstått og ivaretatt. Edvin Bru (2011, s. 26) kaller denne formen for støtte for *emosjonell støtte*, og forklarer at slik støtte kan komme til uttrykk når en lærer ser til at en elev blir inkludert i det sosiale samspillet i klassen, og når læreren intervensjoner og bidrar med å ordne opp dersom det oppstår konflikter eller krenkelser.

Vår siste informant, Roald, gir uttrykk for noen av de samme tankene som Thorbjørn, når han formidler at en må forsøke å ikke håndtere skolemiljøsaker på en slik måte at de gjøres større enn de faktisk er, både av hensyn til den eller de som utfører krenkelsen, men faktisk også av hensyn til den som opplever krenkelsen. Som rektor for elever på videregående skole, så opplever han av og til at han må oppfordre elever til å ikke ta saken videre.

Noen sant de er fryktelig lett krenkbare, og da må du kanskje snakke litt med de. I en sånn prosess så må du si at ja, det er uakseptabelt, men kanskje du ikke skal ta det videre og kjøre denne saken.

Gjennom svarene Roald gir i intervjuet, kommer det frem at han også har forståelse for at en voksen enkelte ganger kan gjøre en skolemiljøsak større enn nødvendig:

Det handler på en måte om hvordan håndtere den type saker og, fordi at det er veldig lett å oppøse seg i et sånt moralsk sinne og hvor forferdelige folk kan være, men vi vet jo veldig lite om det som er grunnen bak. Så da er vi veldig opptatt av hendelsen og så nullstiller vi.

Vi antar at det kan oppleves belastende for en elev om omfanget av en enkeltepisode eskalerer i intensitet og omfang, som følge av at en eller flere voksne griper inn og kanskje av måten de intervenerer på. Samtidig har de tilsatte på skolen et regelverk som de er pliktige å følge og arbeide etter. Utdanningsdirektoratet (2017b, s. 5) sitt rundskriv om regelverksendringen, *Skolemiljø Udir-3-2017*, sier at skolene skal ha nulltoleranse også for mindre alvorlige krenkelser, og at skolens plikt til å sette i gang tiltak utløses ved at en elev sier ifra. § 9 A-3 i opplæringsloven formidler tydelig at en skal ha nulltoleranse mot krenkelser som vold, mobbing, trakassering og diskriminering (1998). Lovverket skal være styrende for all pedagogisk virksomhet. Like fullt, ser vi betydningen av at den enkelte pedagog tar skjønnsmessige beslutninger ut ifra hans eller hennes kjennskap til den enkelte elev.

Eriksen og Lyng (2015, s. 112) drøfter dette spenningsfeltet mellom å unngå å eskalere en konflikt imellom elever og «nulltoleranseprinsippet» i opplæringsloven. De hevder at spenningsfeltet gjør at personalet ved skolene gjerne har ulike tålegrenser i forhold til hva de oppfatter at elever skal tåle og hva som går under prinsippet om nulltoleranse (s. 112).

Et viktig aspekt ved håndteringen av skolemiljøsaker, er å ikke glemme at selv om skolen har et ansvar for å ivareta de som blir utsatt for krenkelser, har de også et ansvar for å ta vare på den eller de som utfører krenkelsene. Tove syntes å være opptatt av at begge parter har rett til å bli ivaretatt:

Vi skal hjelpe de som blir utsatt for ting, og ikke minst de som utsetter andre for ting. Altså vi må tenke, som rektor skal jeg hjelpe alle. Altså jeg skal hjelpe de som utøver, og de som mobbing blir rettet mot. Det er viktig. Vi må kunne ivareta alle.

Her fremhever Tove et viktig moment. Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland (2011, s. 13) viser til flere, Rigby (2005) og Roland (2002), når de sier at det ikke bare er de som utsettes for krenkelser som mobbing som har økt risiko for en negativ psykisk utvikling, men også de som plager andre. De forklarer at den eller de som utfører mobbing kan kjenne på en makt som følge av offerets avmakt, og at dette kan bidra til å bygge ned deres evne til å oppleve empati, samt bidra til å forsterke kynisme hos den eller de som utfører mobbingen (Midthassel et al., 2011, s. 13).

Dilemmaet som Thorbjørn omtaler innledningsvis oppstår i møte med foreldre, hvis barn har følt seg krenket, men der han er uenig i at en bør gå videre med en skolemiljøsak. Det sies ikke noe om hvem som har utført krenkelsen, men om en mistenker at det er en på skolen som har utsatt eleven for dette, så har rektor ansvar for å varsle skoleeier (opplæringsloven, 1998, § 9 A-5). Vår informant Tove fremhever viktigheten av å ha foreldrene med «på laget»:

Det er viktig at vi snakker med de foreldrene. Godt samarbeid mellom skole-hjem hjelper oss jo i jobben som går på å ha nulltoleranse, og at elevene skjønner hva vi legger i det – at ingen krenkelser skal godtas.

Her sier hun også at «ingen krenkelser skal godtas», noe som er et viktig aspekt i dilemmaet som Thorbjørn omtaler innledningsvis. I beskrivelsen av dette dilemmaet sies det at krenkelsen ikke er større enn at eleven kan og bør håndtere den, men samtidig sier lovverket at skolen skal ha nulltoleranse mot krenkelser (opplæringsloven, 1998, § 9 A-3). Ut ifra det lovverket sier, skal en ikke overlate til elevene å håndtere en krenkelse alene. Dette dilemmaet får frem kompleksiteten i det som nettopp kjennetegner dilemmaer, hvor en som profesjonsutøver blir utfordret på hva som er riktig å gjøre i en situasjon.

4.3.4 Trygt vs. godt

Som vi har vært inne på tidligere, er alle barn unike individer, og hva som oppleves som trygt og godt for en elev, vil kanskje ikke være det for en annen. Elever stiller på skolen med ulik erfaringsbakgrunn, de har ulik grad av sårbarhet og de har ulike styrker og svakheter. Tove

problematiserer nettopp det som står i lovteksten, § 9 A-2, som sier at «alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø» (Opplæringsloven, 1998):

Det som er trygt og godt for deg er ikke sikkert er trygt og godt for en annen. Det kan være det at akkurat det jeg gjør for deg kan være trygt, men har du det godt? Trygt 'og godt. Jeg kan gjøre det trygt for deg med en gang. Jeg kan gjøre noe med en gang jeg får meldingen, så kan jeg gjøre noe som gjør at du har det trygt. «Du er ikke i kontakt med det barnet du sier plager deg, men har du det godt av den grunn? Det kan jo hende at du går rundt og kikker deg over skulderen og tenker; kommer de?» Det er ikke godt. Så det er så utrolig omfattende, og det er så ulikt i fra barn til barn, fordi det er den subjektive opplevelsen. Så dette er sånn vi gjør inn i hver sak. Hva er trygt og godt? Og det er barnet som må svare på det.

Vi vil fremheve at Tove påpeker et helt sentralt aspekt i forhold til hvordan en bør gå frem for å finne svar på hva som oppleves som trygt og godt for det enkelte barn. Hun sier at det er eleven selv som må avgjøre hva som er trygt og godt for han eller henne, som også blir presisert i rundskrivet *Skolemiljø Udir-3-2017*, som sier at «det er elevens egen subjektive oppfatning som avgjør om skolemiljøet er trygt og godt» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 29). Tove er også den av informantene som syntes å være mest opptatt av at elevenes stemmer skulle bli hørt:

Så er det det at elevene må, på alle felt der de kan ha medvirkning, må de bli tatt med på laget, så spørre de rett og slett. Det å snakke med barn, hvordan vil dette fungere for deg, faglig og ikke minst sosialt, hvordan har du det, hvis du ikke har det bra – hva skal til for at du skal ha det bra?

