



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG
HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Spesialpedagogikk	Vår semesteret, 2019 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Karen Marie Vold (signatur forfatter)
Veileder: Svein Erik Nergaard	
Tittel på masteroppgaven: «Det er kanskje det viktigste vi gjør» En studie av fire rektors arbeid med nye kapittel 9A. Engelsk tittel: «It may be the most important thing we do» A study of four principals work with the new chapter 9A.	
Emneord: kapittel 9A, endringsarbeid, implementering, initiering, videreføring,	Antall ord: 24446 + vedlegg/annet: 26636 Stavanger, 11.06.2019

Innhold

Forside.....	1
Sammendrag.....	4
Innledning.....	5
Teoridel	6
Kapittel 9a før og kapittel 9A etter endring.....	6
Læreplanens fem stadier.....	8
Begrepsdefinisjoner	9
Endringsarbeid.....	10
Initiering:.....	12
Implementering:	17
Videreføring:	22
Oppsummering:	23
Metode.....	23
Valg av metode.....	23
Kvalitativt intervju	23
Vitenskapsteori.....	24
Forståelse.....	24
Det kvalitative forskningsintervjuet	25
Intervjuguiden	26
Utvalg	27
Rekruttering av informanter og etablering av kontakt	27
Informantene	27
Datainnsamling	27
Gjennomføring av intervju	28
Transkribering og analyse av data	29
Kvalitetsvurdering av intervjumaterialet	30
Pålitelighet og troverdighet	30
Overførbarhet	30
Forskningsetikk	31
Resultater.....	31
Når og hvordan begynte arbeidet.....	32

Kommunikasjon.....	33
Hjelp utenfra	34
Klarhet	36
Arbeidsmåter	37
Aktivitetsplan.....	39
Rektors arbeidsmåter og interesse	40
Verdidiskusjon.....	41
Foreldre.....	42
Fylkesmann.....	44
Vurdering.....	44
Ferdig?	46
Drøfting	47
Når begynte arbeidet.....	47
Kommunikasjon.....	49
Hjelp utenfra	50
Klarhet	50
Arbeidsmåter	51
Aktivitetsplan.....	52
Rektors arbeidsmåter og interesse	53
Verdidiskusjon.....	55
Foreldre.....	56
Fylkesmann.....	56
Vurdering.....	57
Ferdig?	57
Anbefalinger	58
Oppsummering	58
Referanseliste:	60
Vedlegg	62

Sammendrag

Tema i denne oppgaven er rektors arbeid med innføringen av kapittel 9A. Hovedfokuset er på rektors erfaring med endringsarbeidet og hvordan han har arbeidet med implementeringen av dette endringsarbeidet. Formålet med studien var å få innsikt i rektors arbeid med kapittel 9A. I forsøket på å få svar på dette ble problemstillingen «På hvilken måte har rektor arbeidet med endringene av kapittel 9A i opplæringsloven?» utarbeidet.

Studien benytter kvalitativ forskningsmetode med semistrukturert intervju. Fire rektorer ble intervjuet ved hjelp av lydopptaker. Lydfilene ble transkribert, kodet og analysert. Studiens funn kan ikke generaliseres, men kan vise noe av variasjonen som finnes i den norske skolen. Studien fant at rektorenes benyttelse av kommunikasjonsmuligheter varierte i stor grad. Noen var svært aktive i samarbeid med andre og benyttet alle muligheter, mens andre var mindre aktive og arbeidet mest på egenhånd. Det var også stor variasjon i bruk av kurs.

Studien fant at rektor stort sett brukte muntlige arbeidsformer som diskusjon, drøfting og samarbeid for å skape klarhet i arbeidet med kapittel 9A. Hvordan rektorene forsto kapittel 9A varierte også, både i forhold til hva de mente var viktigst og hvordan de hadde forstått deres ansvar. Stor variasjon var det også i skolenes praksis av kapittel 9A, spesielt i forhold til bruk/skriving av aktivitetsplaner. Samlet sett kan man si at rektorene har arbeidet variert, men brukt hovedsakelig muntlige arbeidsmåter i implementeringen av kapittel 9A.

Innledning

De siste tiårene har det blitt laget flere titalls programmer og manifeste mot mobbing. Slike programmer er for eksempel Respekt, Olweus, PALS og Zero (Eriksen, 2014). Disse programmene gir gjerne gode kortsiktige endringer, men kan ha dårlig langtidseffekt ved at arbeidet med programmet minker og forsvinner (Eriksen, 2014). I 2013 ble det oppnevnt et utvalg som skulle vurdere de samlede virkemidlene for å skape et godt psykososialt skolemiljø, motvirke og håndtere mobbing og andre uønskede hendelser i skolen (NOU 2015: 2). Dette resulterte i NOU 2015: 2 (2015) der det pekes på flere tiltak og endringer i regelverket som vil kunne redusere antall elever som utsettes for mobbing, krenking, diskriminering og trakassering (NOU 2015: 2). Basert på denne utredningen ble det 01. august 2017 gjort endringer i opplæringslovens kapittel 9A (Opplæringslova, 2017). Målet med endringene er å sikre et mer effektivt regelverk mot mobbing og en bedre håndheving av reglene (Riiser, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017b). Endringene som ble gjort dreier seg om flere områder og dekker blant annet skolens avdekking og systematiske arbeid i møte med krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Det er også lagt føringer for hvordan fylkesmannen skal vurdere klagesaker og når man kan klage. Fylkesmannen har også fått rett til tvangsmulkt som straff til skoler som ikke følger opp vedtak som er gjort av Fylkesmannen (Opplæringslova, 2017).

Kapittel 9A, mobbing og arbeid med det psykososiale miljøet har alltid interessert meg, og da den nye kapittel 9A kom synes jeg arbeidet med denne var veldig interessant og spennende. Med bakgrunn i dette ønsket jeg å undersøke hvordan det gikk med arbeidet med kapittel 9A på skolene. Jeg var litt inne på å undersøke både hvordan lærere, elever og foreldre opplevde den nye kapittel 9A, men endte tilslutt på rektor. Grunnene til det var mange. Den første var at dette er et relativt lite prosjekt med begrenset med tid, noe som gjorde at det jeg egentlig hadde sett for meg til å begynne med ble for stort og krevende. En annen grunn til at det ble rektor jeg forsket på var at det gjerne ble lettere å få tak i rektorer som var interessert i å delta i prosjektet. Jeg fant også ut mens jeg så nærmere på kapittel 9A at det meste der er rektors ansvar. Det ble derfor bare mer og mer interessant å undersøke hvordan rektor så på dette endringsarbeidet og hvordan han arbeidet for å oppfylle dette ansvaret. Med dette som utgangspunkt ble problemstillingen «På hvilken måte har rektor arbeidet med endringene av kapittel 9A i opplæringsloven?» utformet.

Oppgaven videre er delt inn i teori, metode, resultat, drøfting og konklusjon. I teoridelen tar jeg i hovedsak for meg teori om endringsarbeid og implementering. Deretter kommer

metodedelen der jeg beskriver hvordan jeg har arbeidet for å innhente data og bearbeidet disse. Deretter kommer resultatdelen der jeg presenterer funnene fra undersøkelsene jeg har gjort. Så kommer drøftingen der jeg ser mine funn opp mot teoriene fra teoridelen. Og tilslutt kommer konklusjonen, hvor jeg oppsummerer og trekker slutninger.

Teoridel

I denne delen vil jeg ta for meg teori som er aktuell for min problemstilling. Jeg vil skrive om nye kapittel 9A i opplæringsloven og hvilke endringer denne lovendringen har ført med seg og hvilke intensjoner som ligger bak endringen. Deretter vil jeg skrive om endringsarbeid og implementering og faktorer og utfordringer i denne type arbeid, og se faktorene og utfordringene i lys av hvilke endringer nye kapittel 9A førte med seg. Teori om endringsarbeid er aktuell for min problemstilling fordi det er et slikt arbeid som rektor har gjennomført på sin skole for å få innarbeidet de nye endringene i kapittel 9A. Det er derfor aktuelt å se rektors arbeid i lys av det som er beskrevet i teorien og se på utfordringer som kommer frem.

Jeg har valgt å ha fokus på rektor i min problemstilling fordi det er han som er definert i nye kapittel 9A som ansvarlig for systematisk og kontinuerlig arbeid med innholdet i kapittel 9A, og det er derfor interessant å se hvordan rektor har arbeidet og fremdeles arbeider for å ivareta dette ansvaret.

Kapittel 9a før og kapittel 9A etter endring

Opplæringslovas kapittel 9A blir ofte kalt for mobbeparagrafen. Det er derfor viktig å påpeke at opplæringslovens kapittel 9A ikke bare handler om mobbing. Den handler om at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» (Opplæringslova, 2017, § 9 A-2).

Noe av det som er forskjellig fra gamle kapittel 9a og den nye kapittel 9A er at den nye utgaven uttrykker eksplisitt at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering (Opplæringslova, 2017; Riiser, 2017).

Kunnskapsdepartementet (2017) skrev at: «For at reglene skal være enklere å forstå for dem som arbeider i sektoren, og ikke minst for elever og foreldre, er språket omarbeidet i nesten alle paragrafene» (s. 6). Der det i gamle 9a ble brukt skoleleder er det nå i den nye 9A brukt rektor. Et annet eksempel på dette er at det i kapittel 9a står at hvis skolen ikke «innan rimeleg tid har teke stilling til saka» (Opplæringslova, 2002, § 9 a-2) kan man klage til fylkesmannen,

mens i den nye kapittel 9A står det «om det er under ei veke sidan ho vart teken opp, skal Fylkesmannen avvise saka» (Opplæringslova, 2017, § 9 A-6). Den nye kapittel 9A har med andre ord definert at innen en uke skal skolen ha gjort noe i saken. Den nye kapittel 9A har også en egen del som omtaler hva man skal gjøre hvis man får mistanke om at det er andre ansatte på skolen som krenker elever, noe som kalles skjerpet aktivitetsplikt (Riiser, 2017). Det er ikke bare rektor som nå har fått uttrykt eksplisitt at det er han/hun som er ansvarlig. I forbindelse med aktivitetsplikten som er innført er det nå uttrykt eksplisitt at der er: «alle som arbeider på skolen» sitt ansvar å følge med, varsle og hvis nødvendig gripe inn (Opplæringslova, 2017, § 9 A-4). Det vil si at det ikke er «bare» lærer som har ansvaret for dette, men også assistenter, miljøarbeidere, renholdsarbeidere, og alle andre som arbeider på skolen.

Aktivitetsplikten i den nye kapittel 9A er blitt mye omtalt og regnes som noe av det viktigste som er kommet med den nye lovendringen. Det betyr ikke at det ikke var en slags aktivitetsplikt i den gamle 9a også. Den gamle lovteksten lyder som følger:

«Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn.» (Opplæringslova, 2002, § 9 a-2)

Man kan se at også her krevdes det at man varslet, undersøkte og om nødvendig grep inn. Det som er nytt er for det første uttrykket aktivitetsplikt og hvilke delplikter denne består av. For det andre er denne aktivitetsplikten uttrykt på en eksplisitt og klar måte, med konkretisering på hva hver av delpliktene innebærer.

«Alle som arbeider på skolen, skal følgje med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg.

Alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle skoleeigaren i alvorlege tilfelle.» (Opplæringslova, 2017, § 9 A-4)

Hvis man sammenlikner de to lovtekstene er ordet «skal» gjeldende i nye kapittel 9A når det gjelder å følge med, gripe inn og varsle. Mens det i den gamle bare er brukt om det å undersøke hvis man får kunnskap og varsle. Man kan altså si at den nye aktivitetsplikten er mer omfattende enn den gamle.

Riiser (2017) skriver at en annen ting som er vektlagt i den nye kapittel 9A er at det er elevens subjektive opplevelse som skal ligge til grunn for de tiltak som settes inn. Det vil si at elevens

opplevelse av en situasjon er det som er avgjørende for om man skal sette inn tiltak, og ikke en vurdering av lærer/skole om de regner det som mobbing eller ei (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Den nye utgaven av kapittel 9A har også fått lovfestet kommunens rett og plikt til å lage eget ordensreglement for hver enkelt skole (Opplæringslova, 2017). Her skal det defineres regler og hvilke konsekvenser det vil ha å bryte reglementet. Det er også lovfestet rett til bortvisning (Opplæringslova, 2017). Og det er lovfestet rett til tvangsmulkt (Opplæringslova, 2017).

Kunnskapsdepartementet (2017) er proposisjonen til Stortinget som omhandler endringene i 9A. Her står det beskrevet hva som var intensjonene med lovendringen, og man kan oppsummere det hele med denne setningen hentet fra proposisjonen: «Vernet om elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø er satt i høysetet i dette forslaget til nye skolemiljøregler.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Det er elevens rett til et trygt og godt skolemiljø, styrke elevens rettigheter og sikre en rask og riktig saksgang hvis elever blir utsatt for krenkelser. Men Utdanningsdirektoratet (2017b) skriver at: «Å ha et trygt og godt skolemiljø omfatter mer enn frihet fra krenkelser. Elevene har rett til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (s. 8). Det vil altså si at selv om det kan virke som kapittel 9A dreier seg om elevenes rettigheter i møte med krenkelser og hvordan skolen skal behandle dette, handler det også om elevens rett til å trives og lære.

Mange kan kanskje mene at endringene som er kommet med nye kapittel 9A bare er endring i regler og rutiner, men at det i bunn og grunn ikke er noen endring i holdninger.

Utdanningsdirektoratet (2017b) skriver at: «For det psykososiale miljøet er det elevens egen opplevelse som er avgjørende» (s. 4). Dette er annerledes fra tidligere ved at det nå er elevens opplevelse som ligger til grunn for hvordan man skal håndtere situasjoner som måtte oppstå. Prinsippet om nulltoleranse og aktivitetsplikten gir også grunn til at det må endres holdninger. Utdanningsdirektoratet (2017b) skriver at prinsippet om nulltoleranse ble tatt inn for å understreke hvor viktig det er for skolene å ha tydelige holdninger på området.

Utdanningsdirektoratet (2017b) skriver også i forbindelse med aktivitetsplikten og at alle har en plikt til å følge med at: «Det er i det hele tatt viktig at alle som arbeider ved skolen har lav terskel for å bry seg med hva elevene driver med» (s. 11).

Læreplanens fem stadier

John I Goodlad (1979) har utviklet en teori som omhandler hvordan læreplanen utvikler seg fra ideer og intensjoner til hvordan eleven som har blitt undervist ved hjelp av den opplever den. Han har delt stadiene inn i fem (Engelsen, 2015). Disse stadiene starter med den

ideologiske læreplanen og handler om de ideene og intensjonene som forskere, politikere og fagpersoner har om den nye læreplanen. Det neste stadiet er den vedtatte læreplanen, altså det faktiske dokumentet som blir vedtatt, og er resultatet av kompromissene mellom alle fagpersoner, politikere og forskere. Deretter kommer den oppfattede læreplanen. Her kommer de første tolkningene inn, og handler om hvordan lærer, rektorer og andre oppfatter læreplanen og hva de legger av betydning i den. Så følger den gjennomførte læreplanen som i bunn og grunn er gjennomføring av den oppfattede læreplanen, men med noen begrensinger som rammer og liknende. Og tilslutt er vi nede på nederste nivå der eleven som er undervist får sin egen oppfatning av læreplanen, altså den opplevde læreplanen. Gjennom alle disse trinnene kan læreplanen utvikle seg og forandres ganske mye, og sammenlikner man den første, den ideologiske, og den siste, den oppfattede, kan det godt være at man ikke finner mye de har til felles.

Teorien til Goodlad (1979) handler om læreplaner og hvordan disse forandrer seg. Men man kan kanskje også bruke teorien på andre statlige vedtak som omhandler skolen. Ser man for eksempel på nye 9A, begynte den med at man satte ned et utvalg som skulle vurdere de samlede virkemidlene for å skape et trygt psykososialt skolemiljø, motvirke og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering i skolen (NOU 2015: 2, 2015). Dette utvalget resulterte i en NOU som anbefalte endringer i 9A (NOU 2015: 2, 2015). Deretter startet arbeidet med å utforme en ny lov, der fagpersoner, forskere og politikere skulle utarbeide en ny lov der alle har sine ideer og intensjoner. Med bakgrunn i dette ble det formulert en lovtekst som skulle vedtas i stortinget, noe som da blir det vedtatte stadiet. Deretter leses loven av blant annet rektorer og lærere og de oppfatter denne loven forskjellig og legger forskjellig vekt og mening i den, det oppfattede stadiet. Og basert på dette vil man utvikle og endre praksis etter slik man i felleskap på skolen, og individet på egenhånd, har forstått sin oppgave, det gjennomførte stadiet. Dette vil jo da igjen kunne bli oppfattet forskjellig av eleven, det opplevde stadiet.

Begrepsdefinisjoner

Implementering er et begrep som er har mange forskjellige definisjoner. Blant annet har Fixsen (2005) og Fullan (2016) definert begrepet på hver sin måte. Roland og Westergård (2015) skriver at det finnes flere definisjoner på hva implementering er, men felles for alle definisjonene er at de: «vektlegger omsetting fra ide, visjon, teori og aktivitet til praksis» (s. 21). Med bakgrunn i disse definisjonene har de laget sin egen definisjon. «Implementering er

en beskrivelse av den kompliserte konkretiseringsfasen når forskning, visjoner og ideer skal omsettes til den virkelige verden.» (Roland & Westergård, 2015, s. 21).

Skogen og Sørli (1992) har definert innovasjon som: «En innovasjon er en **planlagt endring** som har til hensikt å **forbedre praksis**» (forfatterens fremheving) (s. 15). Endringene kan være små eller store, kan gjelde på alle områder eller bare noen, kan være både tilfeldige og systematiske (Skogen, 2004). Men for at man skal kunne kalle noe en innovasjon er det nødvendig med et sterkt element av bevissthet og refleksjon (Skogen, 2004). Og det er i denne forbindelse at man snakker om planlagt. Man skal ha klart for seg hva man vil endre, hvorfor og hvordan (Skogen, 2004). For å si det enkelt skal man vite hva målet med arbeidet er. Det vil ikke si at man skal planlegge hvert trinn i prosessen, det ville vært umulig å oppfylle (Skogen, 2004). For at vi skal kunne si at noe er en innovasjon må man også relatere den til noe, man må altså kunne si at noe blir bedre enn det det var. Det må med andre ord være en hensikt om å forbedre (Skogen, 2004). Forbedring må ha en referanseramme, den må altså sees opp mot en målsetting eller ideologi og ha fokus på en brukergruppe (Skogen, 2004). I skolen er brukergruppen elever, og målet i denne sammenheng er «eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 2017, § 9 A-2). Skogen (2004) skriver at i tillegg til endring, planlegging og forbedring er det også lagt inn praksis i definisjonen. Grunnen til at praksis vektlegges er at det er et kritisk punkt i forandringsprosessen. Overgangen fra ide til praksis, implementeringen, er ofte det vanskeligste (Skogen, 2004). Implementering er definert over som akkurat den prosessen der man omsetter ide, forskning ol. til praksis, mens innovasjonsprosessen er definert som en større prosess som omfatter arbeidet som blir gjort før og etter implementeringen også. Jeg har valgt å definere innovasjonsarbeid og endringsarbeid likt, og bruker disse begrepene om hverandre. De består av tre deler: initiering, implementering og videreføring. Initiering er prosessen før implementeringen og handler om å klargjøre for endring (Ertesvåg, 2012; Skogen, 2004). Deretter kommer implementeringsprosessen som er definert over. Og tilslutt er videreføring. Det vil si arbeidet med å få endringsarbeidet til å vare ut over prosjekttiden, videreutvikling (Ertesvåg, 2012).