For at elevene skal få sin individuelle rettighet (jf. § 9 A-2) oppfylt, må altså eleven oppleve skolemiljøet som *både* trygt og godt. I forarbeidet til lovendringen, i odelstingsproposisjon nr. 57 (Prop. 57 L 2016-2017), forklarer Kunnskapsdepartementet at «begrepet skolemiljø favner både det fysiske og psykososiale miljøet på skolen» og at «elevenes skolemiljø er summen av

både det fysiske og det psykososiale miljøet på skolen» (2017, s. 13). En elev kan oppleve et skolemiljø som *trygt*, men likevel kan samme elev kjenne på at skolemiljøet ikke er *godt*, slik som vår informant Tove gir eksempel på.

Tove formidler et eksempel på et styringsdilemma hvor en elevs psykososiale skolemiljø er trygt, men ikke godt. Dilemmaet, slik vi forstår det, blir å imøtekomme kravet fra lovteksten, § 9 A-2 (1998) om at elevene både skal oppleve skolemiljøet som trygt og godt. Utdanningsdirektoratet skriver at «hvis skolemiljøet er trygt, men ikke godt, skal skolen også handle» (2017b, s. 5). Dette kan sees opp mot § 9 A-4 (opplæringsloven, 1998), hvor skolen har en aktivitetsplikt ovenfor elever som opplever at det ikke har et trygt og godt skolemiljø. Styringsdilemma kan her da defineres ved at tiltak blir satt inn, men fremdeles har ikke eleven det godt. Skoleledelsen kan da oppleve at en står i et dilemma for når er nok- nok? På den ene siden så har man lovbestemmelsen som sier at eleven skal ha det trygt og godt, og på den andre siden elevens subjektive opplevelse, og et tredje moment er tiltak og ressurser. Slik vi opplever våre informanter og våre erfaringer med rektorer generelt, tilsier at de ønsker å gjøre det beste de kan for at elevene skal ha det trygt og godt på skolen. Dette vil kunne ha stor betydning for hvordan en elev lærer. Her har da skoleledelsen lovverket i ryggen med tanke på videre arbeid for å hjelpe elever som ikke har det trygt og godt i skolehverdagen. Det er, som nevnt, elevens subjektive opplevelse som skal legges til grunn for dette arbeidet. Med dette må en også ha kunnskap om barn og barns utvikling. For vi vet at elever kommer til skolen med ulik bakgrunn og ulike verktøy for å håndtere følelser og forståelse av situasjoner. Grenser mellom hvor vi skal hjelpe elevene med å håndtere og forstå egne følelser blir skjønnsmessig vurdert opp mot hva eleven skal få av hjelp, for at skolehverdagen skal oppleves som god. Det tredje perspektivet en må se dette i lys av går på organisatoriske rammer. Skoleledelsen har bare gitte tildelte midler gjennom skoleåret, og de er fordelt ved skolestart. Situasjoner som må håndteres oppstår gjerne i løpet av dette skoleåret, og da må skoleledelsen omdisponere ressurser dersom det er nødvendig. Dette kan gjerne oppleves som å gå på bekostning av et større fellesskap, dersom en lærer eller assistent blir omdisponert til å følge tettere opp en elev som gir uttrykk for å ikke ha et trygt og godt skolemiljø. Når rektor da må omdisponere ressurser, kan det også tenkes at det stilles spørsmålstegn ved hvor lenge slike omdisponeringer skal stå til fordel for en elev fremfor flertallet. Her vil da rektor oppleve å stå i et styringsdilemma ettersom lovverket er tydelig ovenfor elevens rettighet.

Kapittel 9A i opplæringsloven regulerer både det psykososiale skolemiljøet og det fysiske skolemiljøet i henholdsvis opplæringsloven kapittel 9A §§ 2 - 8. Det fysiske skolemiljøet blir også regulert av *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m. v.*, vanligvis omtalt som skolemiljøforskriften⁸. Et tenkt dilemma kan være dersom en elev opplever skolen som et trygt sted å være, men som likevel kjenner på at det ikke er et godt fysisk miljø på skolen. Kanskje det fysiske inn klimaet ikke er godt og av den grunn så er eleven plaget av luftveisvansker eller hodepine, men på samme tid så har eleven venner og trygge voksne rundt seg. Rektor har et særlig ansvar for å arbeide for at både det fysiske og det psykososiale miljøet er innenfor lovgivende rammer. Det blir også et økonomisk spørsmål med tanke på ivaretagelsen av elevenes fysiske miljø.

Vår informant Tove trekker frem at vi må se *trygt* og *godt* som to separate faktorer når vi skal se på om eleven har et trygt og godt psykososialt miljø. Mulige konflikter innad i dette komplekse dilemmaet som Tove omtaler, kan være knyttet til *når* har en arbeidet tilstrekkelig for å sikre at en elev har et trygt og godt skolemiljø.

Når det gjelder det dilemmaet Tove trekker frem så foreslår hun tiltak som omhandler endring av fysiske rammer, eksempelvis gjennom at elever bytter plasser i garderober eller benytter atskilte rom for å unngå at elevene er i kontakt med hverandre. Men i hvilken grad er det faktisk mulig, og vil økt voksentetthet være nok? Dette gjør at vi igjen tenker tilbake til *når* er nok- nok når det gjelder elevens rett til å ha et trygt og godt skolemiljø?

4.3.5 Bruk av tid til dokumentasjon vs. bruk av tid til direkte elevarbeid

Gro setter ord på et dilemma som hun kjenner på i sin arbeidsdag som rektor:

Du må bruke grådig mye tid og energi på å skaffe til veie alle disse dokumentasjonene, eller finne det frem og sende det inn, i stedet for å kunne jobbe med elevene og den saken, at tiden blir brukt på noe annet.

⁸ <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928>

Arbeidet i skolen er i hovedsak rettet mot elevene. Det faglige skal selvsagt ha sin plass, men også andre faktorer spiller inn i skolehverdagen, som møter, planlegging og ikke minst det sosiale arbeidet. Oppfølging av skolemiljø saker som omhandler krenkelser som mobbing eller trakassering, kan være en faktor. Våre informanter fra barneskolen melder om at mye av tiden går med til konflikthåndtering, men alle våre informanter beskriver også mobbesaker som tidsmessig utfordrende. Med tanke på tid er det dokumentasjonsbiten som blir nevnt som særlig tidkrevende. Etersom opplæringsloven § 9A-4 (1998) trekker frem skolens plikt om å dokumentere hva som blir gjort for å følge opp aktivitetsplikten, pålegger dette lærere og rektorer et omfattende dokumentasjonsarbeid. For å kunne dokumentere på en god måte blir det gjerne gjort skriftlig, noe som også er tidkrevende. I kapittel 9A-saker er det gjerne flere tiltak som blir satt inn, og daglig gjennomgang og dokumentering av disse tar, som Gro sier, tid bort fra eleven, da indirekte elevarbeid som dokumentasjon tar mye tid.

Einarsen og Pedersen (2017) skriver om viktigheten av dokumentasjon. De trekker frem faren med å få etterspill i konflikt- og mobbesaker, og på bakgrunn av dette vil det være hensiktsmessig av en leder å dokumentere prosessen tilstrekkelig. De mener at all aktivitet i saken vil kunne danne grunnlaget for dokumentasjon; herunder observasjoner, møterefater, tiltak m.m. (Einarsen & Pedersen, 2017, s. 159). Slik vi tolker våre informanter legger de også til grunn en slik måte å dokumentere på som Einarsen og Pedersen (2017) presenterer. Likevel vil denne dokumentasjonen være av stor nytteverdi, dersom det på et senere tidspunkt skulle komme etterspill og en trenger å legge frem tiltak og presentere hva som er gjort i forhold til saken.

De rektorene vi har hatt som informanter trekker frem to sentrale aspekter ved sin arbeidshverdag. Dette gjelder deres arbeid som administrativ- og pedagogisk leder. Å se de to oppgavene i sammenheng men likevel adskilt blir belyst av våre informanter. De trekker frem at de må forholde seg til administrative oppgaver som kan være tidkrevende, som for eksempel dokumentasjon, men også pedagogiske oppgaver som kan være direkte elevarbeid. Som rektor står en da i krysspresset mellom det å følge opp saker med tanke på dokumentasjonskrav, men også i det direkte arbeidet rettet mot eleven.

4.3.6 Lojalitetsdilemma

Det ble også omtalt dilemmaer som vi kunne identifisere som lojalitetsdilemmaer. Et fellestrekk for samtlige av dilemmaene, er at de innebærer at en må veie ulike hensyn opp mot hverandre før en kan ta en beslutning. Samtidig er det etiske aspekter som må vektlegges i hvert av de nevnte dilemmaene.

4.3.7 Hensynet til enkeltelev vs. hensynet til klassen

Gro formidler et dilemma som hun rapporterer at skolepersonalet ofte står opppe i ved skolen hun er leder for:

Hvis vi har en situasjon hvor en elev sliter veldig, så har han rett på å være en del av en klasse og en del av et miljø, mens de andre har jo rett på å være trygge. Han utfordrer deres trygghet, og dilemmaet er da: hva trumfer hva? Det er et sånt dilemma som jeg av og til kjenner på – hvordan gjøre det trygt for alle?

Hun beskriver et dilemma som handler om at det som er riktig for én elev, blir galt for en annen, og det er flere motstridende hensyn å ta. Vi forstår dette som lojalitetsdilemma fordi vi tolker det dithen at rektor finner det problematisk å beslutte hvor hun skal plassere lojaliteten sin, eller hvem hun skal ta størst hensyn til. Skal hun legge mest vekt på hensynet til enkelteleven som har rett til å være en del av et miljø, eller skal ha vektlegge hensynet til den resterende gruppen, som har rett til et trygt skolemiljø. Dilemmaet handler om en vanskelig valgsituasjon hvor rektoren må forsøke å ivareta begge parter. Alle elever, også de med store atferdsvansker, har ifølge § 8-2 i opplæringsloven, rett til et sosialt miljø. Samtidig så har, ifølge § 9 A-2 i opplæringsloven, alle elever rett til å ha et trygt og godt skolemiljø. Den utagerende eleven har med det rett til å bli inkludert slik at eleven føler tilhørighet til en gruppe - men hva hvis det å inkludere den ene eleven i klassen, gjør det utrygt for hans medelever? Gro fortalte videre at det er vanskelig å ivareta både enkeltelever som er utagerende og som kan skape utrygge situasjoner for sine medelever i klasserommet, samtidig som en ivaretar resten av elevene slik at de føler seg trygge. Gro spør retorisk:

Det heter jo at alle barn har rett på et trygt og godt skolemiljø, og då er det jo av og til dilemmaet: det som er trygt for en – er det trygt for en annen?

En av Ingvaldstad (2012) sine informanter rapporterte om et nesten identisk dilemma. Ingvaldstad skriver følgende: «Rektorene har ansvar for å ivareta elevenes juridiske rettigheter, men ser ikke mulighet for at de to ulike rettighetene kan tilfredsstilles samtidig. Dilemmaet oppstår når to ulike rettigheter står mot hverandre» (s. 38). Vi forstår det slik at vår informant, Gro, opplever at rettighetene til den ene eleven kan gå på bekostning av rettighetene til de andre elevene. Det er en tydelig etisk dimensjon til stede i det nevnte dilemmaet, nettopp fordi en her har med barns sårbarhet og gjøre. Et kjennetegn på sårbarhet kan være nettopp atferdsvansker. Ifølge Utdanningsdirektoratet har «skolen et skjerpet ansvar for å ivareta elever med en særskilt sårbarhet» (2019). Spørsmålet blir da hvordan dette ansvaret bør komme til uttrykk, og hvordan en kan ivareta samtlige av de involverte elevene.

Opplæringslovens kapittel 2 tar for seg elevers rettigheter i grunnskolen. § 2-1 viser til at elever har plikt til skolegang fra det året de fyller 6 år og ut ungdomsskolen. Alle elevene blir da satt sammen i en skoleklasse hovedsakelig basert på alder og adresse. Denne gruppen tar utgangspunkt i samfunnet i et system, og tar liten høyde for individuelle behov som for eksempel behov for ro, trygge rammer og nær voksenkontakt. Inkludering blir brakt frem som et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 8). Elever som har funksjonsnedsettelse inkluderes i nærskolen, og har like rettigheter innenfor utdanning. Vår informant Roald trekker imidlertid frem et eksempel fra videregående skole, som også kan tenkes å være relevant i grunnskolen. Han belyser en dilemmasituasjon hvor en elev med Tourettes syndrom kan oppleve å bli krenket eller som krenker andre. Roald forteller at slike saker synes han det er vanskelig å forholde seg til. Dette fordi at han som rektor, i samråd med foreldrene, vil at klassen skal få vite om elevens diagnose, mens eleven selv ikke ønsker dette. På denne måten blir det da et dilemma når Roald, med lærere, ser at eleven kunne vært inkludert på en annen måte, eller møtt med mer forståelse dersom diagnosen hadde vært kjent for medelevene. Vår informant fra ungdomsskole trekker frem at hun har andre forventninger til en elev om hva slags atferd som er akseptabel, enn det hun har til andre elever, ut ifra elevenes forutsetninger. Det vil si at hun utøver skjønn i møte med elevene, og at hun har ulike forventninger til elevene ut ifra deres egne forutsetninger.

Det er også viktig å huske på at elever kan oppleve stressende påkjenninger som kan påvirke deres skolegang, og de kan ha en livssituasjon som påvirker skolehverdagen. Roald forteller at han selv, eller de ansatte ved hans skole kan oppfordre elever til å vente med eller utsette utdanningen dersom de ser at det er til det beste for eleven.

Dilemmaer er som kjent komplekse, og i det nevnte dilemmaet er det mange hensyn å ta. Ohnstad (2007, s. 61) skriver at «vanskelige og dilemmapregede situasjoner kan ikke løses gjennom rutinisert handling, men krever overveielser og undersøkelser». Det nevnte dilemmaet krever nettopp det, overveielser hvor en drøfter verdier, og hvor en som rektor veier ulike hensyn opp mot hverandre. Høsten 2019 vil det komme en ny Melding til Stortinget med fokus på tidlig innsats og inkluderende fellesskap, som ut ifra tematikken er særlig relevant for rektorer (Regjeringen.no, 2019).

4.3.8 Krenkelse vs. streng veiledning

Roald rapporterer om et dilemma som handler om at en foresatt som hadde en videre forståelse av krenkelsesbegrepet enn det han selv og en av hans ansatte hadde. Roald forteller følgende:

En lærer snakket strengt til en elev som hadde fusket, og eleven gikk rett i gråt i telefonen til mor, og så kommer mor her og forlanger da at varsel om nedsatt orden og atferd blir tatt bort (...). Da måtte vi ha noen runder med hva krenking er, og dette handler ikke om krenking. Det handler faktisk om at en lærer, som er en leder av en gruppe som en lærer er, må ha lov til å vise at dette ikke er en akseptabel handling og ha lov til å si det, uten at det skal være krenking.

I dette tilfellet opplevde elevens mor at læreren hadde krenket eleven, jf. § 9 A-5 i opplæringsloven (1998), som tydeliggjør at det oppstår en skjerpet aktivitetsplikt dersom en som arbeider på skolen krenker en elev. Læreren selv, og Roald, som på nåværende tidspunkt var lærerens nærmeste leder, var uenige, og mente derimot at eleven hadde blitt irettesatt for sine handlinger i form av en streng veiledning. Her er det viktig å påpeke at informanten ikke sa noe om hva eleven selv mente om hvorvidt han eller hun opplevde seg som krenket av

læreren. Dette forstår vi som et lojalitetsdilemma, hvor rektor måtte ta en beslutning i forhold til hvem han skulle fremvise størst lojalitet: lojalitet til elevens mor versus lojalitet til læreren. Ifølge Roald var hans umiddelbare respons at dette kravet til elevens mor, om å fjerne varselet om nedsatt orden og atferd, ikke kunne imøtekommes, og at det var riktig av læreren å tydelig formidle ovenfor eleven at det var uakseptabelt å jukse.