Endringsarbeid

Fullan (2016) skriver i hovedsak om endringsprosesser der man innfører og gjennomfører et program i skolen. Selv om innføringen av nye kapittel 9A ikke er et program kan flere av punktene han trekker frem i forbindelse med endringsarbeid være aktuelle. Uansett om det er

en endring av lovverket, som er tilfellet her, eller om det er innføring av et program i skolen, er begge deler endring av praksis og holdninger hos personalet, og det er derfor naturlig å tenke at man gjerne vil møte mange av de samme problemene.

Ertesvåg (2012) skriver at når man setter i gang et endringsarbeid i skolen innebærer dette en endringsprosess som har flere faser som har klare særtrekk selv om de kan gli litt over i hverandre. Forskningslitteraturen på området deler disse fasene inn forskjellig, og antall faser kan variere fra forsker til forsker, men de fleste regner med tre faser (Ertesvåg, 2012).

Fullan (2016) har definert tre faser i innovasjonsprosessen: Initiering, implementering og videreføring. Disse tre fasene kan man bruke om hele innovasjonsprosessen, men de kan også fungere som en spiralprosess, hvor prosessen utvikler seg sirkulært etter hvert som man arbeider med endringen (Roland & Westergård, 2015). Etter at man har arbeidet seg gjennom en endringsprosess med de tre fasene går man ikke tilbake til utgangspunktet og starter på ny med et nytt endringsarbeid. Personalet og skolen har utviklet seg og vil bygge videre på tidligere gjennomførte endringsarbeider (Ertesvåg, 2012).

Grunnen til at et endringsarbeid dras i gang er mange. Det kan være ansatte som setter i gang et endringsarbeid på grunn av ønske om eller behov for endring. Man det kan også komme krav om endring fra kommunen i form av et ønske om felles satsingsområder for alle skoler i kommunen eller pålegg om endring av praksis. Et endringsarbeid kan også kreves fra statens side i form av omfattende reformer (Ertesvåg, 2012) eller som lovendring som er tilfelle ved nye kapittel 9A. Man skiller ofte mellom endringsarbeid som har «bottom-up» eller «top-down» initiering. «Bottom-up» eller på norsk nedenifra, endringsarbeid som kommer nedenfra i organisasjonen, altså de endringsarbeidene som initieres av lærere eller andre ansatte. «Top-down» eller på norsk ovenfra, endringsarbeid som kommer ovenfra i organisasjonen, altså de endringsarbeidene som blir pålagt skolen fra kommune eller stat (Ertesvåg, 2012) slik det er i tilfellet ved nye kapittel 9A. Ertesvåg (2012) skriver at i virkeligheten er ikke like enkelt å skille de to tilnærmingene fordi et endringsarbeid er ofte en kombinasjon av de to. Dette gjelder spesielt ved omfattende endringsarbeid fordi man da er avhengig av å forankre endringen hos de som skal gjennomføre den (bottom-up) og det er fordelaktig med støtte av administrasjonen på distrikts- og kommunenivå (Ertesvåg, 2012). Et endringsarbeid kan omhandle hele skolen, som for eksempel når skolen har et felles satsingsområde, eller det kan omfatte en liten gruppe som for eksempel et trinn eller en avdeling (Ertesvåg, 2012), som for eksempel hvis man endrer praksis på trinnet for å tilrettelegge for elever med spesielle behov. I tilfellet med endring av kapittel 9A vil jo arbeidet omfatte hele skolen.

Initiering:

Fullan (2016) skriver: «Initiation is the process leading up to and including the decision to proceed with implementation» (s. 58). Implementering er som Fullan (2016) skriver bare en del av en større prosess når man skal gjøre endringer i utdanningssektoren. Denne prosessen begynner med initiering. Ertesvåg (2012) skriver at initiering defineres som alt av forarbeid som blir gjort av skoler før man starter arbeidet med implementering. Det er flere faktorer som påvirker initieringsprosessen. Fullan (2016) har definert 7 slike faktorer som påvirker initiering, men utelukker ikke at det er flere. Det kan oppstå flere faktorer samtidig og de kan ha ulik innvirkning på prosessen.

Den første kilden Fullan (2016) definerer er «Existence and Quality of Innovations». Med dette mener han eksistensen av og kvaliteten på programmer for endring. Den andre kilden Fullan (2016) definerer er «Access to information». Dette punktet handler ikke bare om kommunikasjon mellom forskning og praksis, men også om kommunikasjon mellom lærere, mellom lærere og ledelse og kommunikasjon mellom skoler. Kommunikasjon handler om flere ting. Det handler om å få tak i den informasjonen man trenger når man trenger den. Det handler om å få drøftet og diskutert problemstillinger og utvekslet ideer med andre. Det handler om å få bekreftet at det du gjør er riktig, at vi har samme forståelse. Fullan (2016) skriver at lærere trenger å ha en til en og gruppe muligheter til å mota og gi hjelp. Enklere sagt, de trenger muligheter til å snakke om meningen med endringen. Den tredje kilden Fullan (2016) definerer er «Advocacy from Administrators». Denne kilden handler om interesse for endring i ledelsen. Ikke bare hos rektor, men også i kommunen ved skolesjefen. Fullan (2016) skriver at rektor har blitt merkbart viktigere og er nå en kritisk kilde til innovasjon. Den fjerde kilden Fullan (2016) definerer er «Teacher Advocacy». Med dette mener han at lærerne og lærerfelleskapet har innvirkning på innovasjoner. Den femte kilden Fullan (2016) definerer er «Involvement of External Change Agents». Dette er utenforstående som kan hjelpe med kompetansebygging. Det kan for eksempel være en forsker fra et universitet som holder kurs for kollegiet på skolen eller en ansatt i PPT som er på skolen for å veilede. Også Skogen (2004) skriver om bruk av eksterne konsulenter. Disse konsulentene blir en ekstern hjelper med ekspertise på området eller i å hjelpe andre organisasjoner med endringsarbeider. Konsulentene er eksterne, noe som betyr at de ikke har noen beslutningsmyndighet i endringsarbeidet, de skal i hovedsak være en kilde til informasjon og en veileder i arbeidet (Skogen, 2004). Den sjette kilden Fullan (2016) definerer er «Role of the Community». Med dette mener han at samfunnet rundt skolen kan engasjere seg og dermed igangsette en endring. I tilfellet med kapittel 9A vil dette i hovedsak være foreldre. Nordahl (2007) skriver

at skoleleders holdning til foreldre ofte blir styrende for hvordan kulturen på skolen blir. En positiv holdning til foreldre er derfor viktig for å kunne legge til rette for at foreldre kan delta i skolens indre liv (Nordahl, 2007). Videre skriver Nordahl (2007) at man i Norge har manglende kompetanse i hvordan man skal samarbeide med foreldre, og at det ofte er foreldre som tar initiativ til å arrangere kurs på området. Problemet er da at det ofte er frivillig for lærere, og dermed ender man ofte opp med en sal full av foreldre og bare et fåtall med skolens lærere. Dette kan igjen føre til at man ikke får en kollektiv økning i kompetanse på området. Den syvende og siste kilden Fullan (2016) definerer er «Government Policy and Funding». Her sikter Fullan (2016) til endringer som blir gjort av styresmaktene. Det kan være endringer i lærerutdanningen som fører til endret kompetanse hos de nyutdannede lærerne eller endringer i regelverket som omhandler skolene som for eksempel endringen av kapittel 9A. I forhold til endringen av kapittel 9A er det flere av disse punktene som er viktige. «Access to information» er spesielt viktig for endringene i kapittel 9A fordi den krever kommunikasjon mellom lærere, og mellom lærere og rektor. Det kan også være greit å kommunisere med andre skoler i distriktet for å høre om de tenker likt som dere om endringen. Her kommer også kilden som Fullan (2016) kaller for «Involvement of External Change Agents» frem som viktig. For å kunne gjennomføre de endringene som nye kapittel 9A krever, må man vite hva de er. Da kan det være greit å få hjelp fra utenforstående som har mer kunnskap på dette området.

Flere av disse faktorene forekommer samtidig med hverandre og kan virke både positivt og negativt inn på initieringen av et endringsarbeid. «Teacher Advocacy» kan for eksempel være både positivt ved at lærerfelleskapet ser behovet for å endre praksis, men kan også være negativt ved at lærerfelleskapet synes man ikke trenger endring. Samarbeider «Teacher Advocacy» og «Advocacy from Administrators» eller «Government Policy and Funding» kan man få et positivt samarbeid der kommunen eller styresmaktene setter i gang prosjekt for å forbedre et område, og lærerfelleskapet på skolen er enig i satsingen og man vil «trekke i samme retning». På den andre siden kan lærerkollektivet mene at det området de blir instruert om å arbeide med fra kommune/stat er noe de føler seg gode og kompetente på, og vil heller forbedre seg på andre områder. I flere tilfeller vil gjerne kommuner/stat og lærerkollegiet da «dra i hver sin retning».