Denne historien sier noe om viktigheten av å diskutere hvordan en forstår en krenkelse. Ifølge opplæringsloven § 9 A-9 (1998) plikter skolen å informere foreldrene om elevenes rettigheter. For å unngå slike situasjoner i fremtiden, kan det tenkes at det kunne være forebyggende dersom man diskuterte krenkelsesbegrepet, ikke bare blant de ansatte i skolen, men også med de foresatte. Roald forklarte at de hadde måtte diskutere dette i personalgruppen:

Vi har måttet diskutere dette litt. For hva er på en måte krenkelser, og hva betyr det, altså hva er det å krenke, og hva er forskjellen på krenking og streng veiledning?

Utdanningsdirektoratet sine regelverkstolkninger at en skal tolke krenkelser vidt, «...men ikke slik at kritiske utsagn eller uenigheter er krenkelser» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 5). Ett av spørsmålene vi stilte våre informanter var hvordan de forstår begrepet krenkelse, og flere svarte at dette begrepet var vanskelig å definere, nettopp fordi en har så ulike terskler for når en opplever seg krenket. Astrid svarte følgende:

Krenkelser er et videre begrep, tenker jeg. Krenkelser kan være ord og utsagn. Det kan være mimikk, nedsettende, kroppsspråket. Det kan være vold, slag, spark. Ja, det er ganske vidt i min forståelsesramme, slik som jeg oppfatter opplæringsloven der det også blir brukt.

Fire av våre informanter knyttet uttrykket nulltoleranse mot krenkelser til handling. Gro var en av dem, og hun forstod begrepet nulltoleranse på denne måten:

At det skal ikke være noe toleranse for krenkelser og mobbing. Det skal slås ned på med en gang det oppdages.

Tove var den eneste av informantene som uttrykte at en måtte være forsiktig med å ha nulltoleranse som en visjon, og påpekte at nulltoleranse mot krenkelser innebærer at skoleansatte må arbeide kontinuerlig for å vise at de ikke godtar at elever blir krenket med verken ord eller handlinger.

4.3.9 Personalet vs. foresatte

For å få til en tett oppfølging av elevene, trekkes ofte samarbeid mellom hjem og skole frem som en vesentlig faktor. Dette gjør seg også gjeldende i forbindelse med håndtering av kapittel 9A-saker. Vår informant Roald gir uttrykk for et dilemma han hadde opplevd. Dilemmaet knyttes opp mot rektorens lojalitet når lærere og foresatte er uenige om håndteringen av en situasjon.

Men vi har jo hatt konflikter der foresatte har stått steilt på (...), og der på en måte lærer har handlet kjempeordentlig, gjort alt etter boken, og der de da krever for eksempel en anmerkning trukket tilbake, fordi de mener dette på en måte er en krenkelse av eleven. Og da skal det litt ryggrad til for å bare si at nei, her har læreren gjort alt riktig, eh, og nå har for så vidt dere fått lagt fram deres sak, dette er en håndtering av et regelbrudd av skolereglementet og vi er ferdige med saken. Et varsel er et varsel. Det fører ikke til noe nedsatt atferd seinere. Hensikten med varselet i utgangspunktet i skolereglementet og i opplæringsloven handler om å endre atferd. Det er ikke for å straffe noen, eller på en måte, plage de, eller sånt, det handler rett og slett om opplæring i å endre atferd i forhold til å kunne forholde seg til regler. Eh, og så er det sagt at jeg står ved faglærers vurdering og hvis dere vil klage så er det bare til å gå til fylkesmannen.

Dette dilemmaet kan være et eksempel på hvordan foreldre og lærere tenker ulikt om skolens reglement. Som rektor har en også personalansvar ovenfor de ansatte ved skolen. Som Roald forklarer i dette utdraget, har han kjent på det å stå i en krevende situasjon i forhold til å støtte opp om en av sine ansatte. I dette tilfellet definerer rektor det som en handling gjort etter skolens

reglement, men hvor foreldre mener anmerkningen som er gitt er en krenkelse av eleven. En annen vinkling kan en se ved at foreldre og skolen kan ha ulik oppfattelse av hva som er det beste for barnet. Foreldrene, slik det her blir presentert, mener at sitt barn har fått en anmerkning som oppleves som uheldig for eleven. Skolen på sin side har her ifølge rektor fulgt ordensreglementet, og handlet deretter. Dette presenterte sitatet er da et eksempel på en dilemmasituasjon hvor rektoren må balansere mellom to interessegrupper, og ta en beslutning i forhold til hvor han skal plassere lojaliteten sin (Møller, 2001, s. 77). Det er likevel også viktig å få frem at ulike aktører, som her foreldre og skolen, vil kunne oppleve et dilemma ettersom begge viser til å ha elevens beste i fokus, men har ulik oppfatning over hvordan en skal forholde seg til det og jobbe for å fremme det.

Arbeidsmiljøloven blir da et sentralt moment som Roald og andre rektorer må ha med seg. Arbeidsmiljøloven fastsetter i § 4.1 at “arbeidsmiljøet i virksomheten skal være fullt forsvarlig ut fra en enkeltvis og samlet vurdering av faktorer i arbeidsmiljøet som kan innvirke på arbeidstakerens fysiske og psykiske helse og velferd” (arbeidsmiljøloven, 2006).

Når en velger å ta en beslutning skriver Paul Otto Brunstad om det som da blir et sluttpunkt; men også et startpunkt. Ved å ta et valg og stå ved det, kan det skje endringer, en avslutter noe, men dette valget er likevel en start på noe nytt (Brunstad, 2017, s. 57). Her kan vi gå ut ifra at Roald og foreldrene til eleven fikk et slikt sluttpunkt som også er et startpunkt. En setter strek etter endt hendelse og går videre. Likevel må en ha med seg at dilemmaer kan tolkes og forstås på mer enn en måte, noe som gjør dilemmaer vanskelige både å forstå og jobbe ut ifra.

Roald rapporterer om enda et lojalitetsdilemma som han hadde erfart, som også handler om foresatte:

Foreldrene vil jo det beste for ungene sine, og så har du jo noen foreldre som presser ungene sine altfor hardt, og da forbeholder jeg faktisk meg retten til å si at jeg syns at nå drev du et utilbørlig press mot barnet ditt, du bør kanskje tenke deg om. Fordi vedkommende er i en fryktelig skvis og de går i frø bare de får en 5'er, sant. Det er faktisk ikke bra. Jeg har jo til og med tatt fra en elev sekken og datamaskinen en fredag (latter).

Roald opplever at foreldrene har for høye forventninger og krav til eleven, og frykter at eleven skal kunne føle seg presset av sine nærmeste til å prestere faglig. Ohnstad (2007, s. 156) fant

tilsvarende dilemma i arbeidet med sin doktorgradsavhandling, og hun spør retorisk hvor langt skolens mandat strekker seg i en slik situasjon. Hun stiller seg undrende til om det er riktig av skolen å involvere seg i foreldrene sine valg for sitt barn, eller om det ikke er det. Foreldre og foresatte er de som har hovedansvaret for barnets oppdragelse (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 18). Som rektor kan en her oppleve å stå i dilemma når en har et pedagogisk ansvar ovenfor elevenes utdanning og hvor foreldres ansvar ovenfor barnet overskrider det skolen mener er forsvarlig, med tanke på press og arbeidsmengde.