Ser man dette i forbindelse med nye kapittel 9A vil man jo da gjerne at flere av disse faktorene «drar» i retning av forbedret praksis og innarbeidet endring. Hvis vi tenker oss at rektor og skoleledelsen arbeider aktivt for å forbedre kommunikasjonen (Access to information), at de bestemmer seg for å bruke penger på ekstern konsulent (Involvement of

external change agent) fra nærmeste universitet for å få en bedre forståelse av endringene som kom som resultat av nye kapittel 9A, tar initiativ til samarbeid med naboskolene rundt kapittel 9A og aktivt arbeider med problemstillinger knyttet til dette i personalet (Advocacy from administrators), vil alle disse kildene dra i en retning, og gjerne hvis lærerkollegiet (Teacher Advocacy) ikke er overbevist gjerne overbevise om at det er viktige endringer å gjøre. Ertesvåg (2012) har også funnet flere faktorer hun mener er avgjørende for hvor godt skolen totalt sett er forberedt på å gjennomføre en endringsprosess. Disse faktorene er: behov for endring, forberedthet for endring, kapasitet for endring og insentiv og tidligere erfaring med endringsarbeid. Faktorene til Ertesvåg (2012) kan minne mye om Fullan (2016) sine faktorer. Man kan finne fellestrekk mellom faktorene til Ertesvåg (2012) og Fullan (2016) og de kan se veldig like ut, og ha det samme innholdet, men er organisert og delt annerledes. Alle faktorene dreier seg om det å være forberedt på et endringsarbeid og se behovet for arbeidet. Ser man for eksempel på Ertesvåg (2012) sin faktor behov for endring, dreier denne seg om at lærerne må oppleve et behov for forbedring for at endringsarbeidet skal kunne gjennomføres. Ofte er ikke lærere enige, hverken med andre lærere eller ledelsen, om hvor behovet for forbedring er størst. Fullan (2016) skriver at det er tre komplikasjoner når det kommer til behov for endring. Den første er at skoler har overveldende mange bedringsagendaer. Med andre ord er det ikke bare snakk om behov for endring, men også å prioritere hva som er viktigst å endre. Dette blir gjerne enda mer komplekst fordi man ikke er enige om hva som er viktigst, og man er gjerne ikke villig til å legge bort behovet for endring på et felt for å arbeide på et annet (Fullan, 2016). Den andre komplikasjonen er at behovet for endring ikke nødvendigvis er synlig til å begynne med, og i hvert fall ikke i tilfeller ved kompleks endring. Ofte er man ikke klar over behovet for endring før implementeringsprosessen er begynt og man har begynt å gjøre ting annerledes (Fullan, 2016). Den siste komplikasjonen er at behov ofte samhandler med andre faktorer og kommer frem og vises i forskjellige mønster. Behovet for endring kan også bli klarere eller bortgjemt ettersom man arbeider med implementeringsprosessen (Fullan, 2016). Hvis man for eksempel er under oppfatningen at det ikke er mobbing på skolen/klassen, er det jo forståelig at man ikke ser behovet for en intervensjon som fokuserer på mobbing (Ertesvåg, 2012). Det kan også bli en utfordring ved innføring av nye kapittel 9A ved at man i personalet har forankret troen på at det ikke er mobbing på skolen. Man kan da gjerne bare gjennomføre endringene man må gjøre i systemet, men man får da ikke endret holdninger i personalet. Det er derfor viktig å bruke tid og arbeide systematisk for å øke personalets bevissthet på områder man mener man må forbedre seg på. Ved å diskutere i grupper og i plenum kan man avklare om og i hvilket

område man har behov for endring og få skapt en felles forståelse for arbeidet man skal i gang med.

Skogen (2004) har også sine meninger om det å skape engasjement hos personalet. Skogen (2004) skriver at hypotesen er at om du skal ha mulighet til å lykkes med en innovasjon forutsetter det at de involverte har et rimelig eierforhold til innholdet i denne innovasjonen. Det betyr altså at de involverte i innovasjonsprosessen, lærere, elever og skoleledelse, har tro på at endringen fører til bedring (Skogen, 2004). Skogen (2004) skriver at den mest sentrale hypotesen for hvordan man utvikler et slikt eierforhold hos deltakerne er ved å la dem delta i beslutningsprosessen frem mot det aktuelle tiltaket. Det betyr altså at hvis deltakerne har fått lov til å være med å utforme tiltaket som settets i gang vil man ha større sjanse for å lykkes. Men Skogen (2004) skriver også at: «Det kan selvsagt finnes unntak der innovatøren for eksempel har predikantens karismatiske utstråling, eller han, som i filmen «Gudfaren», gir «et tilbud de ikke kan avslå»» (s. 50). Det kan godt tenkes at det er det siste som er tilfelle når det kommer til endringene som kom med nye kapittel 9A. Endringen kommer fra politisk hold og blir «tvunget» på lærere og skoleledere med trussel om rettslig forfølgelse hvis endringen ikke gjennomføres. Men det kan også tenkes at det finnes noen skoleledere som har fått til å gi personalet et eierforhold til endringene som gjør at implementeringen av endringene er blitt enklere.

Forberedthet for endring handler kort sagt om vilje og interesse, overskudd, motivasjon og glød hos personalet som skal gjennomføre arbeidet (Ertesvåg, 2012). Skogen (2004) skriver at det i et endringsarbeid vil være vanlig med forskjellige interessegrupperinger som vil ha forskjellige meninger om endringen. Dette vil føre til turbulens fordi noen er for endringen, noen vil være imot og det kan endres etter hvert som man arbeider med endringen. Man må derfor være forberedt på at det kan oppstå konflikter og at noen kan være motvillige til å gjennomføre endringsarbeidet (Skogen, 2004). Når man drøfter skolers forutsetninger for å implementere et endringsarbeid virker det umulig å ikke se forberedthet og kapasitet for endring i nær sammenheng.

Kapasitet for endring handler om man har de tilstrekkelige ferdighetene for å gjennomføre intervensjonen og tilstrekkelig med kunnskap om det teoretiske grunnlaget for intervensjonen. Noen egenskaper er generelle forutsetninger for å gjennomføre endringsarbeid, mens andre kan være spesifikke for akkurat et endringsarbeid. Man kan med andre ord ha generell kapasitet for endringsarbeid, men ikke ha de sentrale ferdighetene som trengs til et spesifikt endringsarbeid. I initieringsfasen vil man avklare hvilke ferdigheter, kunnskap og handlinger man må ha for å få gjennomført det spesifikke endringsarbeidet, og legge en plan for hvordan

dette skal gjennomføres. Hvor mye endring som kreves er avhengig av hver enkelt person eller gruppe men hovedideene er at hver endring kan sees på i forhold til vanskelighetsgrad, evner man trenger, endring i synspunkt, læringsstrategier og bruk av materialer (Fullan, 2016). Fullan (2016) skriver at selv om kompleksitet skaper utfordringer for implementering, kan det resultere i større endring fordi mer blir forsøkt endret. Komplekse implementeringsprosesser er gjerne mindre vellykket enn mindre komplekse, men de fører til større endring fordi man stimulerer til endring i flere ledd (Fullan, 2016). Et eksempel på dette kan være en skole som skal innføre endringene i nye kapittel 9A. Personalet på skolen kan være godt trent i det å gjennomføre endringsarbeid, men mangle kunnskap og ferdigheter om nye kapittel 9A. I initieringsfasen for et slikt prosjekt vil det da være naturlig å planlegge hvordan man skal tilegne personale disse ferdighetene og kunnskapen som trengs for å få gjennomført endringsarbeidet.

Fullan (2016) har definert klarhet som en karakteristikk for innovasjons- eller forandringsprosjekt. Med klarhet menes klarhet om hva målet med endringen er og hvordan man skal arbeide for å oppnå disse målene. Fullan (2016) skriver at selv om det er enighet i kollegiet om å forbedre noe, kan den endringen som velges være vag i beskrivelsene om hva som burde gjøres annerledes. Når man arbeider med en endring kan det oppstå en falsk klarhet. Det vil si at man tolker endringen på en forenklet måte, altså er det mer bak endringen enn det man ser eller er klar over. Et eksempel på dette kan være at i initieringen av nye kapittel 9A kan man bli så fokusert på endringene som gjøres i dokumentasjonen at man glemmer endringene i holdninger som prinsippet om nulltoleranse og aktivitetsplikten fører med seg. Hvis lærernes oppfatning bare er basert på overflatemål og innholdet blir idegrunnlaget, blir læringsgrunnlaget borte og man mister en viktig del av endringen (Fullan, 2016). For å motvirke den falske klarheten og gjøre endringsprosessen enklere er det viktig å arbeide med klarhet underveis i implementeringsprosessen. Fullan (2016) skriver at du lager og finner klarhet underveis i implementeringsprosessen hvis den presenteres som en læringsprosess.

Insentiv handler om å skape motivasjon og engasjement i personalet til å ta fatt på intervensjoner. Intensive kan gjøres så enkelt som å forklare hvorfor og hvordan intervensjonen kan bedre hverdagen eller hvilken nytte elevene kan ha av den (Ertesvåg, 2012). Men det viktigste insentivet ligger i lederens evne til å skape entusiasme gjennom å vise engasjement, vise vei og gi arbeidet retning (Ertesvåg, 2012). Samtidig kan dette være vanskelig i en hverdag der lærerne føler det blir stilt stadig nye forventninger og krav til dem. Man kan oppleve endringsarbeid som en lang rekke av nye initiativ som blir fort glemt og

erstattet av nye (Ertesvåg, 2012). Mindre vellykkede endringsarbeid blir ofte forklart med at det ikke virket, mens problemet i realiteten ligger i implementeringen av endringsarbeidet. Når problemet ligger i endringsprosessen og ikke i intervensjonen er det naturlig at man mislykkes gang på gang (Ertesvåg, 2012). Har vi derimot en skole som mestrer implementering og har klart å utvikle kapasitet for endring vil den klare å lykkes gang på gang så lenge de intervensjonsspesifikke ferdighetene og kunnskapen er på plass. Ertesvåg (2012) skriver at å være en utviklingsorientert skole handler i stor grad om å utvikle kapasitet for endring. Fullan (2016) nevner også kvaliteten på endringen som en faktor som påvirker endringsprosessen. Lav kvalitet og utilgjengelighet av materialer eller andre ressurser kan resultere i at endringen ikke blir implementert eller at implementeringskvaliteten blir lav. Fullan (2016) skriver at ambisiøse prosjekter nesten alltid er politisk drevet og at disse prosjektene derfor får kort tid fra initieringsbestemmelsen blir tatt til prosjektet blir startet. Dette går ut over kvaliteten på endringen. Ser man for eksempel på innføring av nye kapittel 9A er det forholdsvis kort tid fra endringene ble vedtatt til lovendringen trådte i kraft. Fullan (2016) skriver at initieringsfaser ofte blir igangsatt og det blir ofte brukt mye penger på denne fasen, men det fører nødvendigvis ikke til en implementering av endringen. Det kan føre til endringer formelt sett ved at det blir endringer i for eksempel standarder og struktur, men ikke i kulturer, oppførsel og handlinger. Ertesvåg (2012) på sin side skriver at arbeidet som legges ned i denne fasen kan være helt avgjørende for om en lykkes med endringsarbeidet, men på tross av dette er ofte dette arbeidet tilfeldig og usystematisk. En av grunnene til at de er uenige i hvor mye tid og arbeid man burde gjøre i denne fasen kan være at en del av faktorene Ertesvåg (2012) legger i initieringsfasen har Fullan (2016) lagt til implementeringsfasen.

Implementering:

Implementering dreier seg om å sette i gang og gjennomføre selve intervensjonen (Ertesvåg, 2012). Overgangen fra initiering til implementering er gjerne flytende og vil gjerne starte med opplæring av personalet før man informerer elevene om tiltaket/intervensjonen. Men man regner med at implementeringsfasen starter når man informerer elevene (Ertesvåg, 2012). Grunnen til dette er at det er hos elevene endringsarbeidet skal gi effekt. Dette gjelder for alle intervensjoner enten de er rettet mot utvikling av kompetanse hos lærerne eller forbedring av miljø for elevene (Ertesvåg, 2012). Ser man dette opp mot endringsarbeidet med nye kapittel 9A vil initieringsfasen være veldig kort eller ikkeeksisterende hvis vi regner med at elevene

ble informert om endringen da lovendringen trådte i kraft. Dette kan gjøre endringsarbeidet vanskelig.

Mange ser på endringer i skolen som relativt enkle. Og fra et praktisk synspunkt kan det virke som en relativt enkel oppgave (Fullan, 2016). Det er for eksempel relativt enkelt å identifisere områder som krever utvikling og endring (Ertesvåg, 2012). Dette kan gjøres ved for eksempel å identifisere opplevde problem i personalet, gjennom kartlegging som Elevundersøkelsen eller gjennom normerte prøver som nasjonale prøver (Ertesvåg, 2012). Det som derimot gjør endring i skolen vanskelig er at det er en sosial prosess som inneholder mange forskjellige individer og med dem mange komplekse menneskelige faktorer og utfordringer (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2016). Det kan for eksempel være klare tegn på elever som mistrives eller mobbes i elevundersøkelsen, men det kan være utfordrende å finne tiltak som alle lærerne på skolen er enige om kan virke og som alle gjennomfører i sin klasse. Det kan til og med være vanskelig å finne noen tiltak som alle lærerne på trinnet eller alle lærerne som er i klassen kan være enige om. Det kan med andre ord være relativt lett å finne problemområder, men veldig vanskelig å finne ut hva/hvordan man skal behandle dem.

Fullan (2016) skriver at det som er utfordringen med endringer i skolen er ikke resistans for endring eller dårlige intensjoner, selv om det er dette også, men heller vanskelighetene med å planlegge og koordinere en flertrinns sosial prosess som involverer flere tusen deltakere. I forhold til endringsprosessen med kapittel 9A vil jo deltakerne være elever, foreldre, lærere, inspektører, rektorer, og sikkert mange flere. Da er det kanskje ikke snakk om bare flere tusen, men gjerne opp mot en million eller flere.

Definisjonen Fullan (2016) har gitt på implementering er: «Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change»(s. 67). Ut fra denne definisjonen kan endringen komme som et ønske om endring fra personalet eller en endring krevd av kommune eller stat. Det kan være en endring som er nøye planlagt som alle skal rette seg etter, eller en endring som er åpen for lokal tolkning (Fullan, 2016). Uansett hvor endringen kommer fra eller hvordan den er utformet, er den laget for å lage endring i skole og klasserom. Det er nettopp derfor implementering er så viktig: Implementering er viktig for den enkle grunnen at det er måten å oppnå ønskede mål (Fullan, 2016).

Fullan (2016) skriver at implementering egentlig er en variabel og at hvis endringen man prøver å gjennomføre er positiv vil suksessen være avhengig av graden og kvaliteten på endring i praksis. Avhengig av faktorene som påvirker implementering kan man få en endring som bare er på overflaten (superficial), delvis (partial) og grundig (thorough) (Fullan, 2016).

Det Fullan (2016) skriver er at flere av disse faktorene er identifisert etter 40 år med forskning, men man strever enda med hvordan man skal håndtere disse faktorene. «Intrinsic dilemmas in the change process, coupled with the intractability of some factors, the uniqueness of individual settings, and variations in local capacity, make successful change a highly complex and subtle social process.» (Fullan, 2016, s. 68). Fullan (2016) påpeker at jo flere faktorer som arbeider for endring jo mer vellykket blir implementeringen, men man kan ikke tenke på faktorer som isolerte fra hverandre. Fullan (2016) har delt disse faktorene inn i tre hovedgrupper: Karakteristikk for innovasjons- eller forandringsprosjekt, lokal kontekst og eksterne faktorer.

Den første hovedgruppen til Fullan (2016) handler om behov, klarhet, kompleksitet og kvalitet. Dette er faktorer som allerede er nevnt i initieringskapitlet fordi Ertesvåg (2012) skriver at det er faktorer som er aktuelle allerede i initieringsfasen av endringsarbeidet. Den andre hovedgruppen til Fullan (2016) er lokal kontekst. Fullan (2016) skriver at et program kan være effektivt i et skolesystem, men uheldig i et annet. Noen skoler har lang historie med vellykkede innovasjonsprosesser, mens andre har historie med mislykkede forsøk (Fullan, 2016). Den individuelle skolen kan være pådrivere for endring, men ofte kommer krav om endring fra kommune/stat nivå, og disse endringene lykkes eller mislykkes på bakgrunn av strategiene og støtten som tilbys (Fullan, 2016). Disse kravene kan komme uten en god plan på hvordan man skal gjennomføre endringen eller uten viten om vanskeligheter som kan oppstå. På grunn av at disse endringsprosessene er blitt en del av normalen i den norske skolen vil skoler/kommuner ha en historie med hvordan de håndterer endringer. Denne historien er viktig i møte med nye endringer fordi hvis lærere forbinder negative følelser til endringsprosesser vil de være motvillige til å arbeide med en ny endring. Hvis man mislykkes med en endringsprosess kan man oppleve følelser av frustrasjon, irritasjon fordi man har kastet bort tid, følelser av å være inkompetent og følelse av mangel på støtte. Men historien kan også være en av suksess. Dette vil da gi positive følelser for nye endringen og gjerne gjøre at det er lettere å gjennomføre den neste endringsprosessen. Har man negative følelser knyttet til endringsarbeid kan man i verste fall tenke at hvis man utsetter arbeidet lenge nok, vil fokus flyttes over på et nytt arbeid og man slipper å gjennomføre endringsarbeidet.

FAU og foreldre generelt har også innvirkning på endringsprosesser på skoler. Foreldre kan for eksempel kreve endringer i regler og rutiner ved skolen. Men foreldre har også makt til å stoppe eller vanskeliggjøre en endringsprosess ved at de motarbeider skole/lærere.

Rektors rolle er viktig i en endringsprosess. Hvis rektor viser interesse for endringsprosessen ved å gi lærer tid og støtte i endringsprosessen vil det gi oppmuntring. Fullan (2016) skriver at de prosjektene som hadde rektors aktive støtte var de prosjektene det gikk best med. Med andre ord er rektor med på å bestemme om en endringsprosess blir tatt seriøst hos kollegiet på skolen eller ikke (Fullan, 2016). Men det er ikke lett å være rektor midt i implementeringen av et prosjekt. Ofte sliter rektorer like mye med hva de burde gjøre som det lærerne gjør. De sosiale og psykologiske problemene som konfronterer rektorene er minst like vanskelige som de som rammer lærerne (Fullan, 2016). Ser vi på nye kapittel 9A er det der definert som rektors ansvar at skolen arbeider kontinuerlig og systematisk slik at lovendringen blir gjennomført. Med andre ord ligger mye av ansvaret for dette endringsprosjektet på rektor, og det er da ekstra viktig at han/hun arbeider aktivt for å sørge for at man får gjennomført arbeidet.

Den siste hovedgruppen til Fullan (2016) er eksterne faktorer. Med eksterne faktorer mener Fullan (2016) stat, universitet, utdanningsforbundet, globale trender, teknologiutvikling og så videre. Dette er faktorer som ikke er spesielt relevante for endringsarbeidet i forhold til nye kapittel 9A og blir derfor ikke nærmere behandlet.

Skogen (2004) beskriver fire kategorier utfordringer man kan og vil møte på når man arbeider med et innovasjonsprosjekt. De fire kategoriene er psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdibarrierer og maktbarrierer.

Psykologiske barrierer handler om individuelle egenskaper og utfordringer i personalet. I hovedsak handler det om individets psykiske egenskaper og utfordringer som kan motarbeide innovasjonsarbeidet. Noen av disse barrierene er definert tidligere og handler om tidligere erfaringer med endringsarbeid og klargjøre hva man skal arbeide med og hvordan man skal arbeide, for deltagerne.

Den andre barrieren Skogen (2004) beskriver er praktiske barrierer. Praktiske barrierer er av den mer håndfaste sorten i forhold til de psykologiske barrierene, og får gjerne skylden selv om det kan være en psykologisk barriere som ligger i bunn. Skogen (2004) har valgt å dele denne kategorien inn i fire faktorer, nemlig: tid, ressurser, uklare mål og system. Tid og uklare mål er også definert tidligere. Men ressurser og system har man ikke nevnt tidligere.

Ressurser handler om hvordan man fordeler ressurser. Noen endringsarbeid er store og krever derfor også gjerne flere ressurser. Ressurser kan være organisering av rom, tidsdisponering, disponering av penger, osv. Et endringsarbeid kan bli hemmet av å ikke ha de ressursene som trengs til når det trengs (Skogen, 2004). I tilfellet med nye kapittel 9A er gjerne det viktigste å

gi lærere kunnskap og tid til å diskutere og arbeide med endringen det som kreves av ressurser.

Den siste faktoren Skogen (2004) har er system. Denne faktoren handler i hovedsak om hvordan man har organisert seg i skolen. Skogen (2004) skriver at eldre organisasjonsstrukturer kan bli utfordret av nytenkning og ny teknologi som gjør at den gamle organiseringen kan bli en barriere for utvikling og fornying.