I slike dilemmaer kan et støtteapparat rundt skoler og hjem ha stor betydning. Fjell kommune i Hordaland har intensivert kampen mot krenkelser som mobbing og utviklet et kommunalt beredskapsteam som har to funksjoner; ambulante tjenester og arbeid med kompetanseheving i skole og barnehage. Beredskapsteamet har fokus på psykososialt arbeid og består av representanter fra skolehelsetjeneste, kommunepsykolog og PPT (Bakken, Helgøy & Riise, 2018, s. 193-194). Erfaringene beredskapsteamet i Fjell kommune har gjort seg er via feltarbeid i skolen. Her kommer det frem at det som starter som mobbing blant barn er blitt til konflikter mellom de voksne. Beredskapsteamet har i flere saker blitt kontaktet av skoler for å måtte mekle mellom foreldre. Dette viser seg å være en tendens knyttet til saker hvor det er meldt om brudd på § 9 A-3, og hvor skolens kartlegging i de ulike sakene ikke finner grunnlag for at det foregår mobbing (Bakken, Helgøy & Riise, 2018, s. 196).

Når elever som er i en vanskelig og krevende situasjon, som det å befinne seg midt i en skolemiljøsak kan være, er det også tenkelig at det kan oppleves som en påkjenning når ens nærmeste også havner i en konflikt med utgangspunkt i den pågående saken. Barnet opplever gjerne frustrasjon og fortvilelse, og ved å bli møtt med foreldre som også er i "krigssonen" vil det være vanskelig å komme til enighet i det som da gjerne oppleves som en krevende situasjon. Med foreldre på hver sin side av en sak, kan det oppleves som om en jobber mot hverandre, fremfor å jobbe for en felles løsning. Uten kompetanse i konflikthåndtering vil det dermed være svært krevende for en rektor å stå imellom to familier som begge kjemper for sitt barns beste. En slik kompetanse i konflikthåndtering har vært et krav i beredskapsteamet i Fjell kommune, og vært av god nytteverdi for skoler som har tatt denne kompetansen i bruk (s. 196).

Der en ser det dreier seg om krenkelser som for eksempel digital mobbing, kan det være vanskelig for både skole og foreldre å oppdage at krenkelsene faktisk skjer. Dette skyldes i stor grad at det skjer på arenaer der de voksne ikke er til stede. En ser også at krenkelsene skjer på

måter de voksne ikke er kjent med. Her har foreldre et særlig ansvar i forhold til å følge med og gripe inn, da en stor del av disse krenkelsesformene på internett skjer på fritiden. Om ansatte i skolen får mistanke om at en elev blir utsatt for krenkelser som hetsing eller utestenging på internett, så er det en sjanse for at den samme eleven opplever krenkelser ansikt-til-ansikt (Midthassel et al., 2011, s. 13). Der hvor en ser at elevens skolehverdag blir påvirket har også skolen en plikt til å bidra i håndteringen av situasjonen, selv om den foregår utenom skoletid (Jahnsen, Sjursø & Fandrem, 2016, s. 6).

Samtidig som skolene skal bidra til å håndtere saker som involverer digital mobbing hvor elevenes skolehverdag blir påvirket, så er det viktig at skolene utarbeider planer for hvordan en kan forebygge at elever utfører og/eller blir rammet av nettmobbing. Skolens ansvar handler også om å gi elevene opplæring i digitale ferdigheter. Jahnsen, Sjursø og Fandrem (2016, s. 12) skriver at «skolen og foreldre må lære barn og unge om personvern, digital dømmekraft og effektive mestringsstrategier slik at de blir i bedre stand til å håndtere negative hendelser på nett». Å inneha digital dømmekraft er ansett som et ferdighetsområde i det å ha digitale ferdigheter, noe som blant annet innebærer å vise hensyn til andre på internett (Utdanningsdirektoratet, 2016).

4.4 Oppsummering

Ett av våre funn er at rektorene i studien melder om ulike opplevde utfordringer som følge av lovendringen, eksempelvis kravet om dokumentasjon, hvorpå informantene uttrykker ambivalens til dette kravet. På den ene siden mener enkelte at dokumentasjonskravet er tidkrevende, og at det stjeler tid fra andre oppgaver. På den andre siden uttrykker enkelte at det kan lette arbeidet i skolemiljøsakene fordi det tydeliggjør arbeidet som er gjort og det som skal arbeides med videre.

Samtlige informanter formidlet at de hadde opplevd flere positive virkninger som følge av endringen av kapittel 9A i opplæringsloven. Enkelte informanter formidlet at det nå er mer fokus på skolemiljø, og at de opplever at foreldre nå virker mer kjente med lovverket om elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø. Informantene trakk frem at endringen har ført til raskere saksbehandling, og at dette er i elevenes favør.

Når vi så på rektorenes oppfatning av og bruk av pedagogisk skjønn, ga det oss svar som var av større variasjon. Hvordan rektorene definerte sitt pedagogiske skjønn og hvordan de arbeidet med det inn mot kapittel 9A-saker kunne variere. Dette var i tråd med våre antakelser. Å bruke pedagogisk skjønn innebærer at ulike vurderinger blir tatt, med utgangspunkt i situasjon og med den kjennskap du har til elev og pågående sak. Også rektor som person og dens personlige fokus vil påvirke hvordan det pedagogiske skjønn kommer til uttrykk. Likevel har alle våre informanter elevene i fokus, selv om systemperspektiver også blir belyst i denne sammenheng.

Vi opplever det som positivt at våre informanter, til tross for sine skjønnsmessige vurderinger, opplever at de ikke står alene i slike saker. Dette var et svar som overrasket oss positivt. Rektorene er riktignok klar over sitt juridiske ansvar, og at det som ytterste konsekvens kan komme så langt som til en rettssak dersom en skolemiljøsak ikke blir håndtert riktig. Våre informanter kjenner likevel støtte i både skoleeier, administrasjon, kollegaer og andre aktører dersom de skulle havne i krevende saker. Våre informanter fremstår for oss som rektorer som tar tak i saker når de dukker opp, som ser viktigheten av å skape gode relasjoner til elev og hjem, og som arbeider ut ifra retningslinjer og gitt lovverk, og utøver pedagogisk skjønn der det er hensiktsmessig.

Som vi nevnte da vi beskrev utvalget for denne studien, ønsket vi å se om rektorer fra ulike skoleslag hadde gjort seg andre erfaringer enn de fra samme skoleslag. Våre funn viser at alle

informantene rapporterte om opplevde dilemmaer i forbindelse med kapittel 9A. Anna trekker imidlertid frem antagelser om at rektorer ved byskoler opplever såkalt «advokatifisering», og forklarer dette som hyppig kontakt med advokater i arbeidet med skolemiljø saker. Det viser seg å ikke stemme i vårt utvalg da informantene fra byskolene ikke nevner noe om dette.

Vår informant fra videregående, Roald, påpekte at han antok at krenkelsessaker oppstår i mye større grad i barne- og ungdomsskolen. Han begrunner det med at i slike saker er det mer knuffing og at elevene gjerne er mer fysiske mot hverandre, samt at elevene starter tidlig med meldinger til hverandre over sosiale medier. Dette er imidlertid antagelser denne rektoren har, og vår forskning gjenspeiler ikke dette fra informantene våre fra barne- og ungdomsskolen. Dette kan skyldes at rektorene ikke har sammenligningsgrunnlag fra de ulike skoleslagene, men også fordi vår forskning ikke direkte går inn i og ser på antall saker opp mot skolene.

Flere av informantene trakk frem sine erfaringer knyttet til samarbeid med fylkesmannen. Våre informanter melder om forbedringer i tilbakemeldinger og samarbeid i tiden etter lovendringen. Roald trekker også frem faren for at det pedagogiske perspektivet kan bli borte dersom det bare er jurister som skal behandle saker som meldes til fylkesmannen. Våre funn viser imidlertid at ingen av rektorene opplevde det som skremmende å skulle ta kontakt med fylkesmannen dersom de skulle havne i vanskelige saker, og de var heller ikke redd for å bli meldt til fylkesmannen. Vår informant Anna stilte seg svært positiv til det, med tanke på at fylkesmannen da vil se på saken og gi tilbakemeldinger, og ved at noen passer på, holder en seg mer skjerpet.

Skulle det likevel hende at rektorene skulle havne i en eller flere krevende saker, melder ingen av våre informanter om at de er redde for å stå juridisk ansvarlig. Selv om de er sitt ansvar bevisst, viser samtlige til støtteapparat rundt seg som skoleeier, administrasjon på skolen, kollegaer eller andre instanser som kan trå til om det skulle være nødvendig.