De to siste barrierene Skogen (2004) beskriver er makt- og verdibarrierer. Når vi snakker om verdibarrierer handler dette om at noen endringer faller sammen med verdier, normer, tradisjoner og kulturell bakgrunn hos noen, mens hos andre vil endringen støte mot deres verdigrunnlag (Skogen, 2004). Støter en endring mot det verdigrunnlaget du har, vil du selvfølgelig ha en motstand mot endringen. Denne motstanden kan skape en spennende og interessant debatt, og være med på å belyse forandringen, men det kan også gjøre det vanskeligere å få gjennomført endringen. I forhold til nye kapittel 9A er det flere verdi- og holdningsendringer, blant annet dette med at det er elevens subjektive opplevelse som skal ligge til grunn og være gjeldene, men også dette med aktivitetsplikten, der hele personalet er ansvarlige for å følge med, gripe inn og varsle. I slike debatter kan det være enkelte som prøver å bruke sin makt til å få gjennomført eller stoppet endringen, alt etter hvordan vedkommende stiller seg til endringen. I slike tilfeller kan det være vanskelig å skille mellom maktbarrierer og verdibarrierer (Skogen, 2004). Verdikollisjoner har man støtt og stadig i barnehager og skoler, noe som kan gjøre innovasjonsarbeid utfordrende.

Men det er ikke bare verdibarrierer som kan gjøre innovasjonsarbeidet vanskelig.

Maktbarrierer kan også gjøre innovasjonsarbeid vanskelig. Makt i seg selv er nødvendigvis ikke negativt, men det er hvordan makten brukes som kan gi negative eller positive virkninger (Skogen, 2004). Skogen (2004) skriver at: «Makt er et fenomen som i stor grad er avhengig av forholdet mellom mennesker eller grupper, og overlegenhet eller underlegenhet dem imellom» (s. 83). Det er ofte ledere som har mest makt, men det er lettere å se makt fra en underordnet posisjon enn det er fra en lederposisjon. Det som er interessant med makt er at den ikke nødvendigvis henger sammen med noen formell stilling (Skogen, 2004). Det kan altså være en i personale på skolen som har mest makt, ikke nødvendigvis rektor, og denne balansen kan forandre seg og flyttes fra person til person, avhengig av egenskaper og ferdigheter hos menneskene i organisasjonen eller personalgruppa (Skogen, 2004). Når man skal gjennomføre en innovasjon er det viktig å være klar over hvem i personalet som har makt, og gjerne arbeide med disse for å få gjennomført innovasjonen. Skogen (2004) skriver

at hvis man får «makten steilende mot seg» vil endringsarbeidet enten bli sterkt forsinket eller mislykkes.

Det siste punktet Skogen (2004) nevner er evaluering. Dette er en måte å lære på som kan gjøre det neste innovasjonsarbeidet enklere fordi man kan få kartlagt hvor skolen har spesielle utfordringer og være forberedt på dette til neste innovasjonsarbeid (Skogen, 2004). Det kan også gjøre et endringsarbeid enklere ved at man underveis kan evaluere hvordan det går og avdekke områder man som skole ikke er så gode på, og få lagt et ekstra trykk her.

Videreføring:

Den store utfordringen med endringsarbeid er, satt litt på spissen, å få varig effekt av arbeidet, det vil si at effekten av arbeidet varer ut over den aktive intervensjonsperioden (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2016). I hovedsak handler det om endringsarbeidet blir innarbeidet i hverdagslig praksis. Hvis man ikke lykkes med å innarbeide endringene i hverdagslig praksis vil endringene forsvinne når man avslutter implementeringsfasen eller eventuelt vitre bort etter hvert (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2016).

Ertesvåg (2012) skriver at man kan argumentere med at videreføring av arbeidet starter allerede når man starter initieringsfasen fordi allerede i initieringsfasen blir det tatt avgjørelser som kan ha innvirkning på hvilken grad skolen viderefører arbeidet.

En annen faktor som kan ha innvirkning på gjennomføringen og videreføringen av et endringsarbeid er tid. Fullan (2016) skriver at fra initiering til fullstendig innarbeidet endring kan det gå så mye som minimum 3-5 år. Med bakgrunn i dette skriver Ertesvåg (2012) at man beregner altfor liten tid på endringsprosesser i skolen i dag.

Ertesvåg (2012) og Fullan (2016) peker på noen faktorer som er viktige for å lykkes med videreføring av endringsarbeid. Den første er systematisk arbeid fra initieringsfasen. Dette handler om å ha gode «vaner» som blir innarbeidet gjennom hele arbeidet med endringsprosessen. Den andre faktoren er vedlikehold av kompetanse utviklet i intervensjonsfasen. Dette handler om å lære opp nye ansatte på skolen, dette gjelder både mens arbeidet med endringsarbeidet pågår, men enda viktigere når man er «ferdige» med endringsarbeidet. Utskiftning av personal er gjerne den største trusselen i videreføringen av endringsarbeidet, og det er derfor viktig med opplæring av nyansatte. Den tredje faktoren er fornying av arbeidet. Dette handler om å kontinuerlig utvikle endringen ved hjelp av forskjellige innfallsvinkler og ny kunnskap på området. Den siste faktoren er støtte fra ledelsen. Viser ledelsen med rektor i spissen at han/hun bryr seg om hvordan det går med

endringsarbeidet, ikke bare under innføringen, men også jevnlig etter at man regner seg som ferdig med endringsarbeidet signaliserer rektor at man fremdeles regner arbeidet som aktivt.

Oppsummering:

Nye kapittel 9A i opplæringsloven kan virke som en ren administrativ endring ved første øyekast, men studerer man lovendringen kan man se at det flere steder også krever endring i holdninger og verdier blant dem som skal iverksette lovendringen.

Jeg har i denne teoridelen tatt for meg tre teoretikere som har skrevet om endringsarbeid, implementering og innovasjonsarbeid. De tre er i hovedsak enige om at endringsarbeid er komplekse sosiale prosesser som man bruker mye tid på og som kan være veldig utfordrende. De er stort sett enige om hvilke utfordringer man kan møte i arbeidet, selv om de gjerne har lagt vekt på forskjellige sider.

Metode

Hensikten med et metodekapittel er å begrunne valg av metode og beskrive forskningsprosessen. Jeg vil i derfor i dette kapittelet presentere hvilken metode jeg har valgt å bruke og hvorfor.

Valg av metode

Samfunnsvitenskapelig forskning skiller mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2016). Thagaard (2018) skriver at problemstillingen vi utformer blir retningsgivende for hvilke personer eller situasjoner vi studerer, hvilken metode vi benytter og hvordan vi utfører analysen. Med problemstillingen: «På hvilken måte har rektor arbeidet med endringene av kapittel 9A i opplæringsloven?» vil det være naturlig å spørre rektorer. Thagaard (2018) skriver at «Kvalitative tilnærminger gir grunnlag for at vi kan fordype oss i og utføre intensive analyser av de sosiale fenomenene vi studerer» (s. 12). Fullan (2016) og Ertesvåg (2012) har begge beskrevet endringsprosessen som en kompleks sosial prosess. Det vil derfor være naturlig å bruke en kvalitativ metode for å studere den komplekse sosiale prosessen rektor forhåpentligvis har gjennomgått med personalet.

Kvalitativt intervju

Kvalitativ metode byr på flere forskjellige fremgangsmåter for å hente inn data. De som blir benyttet mest er observasjon og intervju (Thagaard, 2018). Det kvalitative forskningsintervju

søker å forstå verden ut fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2018). I og med at rektors perspektiv, erfaringer og handlinger står sentralt i denne studien ble intervju valgt og observasjon forkastet. Forskertilnærmingen i denne studien er å få innsikt i og forståelse av rektors erfaring med endringsprosessen i forhold til nye kapittel 9A, og intervju ble sett på som mest hensiktsmessig. Intervjusamtalen gir en unik mulighet til å få et rikt og mangfoldig innblikk i informantens virkelighet (Thagaard, 2018).

Vitenskapsteori

Den vitenskapsteoretiske forankringen forskeren har, har innvirkning på hva vi søker informasjon om, og danner derfor et utgangspunkt for forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2018). I denne studien er den empiriske tilnærmingen fenomenologisk inspirert. Thagaard (2018) skriver at «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (s. 36). Denne studien ønsker å finne rektor sin subjektive oppfatning i arbeidet med 9A, og søker å oppnå en forståelse for de arbeidsmåtene rektor velger å bruke. Interessen sentreres rundt rektors subjektive oppfatning av kapittel 9A og hans opplevde ansvar i den sammenhengen ved bruk av fenomenologisk forskningsstrategi. Ved å legge vekt på en fenomenologisk orientert forskning er målet å sette ord på rektors erfaringer i møte med nye kapittel 9A slik at kunnskap basert på deres erfaringer blir mer synlige og eksplisitt. Denne studien tar sikte på å forklare og tydeliggjøre rektors utsagn.

Forståelse

Hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2018). Som forsker er jeg en del av denne prosessen når jeg tolker og legger mening i intervjuteksten. Det er derfor viktig å være oppmerksom på din egen forståelse. Når man reflekterer over egen forståelse øker gjerne bevisstheten om hvordan den påvirker hva og hvordan fenomenet vektlegges og tolkes. Forskningsprosessen blir et samspill mellom min og rektorenes konstruksjon av virkeligheten, og blir sannsynligvis farget av min tolkning av rektorenes konstruksjon av virkeligheten. Mine tidligere erfaringer i skolen og konstruksjoner av virkeligheten i skolen preger min oppfattelse og forståelse.