Informantene i vårt forskningsprosjekt har rapportert om ulike dilemmaer som vi har kategorisert ut ifra Møller sine to overordnede kategorier: styringsdilemma og lojalitetsdilemma. Når vi analyserte de transkriberte intervjuene med våre seks informanter, fant vi at det faktisk ikke hadde blitt rapportert om så mange unike dilemmaer som vi hadde forventet. Ohnstad (2010, s. 13), som også har forsket på dilemmaer i en skoleleders yrkesutøvelse, hevder at «...det kan være problematisk både å identifisere profesjonsetiske dilemmaer, å sette ord på dilemmaene og å begrunne handlingsvalgene». Selv om informantene i vår studie formidlet at de opplevde å stå i dilemmaer etter at kapittel 9A ble endret i 2017, så

viser vår forskning at påstanden til Ohnstad (2010) stemmer. Selv på spørsmål om dilemmaer, rapporterer flere rektorer om utfordringer de opplever, som ikke kan identifiseres som dilemmaer. Vi opplevde også at enkelte informanter først svarte at de ikke opplevde dilemmaer, men da vi i etterkant leste gjennom det transkriberte datamaterialet, fant vi at de samme informantene hadde omtalt flere dilemmasituasjoner hvor det hadde oppstått vanskelige valgsituasjoner. I flere tilfeller kunne vi identifisere dilemmaer som de hadde gjort rede for andre steder enn under spørsmålet om dilemmaer. På den måten har forskningsspørsmålene våre bidratt til å gi svar på studiens problemstilling. Vi tenker også at dette kan være et tegn på at det stemmer at det kan være problematisk å både identifisere dilemmaer, sette ord på dem, og å begrunne handlingsvalgene.

Funn fra vår studie viser at flere rektorer har opplevd noen av de samme dilemmaene i sin arbeidshverdag, som for eksempel det første styringsdilemmaet, *målsettingen om nulltoleranse mot krenkelser vs. målsettingen om å «ruste elevene til å kunne stå i et ubehag»*. Ett av våre funn er at nulltoleranseprinsippet i opplæringsloven, viser seg å skape konfliktfylte dilemmasituasjoner for flere av våre informanter. Dette komplekse dilemmaet handlet om at lovverket sier at en skal ha nulltoleranse mot krenkelser, samtidig som rektorene formidlet et ønske om at elevene skal lære seg å håndtere motgang. Denne spenningen mellom to målsettinger opplevdes som et dilemma for flere av våre informanter. Det andre dilemmaet knyttet til nulltoleranseprinsippet handlet om at i enkelte skolemiljø saker kan skolens personale vurdere det til at det beste for eleven vil være at en ikke går videre med en sak hvor en elev har opplevd seg krenket, for med dette å unngå at sakens omfang og/eller intensitet eskalerer. Konflikten vil da være at man som rektor plikter å handle slik lovverket tilsier og i det nevnte tilfellet har skolen en aktivitetsplikt. Samtidig sier også lovverket at en skal ta hensyn til eleven og hva som er til hans eller hennes beste.

Det første lojalitetsdilemmaet vi omtaler har vi kalt for *hensynet til enkeltelev vs. hensynet klassen*. I tilfeller hvor en elevs atferd er så utagerende at elevens medelever opplever det som utrygt, har enkelte rektorer vansker med å beslutte hvor deres lojalitet skal plasseres – hos enkelteleven som, ifølge § 8-2 i opplæringsloven har rett til et sosialt fellesskap, eller hos de resterende elevene i klassen, som ifølge § 9 A-2 i opplæringsloven, har rett til et trygt og godt skolemiljø. I slike situasjoner må rektor balansere hensynet til flere.

5. AVSLUTNING

Denne masteravhandlingen belyser ulike dilemmasituasjoner knyttet til kapittel 9A i opplæringsloven, som seks rektorer erfarer i sin arbeidshverdag. De dilemmaene som informantene gjør rede for, er identifiserte som styrings- og lojalitetsdilemmaer. Følgende tre spørsmål besvares, som i tillegg til problemstillingen, dannet strukturen for resultat- og drøftingskapittelet:

- Hvilke utfordringer opplever rektorene i forbindelse med nye kapittel 9A?
- Hvilke positive implikasjoner opplever rektorene at lovendringen har ført til?
- På hvilken måte utøver rektorene pedagogisk skjønn i møte med lovverket?

Disse tre forskningsspørsmålene har bidratt til å få frem besvarelser rundt vår problemstilling, og underspørsmålene har på den måten blitt sett i lys av dilemma som har vært vårt hovedfokusområde.

Vår oppgave blir skrevet i en tid hvor endringer i opplæringsloven fra 2017 har fått tid til å virke, samtidig som endringene likevel er så nye at det ikke er gjort særlig forskning på hvilke implikasjoner de har hatt i skolesektoren. Vi tror at dette kan være medvirkende årsak til hvorfor vi opplevde at samtlige rektorer villig stilte som informanter, nettopp for å kunne fortelle hvordan de hadde opplevd lovendringen. En endring av lovverket forutsetter en endring av praksis, og av den grunn er det viktig å få frem stemmene til de som faktisk er nødt til å endre sin praksis, og la dem fortelle hvordan de opplever endringen, samt hvilke spenninger de opplever i sin daglige yrkesutøvelse.

Våre funn kan ikke generaliseres da utvalget vårt ikke er stort nok, men vi mener likevel at vårt materiale gir en innsikt i de erfaringene rektorene har gjort seg med endringen av kapittel 9A i opplæringsloven. Vi tenker at det er en god mulighet for at andre rektorer kan kjenne seg igjen i funn fra vårt forskningsprosjekt.

Gjennom vår forskning kommer det frem at rektorer står i ulike dilemmaer knyttet opp mot opplæringslovens kapittel 9A. Vi fant også at våre informanter ikke nødvendigvis gjenkjente situasjoner eller hendelser som de la frem som dilemmaer, men mer som utfordringer. Likevel ser vi at de dilemmaer som blir belyst er knyttet til de to hovedgruppene styrings- og lojalitetsdilemma. Selv om vi identifiserte fire styringsdilemmaer og tre lojalitetsdilemmaer,

fant vi at det kunne være flere mulige konflikter innad i dilemmaene, og at de av den grunn kunne være komplekse. Vår studie viser også at rektorene opplever å stå i dilemmaer som omhandler spenninger mellom ulike målsettinger og juridiske rettigheter som står opp mot hverandre.

Vårt underspørsmål vedrørende positive implikasjoner viser til at det økte fokuset på dokumentasjon på den ene siden ført til merarbeid med tanke på hva som skal dokumenteres, samtidig som våre informanter understreker viktigheten av å dokumentere og få satt arbeidet i system. Likevel er det ikke utarbeidet et lett tilgjengelig felles lagringssystem, eller et system som er godt nok med tanke på personvern, til bruk for dokumentering for lærere og rektor. Våre funn viser også til at rektorer stiller seg positive til foreldre og elevs klagemulighet til fylkesmannen, og at rektorene generelt har et godt samarbeid med fylkesmannen i de sakene der det er kontakt mellom dem. Rektorene trekker også frem det gode samarbeidet som må til både på skolen og i skole-hjem samarbeidet, for å best mulig kunne arbeide for elevens beste.

Da vi så på pedagogisk skjønn hadde vi tatt utgangspunkt i å bruke nettopp dette begrepet ettersom rektorene vi intervjuet også var pedagoger som har pedagogisk arbeid i fokus. Vår forskning viser at rektorene legger til grunn ulik oppfatning for hvordan de definerer begrepet pedagogisk skjønn. De rapporterer også om at de må benytte seg av, og utøve pedagogisk skjønn i arbeidet med opplæringsloven kapittel 9A. Informantene legger da sakens kjerne til grunn med de variasjoner som enkeltsaker kan ha og benytter seg av erfaringer, faglige kunnskaper og tolkning når de må bruke skjønn opp mot lovverket.