Forforståelsen jeg har påvirker hva jeg vil forske på og hvilken retning den har tatt. Jeg har i forelesninger syntes at mobbing har vært et spennende tema, og lovendringen kom da jeg startet på det første året på master. Dermed har jeg fått litt erfaring med gamle 9a gjennom lærerutdanningen, og en del ny erfaring med nye 9A gjennom forelesninger og gjennom

praksis og har fått flere meninger og perspektiver fra både lærere, rektorer og forskere. Disse forskjellige meningene og perspektivene gjorde at jeg utviklet en nysgjerrighet for hvordan man egentlig arbeider for å implementere de nye endingene. Dette er jo med på å prege mitt tolkningsmønster, og det er viktig å ha fokus på dette under forskningsprosessen. Når man forsker på egen yrkesgruppe er det en fare ved at man bare ser det en kjenner. Selv om jeg enda ikke har arbeidet i skolen har jeg nå studert i snart 5 år og har fått et innblikk i skolen gjennom praksis. Det er derfor viktig å tilstrebe en kritisk og åpen refleksjon rundt egne fordommer og forståelse. På den andre siden kan kjennskapen til feltet gi en bedre forståelse for svarene fra rektorene og skape en bedre forståelse for deres uttalelse. I utarbeidingen av intervjuguiden prøvde jeg å ha et mest mulig nøytralt fokus og ikke legge forventinger i spørsmålene.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet prøver å forstå verden sett ut i fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2018). Det finnes flere forskjellige former for intervju, og alle tjener ulike formål (Kvale & Brinkmann, 2018; Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2018) skriver at det er vanskelig å skille mellom de ulike intervjuformene siden forskningsintervjuet noen ganger nærmer seg det journalistiske intervjuet og omvendt. Thagaard (2018) skriver at det semistrukturerte intervjuet er en samtale mellom forsker og intervjuperson som styres av både de temaene vi ønsker å få kunnskap om, og de temaer intervjupersonen tar opp. Målet med intervjuene var å få innsikt i hvordan rektorene tenkte og handlet for å oppfylle nye 9A slik de opplevde den. Det ble derfor valgt et semistrukturert intervju med intervjuguide.

Grunnen til dette var at jeg hadde utformet noen spørsmål/tema jeg ønsket svar på med bakgrunn i teoridelen, men var også interessert i rektorenes tolkninger og erfaringer. Til dette fungerte et semistrukturert intervju veldig bra fordi jeg fikk svar på de spørsmålene jeg stilte, men fikk også en del ny innsikt i prosessen ved at rektorene kunne gi eksempler og utbrodere og jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden er dermed ment som en rettesnor for hvilke emner/spørsmål som skal tas opp, samt sikre at alt jeg hadde planlagt på forhånd ble inkludert.

Semistrukturert intervju krever en del av intervjueren, dette gjelder både kunnskap om emnet og om menneskelig interaksjon. Man må ta raske beslutninger. Man må bestemme hva man skal forfølge og hva man ikke skal forfølge, hva man vil ha nærmere forklart og hva man tolker selv. Den beste opplæringen skjer gjennom praksis (Kvale & Brinkmann, 2018;

Thagaard, 2018). Når man gjennomfører intervjuene er det noen prinsipper som man må merke seg. Når man intervjuer er styrkeforholdet mellom intervjuer og intervjupersonen asymmetrisk. Thagaard (2018) skriver at intervjupersonen har samtykket til å svare på spørsmål og er den som åpner seg, mens intervjuer er den som stiller spørsmålene og utsetter oss ikke for spørsmål på samme måte. Dette fikk jeg også bekreftet før et intervju ved at en intervjuperson sa når han så opptakeren at han måtte passe på hva han sa.

Intervjuguiden

Intervjuguiden er bygget opp med bakgrunn i studiens teorigrunnlag. Intervjuguiden er bygget opp for å få en slags organisk gjennomgang av arbeidet som er lagt ned i forbindelse med nye kapittel 9A. Intervjuguiden starter med informasjon om studien og opplysninger om taushetsplikt og liknende. Intervjuguiden er delt inn i 6 hovedtema der hvert tema hadde flere spørsmål som ble tatt opp i ulik grad avhengig av informantenes svar. Intervjuguiden starter med å få avklart hva rektor mener om nye kapittel 9A og hva som er annerledes i forhold til den gamle og hvordan de arbeidet på skolen før i forhold til nå. Deretter kommer spørsmål om hvordan rektor og hans samarbeidspartnere og personal har arbeidet for å innføre disse endringene og om rektor føler han får tilstrekkelig med hjelp fra samarbeidspartnerne. Intervjuet avsluttes med spørsmål om etterarbeid og videreutvikling. Åpningsspørsmålet i intervjuguiden er valgt fordi det retter fokus mot temaet, og for å få informanten til å tenke over hva han har lagt vekt på når de har arbeidet med kapittel 9A på skolen. Det er både åpne og generelle spørsmål som «Hva tror du denne endringen vil bety for norsk skole generelt?», og spørsmål som er spesifikke og direkte som «Når begynte dere arbeidet med nye kapittel 9A?». Det var hele tiden under intervjuet lagt opp til at rektorene kunne komme med eksempler eller historier som gav innsyn i temaet. De siste spørsmålene handlet bevisst om etterarbeid og videreføring fordi jeg var nysgjerrig på om rektorene beregnet seg ferdig med endringsarbeidet og for å få innblikk i hvor langt i endringsarbeidet rektorene hadde kommet. Et semistrukturert intervju gir rom for fleksibilitet, noe som gjorde at rektorene tok opp tema som ikke var planlagt, samtidig som alle spørsmål ble besvart. Intervjuguidens rekkefølge ble stort sett fulgt i alle intervjuene, selv om noen spørsmål ble besvart tidligere enn de dukket opp i intervjuguiden. Intervjuguiden fungerte som et dokument som gav frihet til å fortelle samtidig som det passet på at alle viktige tema og spørsmål ble besvart.

Utvalg

De informantene vi velger, hvor mange og hvordan vi rekrutterer disse er med på å definere utvalget forskningen baserer seg på (Johannessen et al., 2016). Strategisk utvelgelse handler om å finne informanter som har kvalifikasjoner og egenskaper som gjør at vi kan på best mulig måte sikre informasjon som er aktuell i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018). Målsettingen med denne studien var å få kontakt med rektorer som har flere års erfaring som rektor og erfaring med endringsarbeidet med nye kapittel 9A. Valg av informanter ble derfor strategisk fordi jeg valgte å rekruttere en bestemt gruppe, rektorer, og taktisk fordi jeg brukte erfaring med endringsarbeidet med nye kapittel 9A som kjennetegn på utvalget. Disse valgene ble tatt fordi jeg anså dette utvalget som best i forhold til å kunne bidra med relevante data. Jeg har ikke hensikt å se på eventuelle kjønnsforskjeller, men har inkludert begge kjønn. Studien inkluderer en mann og tre kvinner.

Rekruttering av informanter og etablering av kontakt

Jeg vurderte flere måter for å rekruttere informanter. På grunn av tidshensyn ble en e-post sendt til fire rektorer med informasjon om studien og en forespørsel om mulighet til å være med i min studie. På grunn av lite respons på e-posten ble rektorene kontaktet på telefon, noe som resulterte i at alle fire hadde mulighet til å være med.

Informantene

Kvalitative studier har gjerne færre informanter enn kvantitative. Målet i kvalitative studier er å utvikle en dypere innsikt og forståelse av fenomenet vi studerer, der informantens erfaringer, holdninger og tanker omkring temaet er av interesse (Thagaard, 2018). Man opererer ikke med fasit på antall informanter man burde ha i en kvalitativ studie (Thagaard, 2018). Ideelt sett burde man foreta intervjuer til man ikke får mer meningsbærende informasjon, til metningspunktet er nådd. Men på grunn av oppgavens omfang og tidspress ble antallet informanter begrenset til fire. Alle rektorene er anonymisert, både på navn, skole og kommune. De fire rektorene som hadde mulighet til å være med i studien tilhørte alle barneskoler og var fra fire forskjellige kommuner.

Datainnsamling

Etter å ha søkt om godkjenning til prosjektet til Norsk vitenskapelig datatjeneste (NSD) og fått godkjenning (vedlegg 1) kunne avtaler lages og intervjuene settes i gang.

Gjennomføring av intervju

Dag og tidspunkt for intervjuene ble avtalt via telefon. I første mail var informasjonsskrivet med samtykkeerklæringen (vedlegg 2) sendt slik at alle skulle ha all informasjon om prosjektet før de bestemte seg om de ville være med eller ei. Alle intervjuene ble gjennomført på rektorenes arbeidsplass.

Som intervjuer er det viktig å være klar over at intervjupersonene kan føle at det er ubehagelig og invaderende å svare på spørsmålene vi stiller. Og at det derfor kan hende at de pynter litt på sannheten. Jeg presiserte derfor at det som ble sagt til meg ikke kom til å kunne bli gjenkjent av andre og at de så snart som i transkriberingen ville bli anonymisert på både navn, skole og kommune.

I denne studien var målet å finne rektorenes erfaringer, kunnskap og tanker om endringsprosessen i forhold til nye kapittel 9A. Dette betyr at rektorene til en viss grad drøfter sin egen rolle og praksis i den sammenhengen. Slik jeg oppfattet informantene under intervjuet var at de gjerne var litt tilbakeholdne i begynnelsen, men åpnet seg ganske fort og flere av dem spurte i ettertid om å få intervjuguiden fordi de likte spørsmålene og kunne tenke seg å bruke de for å få lærerne til å vurdere eget arbeid i forbindelse med nye kapittel 9A. Før intervjuet startet ble samtykkeerklæringen skrevet under på og samlet inn. Det ble informert om at deltakelse i forskningen var frivillig og at det var mulig å trekke seg når de ville ved å ta kontakt med enten meg, eller veileder, noe som er et viktig prinsipp ifølge NESH (2016). Intervjuguiden starter med sikring av informantenes anonymitet og konfidensialitet og nevner studiens problemstilling. Intervjuene tok i gjennomsnitt 40 minutter. Alle intervjuene ble gjennomført på rektors kontor.