Vår studie viser at flere rektorer opplever vanskelige valgsituasjoner knyttet til nulltoleranseprinsippet i opplæringsloven. Med tanke på videre forskning kunne det være interessant å undersøke hvordan lærere i skolen utøver prinsippet om nulltoleranse i praksis. I lovteksten står det at «skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering» (opplæringsloven, 1998, § 9 A-3), og i rundskrivet *Skolemiljø Udir-3-2017* (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 5) kan en lese at «hva som er en krenkelse skal tolkes vidt» – men hva betyr dette for elevene, og hvordan utøves denne nulltoleransen av lærerne? Det er lærerne som arbeider mest i felten, tettest på elevene, og er med det kanskje den yrkesgruppen som oftest må ta beslutninger i forhold til *i hvilke situasjoner* nulltoleransen skal håndheves. Forskningsprosjektet *Stigma* (Jahnsen & Angelskår, 2018, s. 78) har undersøkt hvordan rektorer forstår begrepet nulltoleranse. Studien viser at begrepet nulltoleranse forstås

på forskjellige måter av de ulike informantene, og at ingen av rektorene de intervjuet knyttet begrepet til handling, heller til en visjon og et langsiktig mål. Våre funn viser derimot at fire av de seks rektorene vi intervjuet, knytter nulltoleranse til handling. NOU 2015:2, *Å høre til*, påpeker at nulltoleranse mot krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering «... innebærer at skolen må reagere når det skjer, og slå ned på alle tilløp til slike ord og handlinger» (NOU 2015:2, 2015, s. 17). Det vil si at utredningen fremhever at nulltoleranse dreier seg om at en skal *handle* dersom en ser eller blir gjort oppmerksom på en krenkelse. Også i opplæringslovens § 9 A-4 (1998) fremheves det at «alle som arbeider på skulen, skal følge med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering, dersom det er mogleg». Jahnsen og Angelskår (2018, s. 79) skriver at «Det er ikke nok å kunne beskrive hva nulltoleranse eller mobbing er, eller å kunne gjengi loven. Man må kunne gjenkjenne krenkelser og mobbing i praksis for å kunne handle». Lærernes forståelse av uttrykket *nulltoleranse mot krenkelser* vil ha betydning for lærerens praksis og dermed også for elevene ved skolen. Vi opplever at det mangler forskning som undersøker hvordan lærere forstår uttrykket nulltoleranse mot krenkelser, og hvordan de operasjonaliserer det i praksis. Samsvarer regelverket med lærernes praksis? En kan anta at lovkravet om nulltoleranse vil være vanskelig å måle, og om en skal måle hvordan nulltoleranse blir operasjonalisert av lærerne, tenker vi oss at i tillegg til å gjennomføre intervjuer, også burde observere lærernes praksis, eksempelvis gjennom aksjonsforskning.

6. REFERANSELISTE

- Ahlström, B. (2009). *Bullying and social objectives: A study of prerequisites for success in Swedish schools* (Doktorgradsavhandling). Umeå Universitet, Umeå. Hentet fra <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:266327/FULLTEXT02.pdf>
- arbeidsmiljøloven. (2006). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (LOV-2005-06-17-62). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62#KAPITTEL_5
- Bakken, B. M., Helgøy, G. & Riise, T. H. (2018). Innsatsteam mot mobbing og PPTs rolle. I J. Støen, H. Fandrem & E. Roland (Red.), *Stemmer i mobbesaker* (s. 189-212). Bergen: Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Berlak, A. & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling: Teaching and social change*. London: Methuen.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-33). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap - mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brunstad, P. O. (2017). *Beslutningsvegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Carl, F. D. (2010). Styringsstruktur, ledelse og demokratisk dannelse i skolen. I R. A. Andersen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 79-90). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Cuban, L. (1992). Managing dilemmas while building professional communities *Educational Researcher*, 21(1), 4-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0013189X021001004>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære - skriving i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag
- Einarsen, S. & Pedersen, H. (2017). *Håndtering av konflikter og trakassering i arbeidslivet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Eisenhart, M. (1998). On the subject of interpretive reviews. *Review of Educational Research*, 64(4), 391-399. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/00346543068004391>
- Eriksen & Lyng, S. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, Velferdsforskningsinstituttet NOVA.

- Eriksen & Lyng, S. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, E. O. & Molander, A. (2013). Profesjon, rett og politikk. I L. I. Terum & A. Molander (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 161-176). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fossheim, H. J. (2015). Samtykke. Hentet 08.03.2019 fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Samtykke/>
- Fuglseth, K. (2007). Vitskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (2. utg., s. 256-272). Voss: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Glasø, L. (2015). Ledelse på godt og vondt. I S. Einarsen & A. Skogstad (Red.), *Følelsenes betydning i organisasjoner og ledelse* (2. utg., s. 231-253). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2013). Profesjon og skjønn. I L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (3. utg., s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grl. (1814). Grunnloven Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelig metoder* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. (2003). Literature review. I I. Lewis-Beck, A. Byman & T. Futing Liao (Red.), *Encyclopedia of Social Science Research Methods* (s. 577-579). Orgeon OH: Sage Publications.
- Idsøe, T., Dyregrov, A. & Idsøe, E. C. (2012). Bullying and PTSD Symptoms: A Nationally Representative Study of Norwegian Adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, (40), 901-911. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9620-0>
- Ingvoldstad, A. M. (2012). *Ledelse i skolen - dilemmaer i rektors hverdag* (Mastergradsavhandling). Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34804/klx13x00_13x10x12_AMIxmaster.pdf?sequence=1
- Jahnsen, H. & Angelskår, T. (2018). "Den kommunikasjonen - jeg kunne gjort det annerledes". Om rektors rolle i mobbesaker. I J. Støen, H. Fandrem & E. Roland (Red.), *Stemmer i mobbesaker - resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet* (s. 71-91). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jahnsen, H., Sjursø, I. R. & Fandrem, H. (2016). *Digital mobbing og krenkelser. Anbefalinger til praksis, politikk og forskning, basert på ekspertmøtet om digital mobbing og krenkelser*. Oslo: Bufdir.
- Johnsen, G. (2007). Intervjuet - en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (2. utg., s. 118-131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Kvalitet i skolen* (Meld. St. nr. 31). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Læring og fellesskap* (Meld. St. nr. 18). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)* (Prop. nr. 57 L (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/sec1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, A. V. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4691/4914>
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11-15). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Møller, J. (2001). *Lære og å lede - dilemmaer i skolehverdagen* (3. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2016). Et godt psykososialt skolemiljø - rettslig regulering og yrkesetiske normer. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 182-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2017). Rett og galt i utdanning. utfordringer og dilemmaer for skoleledere. *Bedre skole*, 29 (2), 62-66.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nordberg, K. & Johansson, O. (2007). Ethical Dilemmas of Swedish School Leaders: Contrasts and Common Themes. *SAGE Publications*, 35(2), 277-294. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1741143207075393>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til - virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
- Ohnstad, F. O. (2007). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/48319>
- Ohnstad, F. O. (2010). *Profesjonsetikk i skolen - læreres etiske ansvar*. Kristiansand.
- opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick - innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Regjeringen.no. (2019). Ny stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap. Hentet 30.04.2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/ny-stortingsmelding-om-tidlig-innsats-og-inkluderende-fellesskap/id2612213/>
- ResponsAnalyse. (2019). *Undersøkelse blant Utdanningsforbundets medlemmer som er skoleledere eller arbeidsplassutvalgte i grunnskolen og videregående skole* Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/undersokelser/rapport-9a_ledere_atv_nov2018_1.pdf
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Bergen: Universitetsforlaget.
- Sandberg, K. (2016). Barnets beste i skolen. I *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sivesind, K. & Bachmann, K. (2011). Et felles nasjonalt tilsyn - om forholdet mellom statlig styring og faglig skjønn. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 51-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Støen, J. & Fandrem, H. (2018). "Vi ble noen masekopper - vi ble ikke trodd". Foreldrenes rolle i mobbesaker. I J. Støen, H. Fandrem & E. Roland (Red.), *Stemmer i mobbesaker* (s. 117-137). Bergen: Fagbokforlaget.
- Støen, J., Fandrem, H. & Roland, E. (Red.). (2018). *Stemmer i mobbesaker - Resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Støen, J. & Jahnsen, H. (2018). "De har alltid vært uenige". Fire læreres tanker om egne handlinger i etterkant av en langvarig mobbesak. I J. Støen, H. Fandrem & E. Roland (Red.), *Stemmer i mobbesaker* (s. 95-116). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (4. . utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tharaldsen, K. B., Slåtten, H., Hancock, C. H. H., Bru, E. & Breivik, K. (2017). *Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. Erfaringsbasert kunnskap om utforming og organisering av tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøsentret.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet. Hentet 30.04.2016 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter-rammeverk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordna del - verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Skolemiljø* (Udir-3-2017). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019). Skolemiljøtiltak - elever med særskilt sårbarhet. Hentet 31.03 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-elever-med-sarskilt-sarbarhet/>
- Vedøy, G. (2017). *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Welstad, T. (2011). Skoleledere som rettsanvendere. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef, om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 119-145). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wendelborg, C. (2017). *Mobbing og arbeidsro i skolen, analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2016-2017*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Wendelborg, C. (2018). *Mobbing og arbeidsro i skolen, analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2017-2018*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.

Vedlegg:

- 1. Vurdering NSD
- 2. Informasjonsskriv
- 3. Intervjuguide

Vedlegg 1 – Vurdering NSD

8.1.2019
personopplysninger

Meldeskjema for behandling av

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kapittel 9A i opplæringsloven sett i lys av skoleledere sine perspektiver

Referansenummer

124450

Registrert

14.12.2018 av Sara Holven - saraholven@hotmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gunn Vedøy, gunn.vedoy@nla.no, tlf.: 55540787

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sara Holven og Aina Eide Storesund, saraholven@hotmail.com, tlf.: 99512626

Prosjektperiode

01.08.2018 - 01.10.2019

Status

08.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

08.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med

personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.01.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5bab3654-4551-4129-99f8-988ea01629fe>

1/2

8.1.2019 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.10.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5bab3654-4551-4129-99f8-988ea01629fe>

2/2

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Kapittel 9A i opplæringsloven sett i lys av skoleledere sine perspektiver”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få frem skoleledere sine tanker og refleksjoner rundt hvilke dilemmaer skoleledere møter i arbeidet med å oppfylle kravene i kapittel 9A i opplæringsloven. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter som nå er i gang med det siste året på masterutdanningen i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse, ved NLA Høgskolen i Bergen. Begge er utdannet lærere, og har arbeidet i grunnskolen i flere år.

Vi er interesserte i følgende temaer:

- 1) Elevenes psykososiale miljø
- 2) Kapittel 9A
- 3) Dilemma
- 4) Pedagogisk skjønn

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høgskolen ved Gunn Vedøy er ansvarlig for prosjektet, mens Aina Eide Storesund og Sara Holven vil gjennomføre intervjuene, analysearbeidet og forfatte masteroppgaven.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne forespørselen er sendt til rektorer ved ulike grunnskoler og videregående skoler i tre kommuner på vestlandet, som vi håper vil ha anledning til å delta i vårt forskningsprosjekt.

Vi er nå klare til å gå i gang med datainnsamling, og vil derfor kontakte deg med spørsmål om å delta i vår forskning. Vi ønsker et variert utvalg av informanter, og med det få frem et bredt spekter av tanker og meninger rundt temaet. Vi vil kontakte skoleledere med ulik erfaringsbakgrunn innenfor sitt yrke, samt ha en variasjon innenfor hvilket skoleslag informantene er ledere for. I tillegg ønsker vi å ha en variasjon i utvalget i forhold til kjønn, bygdeskoler-byskoler, samt stor-liten skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å få svar på de nevnte spørsmålene, ønsker vi å gjennomføre individuelle intervjuer med fem-seks skoleledere. Under intervjuet vil vi benytte digital lydopptaker og vi vil ta notater underveis. Intervjuet vil ta omtrent en time og vi tar sikte på å gjennomføre intervjuene i løpet av januar 2019.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Vår veileder, Gunn Vedøy, ved NLA Høgskolen vil ha tilgang til datamaterialet som produseres i forbindelse med vårt forskningsprosjekt.
- Vi vil følge NLA Høgskolen sine rutiner for personvern. Vi vil benytte fiktive navn på hver enkelt informant. I tillegg vil vi beskytte datamaterialet med sikringstiltak i form av passordbeskyttelse. Navn og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode

som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Vi vil bruke digital lydopptaker fra NLA Høgskolen.

Det vil ikke være mulig for andre enn informant og forskere med veileder å gjenkjenne besvarelsene knyttet til direkte person når oppgaven publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes oktober 2019. Ved prosjektslutt vil vi slette personopplysninger og alt datamateriell som for eksempel lydopptak, transkribert tekst og notater.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NLA Høgskolen i Bergen ved førsteamanuensis i pedagogikk, Gunn Vedøy, på epost (gunn.vedoy@nla.no) eller telefon: 55 54 07 87.
- Aina Eide Storesund, på epost (ainaeide.storesund@oygarden.kommune.no) eller telefon: 95 07 65 30.
- Sara Holven, på epost (sara.holven@ulvik.kommune.no) eller telefon: 99 51 26 26.
- Vårt personvernombud: Siri Elisabeth Bernssen, på epost (sirielisabeth.bernssen@nla.no) eller telefon: 55 54 07 49.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig/ eventuelt student

(Veileder/ forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kapittel 9A i opplæringsloven sett i lys av skoleledere sine perspektiver» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. oktober 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Elevens psykososiale miljø

Kan du fortelle kort om din yrkesfaglige bakgrunn?

På hvilken måte får du kjennskap til elevmiljøet ved skolen?

Hvordan arbeides det for å sikre alle elever et trygt og godt psykososialt miljø ved skolen du arbeider på?

Hva kjennetegner et godt skolemiljø?

Kapittel 9A

Hvordan har endringen av opplæringsloven påvirket din arbeidshverdag?

Hvilke utfordringer opplever du i forbindelse med nye kapittel 9A?

På hvilken måte forsikrer du deg om at de tilsatte ved skolen kjenner til opplæringsloven og forskriftene?

Det står i opplæringsloven § 9 A-8 at «elevane skal delta i planlegginga og gjennomføringa av arbeidet for eit trygt og godt skulemiljø» - hvordan gjør din skole dette?

Hva legger du i begrepet nulltoleranse?

Hva innebærer aktivitetsplikten i skolehverdagen?

Hvordan forstår du begrepet krenkelse?

Hvordan arbeider du med dine lærere om en felles forståelse rundt kapittel 9A?

Hvilke positive implikasjoner mener du at endringen i kapittel 9A har ført til?

Dilemma

Kan du beskrive hvilke dilemmaer du opplever å stå i etter at kapittel 9A i opplæringsloven ble endret?

Mange i dag sier det har blitt en økt rettsliggjøring av skoleverket - hvordan forholder du deg til dette?

På hvilken måte kan en styrke barn og unge sin håndtering i forhold til det å kunne tåle å stå i en konflikt, samtidig som en tar elevens subjektive opplevelse av å bli krenket på alvor?

Pedagogisk skjønn

Hva legger du i pedagogisk skjønn?

På hvilken måte tenker du at du utviser pedagogisk skjønn i forhold til arbeid med kapittel 9A?

Føler du deg alene om ansvaret, siden du er skolens leder?

Er det noe du ønsker å legge til?

Er det spørsmål du hadde forventet å få i dag?

Tenker du at det er spørsmål vi burde ha stilt?