Når en intervjuer er det viktig å være tilstede og fokusert. Som intervjuer må man være interessert, lyttende og åpen for det som blir sagt. Kvale og Brinkmann (2018) skriver at en nybegynnerfeil er at man blir så opphengt i neste spørsmål man som intervjuer skal stille at man glemmer å høre etter hva intervjupersonen svarer på spørsmålet. Med dette i baktankene bestemte jeg meg for å gjennomføre intervjuene med lydopptaker og hadde fokus på å høre på det som ble sagt av rektorene og vise interesse og stille oppfølgingsspørsmål til det de sa, og heller bruke litt tid etter at rektorene var ferdige med å svare på et spørsmål til å finne neste spørsmål. Dette førte også til at rektorene selv fylte pausene med flere eksempler eller andre erfaringer. Jeg prøvde også å gi tid til å tenke og reflektere. Thagaard (2018) skriver at lydopptaker gir intervjuer større friheter enn hvis man skulle notert ned svarene, og det gir også mer nøyaktige gjengivelser av det som intervjupersonen sa. Det som er viktig å være obs på når man bruker lydopptaker er at man ikke får med seg kroppsspråket til intervjupersonen.

Thagaard (2018) skriver at man burde etter intervjuet notere seg hvilke inntrykk man hadde etter intervjuet, kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Jeg valgte, for å få en best mulig gjennomføring og gjenfortelling av intervjuene, å transkribere hvert intervju etter at det var ferdig. På denne måten fikk jeg kombinert inntrykkene jeg hadde og transkriberingen, og minsket muligheten for å forveksle inntrykk. I tillegg lærte jeg av meg selv når jeg gikk gjennom intervjuene i etterkant og kunne forbedre hvordan jeg stilte spørsmål og hvordan jeg behandlet pausene i samtalen.

Transkribering og analyse av data

Transkribering ble gjort fortløpende etter hvert intervju. Transkriberingen ble gjennomført ved hjelp av avspilling fra lydopptaker og skriveprogrammet Word. Uttalelsene til intervjupersonene er transkribert ordrett, med unntak der de har nevnt navn, skole eller kommune der dette er anonymisert. Det å transkribere ordrett ble valgt for å ikke miste eller tolke bort noe i transformasjonen mellom muntlig og skriftlig språk. Kvale og Brinkmann (2018) skriver at det ikke er ukomplisert å transkribere, og at dette egentlig er en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer. Et lydopptak fanger ikke opp nonverbalkommunikasjon som blick, nikk, gester eller liknende, og når man transkriberer forsvinner betoning, ironi, tempo og intensitet. Det er derfor viktig å være nøye når man transkriberer. Med hensyn til NESH (2016) ble lydopptakene slettet så snart de var ferdig transkribert.

Analyse og tolkning har ofte glidende overganger, og går som oftest inn i hverandre. Målet med analysen er å få ordnet dataen slik at det blir lettere tilgjengelig for tolkningen. Som jeg har nevnt tidligere er denne studiens empiriske tilnærming fenomenologisk. En analysemetode med fokus på mening ble valgt i denne studien. På bakgrunn av studiens problemstilling og for å belyse og finne relevant materiale i forhold til denne ble meningskategorisering valgt. I denne studien ble intervjupersonenes uttalelser skrevet som tekst, og det er denne teksten som danner grunnlaget for datamaterialet som analyseres og tolkes. Da jeg var ferdig med transkriberingen satt jeg igjen med fire tekster.

Analyseprosessen foregikk i flere trinn og dataprogrammet NVIVO ble benyttet.

Første trinn i analysearbeidet ble påbegynt allerede da teoridelen ble skrevet, og består av kategorier som ble konstruert under skriving av teoridel, intervjuguide og under transkribering av intervjuer. Disse kategoriene ble konstruert fordi de kunne være av interesse for

problemstillingen. I bearbeidningen av intervjuene ble rektorenes svar sammenliknet og nye mønster ble oppdaget.

Andre trinn besto i å vurdere dataene opp mot teorien som er innhentet. Undersøke om de antagelsene jeg hadde fra teoridelen stemte, og om de trekkene jeg hadde funnet i dataen kunne begrunnes i teori.

Tredje trinn besto i å redigere kategoriene. Slå sammen de kategoriene som omhandlet nesten det samme og gi andre nye navn.

Kvalitetsvurdering av intervjumaterialet

Pålitelighet og troverdighet

Thagaard (2018) skriver at i kvalitativ forskning må forskeren argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen eller ved å være konkret og spesifikk i beskrivelsen av fremgangsmåter man har benyttet for å utvikle data. For å oppnå dette har jeg prøvd å redegjøre for hvordan jeg har kommet frem til dataen jeg har samlet inn og være konkret og tydelig i hvordan jeg har behandlet dataene jeg har fått.

Ifølge Thagaard (2018) handler validitet om kvaliteten på tolkningene forskeren har tatt. Altså at tolkningene forskeren har gjort er gyldige. For å styrke validiteten til vår egen tolkningsprosess er det viktig å gå kritisk gjennom vår analyseprosess og vise til at alternative tolkninger er mindre relevante (Thagaard, 2018). Videre skriver Thagaard (2018) at i prinsippet skal det finnes dokumentasjon for enhver tolkning av data. Jeg har derfor valgt å ha flere sitater fra intervjuene i resultatdelen for å støtte opp om mine tolkninger.

Overførbarhet

Generalisering eller overførbarhet handler om tolkningene fra en studie kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Intervjustudier har ofte få informanter og det blir derfor vanskelig å konkludere med et resultat som kan generaliseres. I denne studien har jeg bare intervjuet fire rektorer, og hensikten har ikke vært å generalisere. I kvantitativ forskning er det vanlig å bruke overføring av kunnskap til fordel for generalisering. Det er mulig at informantenes deltakelse har økt deres bevissthet og refleksjon rundt temaet, og dermed ført til endringer i deres praksis. Det er også mulig å anta at leserne av denne oppgaven kan få tilført ny kunnskap og innsikt. Denne oppgaven gir innsikt i fire rektorers arbeid og erfaring med innføringen av nye kapittel 9A og hva de synes er utfordrende. Men det er viktig å presisere at resultatene fra denne studien ikke kan overføres til alle rektorers arbeid med nye kapittel 9A.

Forskningsetikk

Etiske problemstillinger dukker opp gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Som forsker har vi derfor et særlig ansvar for å tenke gjennom de valgene vi har og tar og hvilke etiske problemstillinger som kan dukke opp med disse valgene. NESH (2016) skriver at «Forskeren skal jobbe ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet» (s. 12). Det vil si at man skal respektere enkeltindividets interesser og integritet, og verne om enkeltindividets personlige integritet, frihet, selvbestemmelse, privatliv og familieliv (NESH, 2016). Når man gjennomfører undersøkelsen må disse forholdene ivaretas. Etiske prinsipper som blir omtalt i denne oppgaven er informantens rett til selvbestemmelse og konfidensialitet.

For at informant skal kunne gi et informert samtykke krever dette at informanten har nok og nødvendig informasjon om studien (NESH, 2016). Alle deltakerne fikk tilsendt informasjonsskriv med samtykkeerklæring i god tid før intervjuet. Informasjonsskrivet med samtykkeerklæringen ble utformet i samarbeid med veileder og med utgangspunkt i malen som ligger på NSD sine hjemmesider. Informantene ble også informert om retten til å trekke seg når som helst i prosessen uten å måtte forklare hvorfor og hvordan de kunne gjøre dette, og ble informert om at all deltagelse var frivillig.

Forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv ble tatt hensyn til i denne studien ved å anonymisere alle deltakerne. Informantenes navn er ikke å finne på noen dokumenter bortsett fra samtykkeerklæringene, og disse ble oppbevart i henhold til retningslinjene til NSD. All identifiserbar data er utelatt fra oppgaven for å sikre anonymiteten slik at verken enkeltpersoner, skole eller kommune kan identifiseres. Etter transkribering ble lydopptakene slettet, og datamateriale ble oppbevart kryptert på en PC. Deltakerne ble opplyst at lydopptakene ville bli slettet når de var transkribert og at all annen data ville bli slettet/ødelagt når prosjektet var ferdig.

Resultater

Da jeg skrev teoridelen hadde jeg noen kategorier jeg tenkte at jeg kanskje kunne finne da jeg gjennomførte undersøkelsene. Da jeg deretter gjennomførte undersøkelsene var det noen av kategoriene fra teoridelen som dukket opp, men jeg fant også noen kategorier jeg ikke forventet. Disse nye kategoriene ble analysert, og noen fant jeg begrunnelse for i teori som da ble tilført, mens andre viste seg å beskrive det samme fenomenet, og ble slått sammen. Tilslutt sto jeg igjen med 12 kategorier som jeg har lagt frem resultatene fra i denne delen.

De 12 kategoriene ble:

- Når begynte arbeidet
- Kommunikasjon
- Hjelp utenfra
- Klarhet
- Arbeidsmåter
- Aktivitetsplan
- Rektors arbeidsmåter og interesse
- Verdidiskusjon
- Foreldre
- Fylkesmann
- Vurdering
- Ferdig?

Når og hvordan begynte arbeidet

Spørsmål om når og hvordan skolene begynte arbeidet med nye kapittel 9A er viktig fordi vi da får en innsikt i hvor lang tid skolene har hatt/brukt på å omstille seg og hvordan de har brukt denne tiden. Tre av de fire rektorene jeg snakket med sa at de hadde begynt arbeidet med kapittel 9A før den tredje i kraft 01.08.2017.

Rektor 2: «det var vel våren 2017 tror jeg vi liksom begynte. Ja, å orientere om det, så de ble forberedt på den nye planen som skulle komme.»

Rektor 3: «Me begynte jo et halvt år før meine eg, eg begynte i februar 2017 og da allerede da begynte det jo å svirre (...) men da var det litt muntlig, det kommer nye 9A og jeg snakket»

Rektor 4: «startet vi i personalet før det tredje i kraft. Og me jobbet og i forhold til ledermøtene kommunalt og og i samarbeid i regionen så var dette tema før det tredje i kraft. (...) me visste den kom. Santvell så det var tema i ulike fora»

Den siste rektoren sa at de hadde begynt første planleggingsdag etter sommerferien, men til gjengjeld da hadde brukt mye tid på dette den dagen.

Rektor 1: «første planleggingsdagen i august blei det vel egentlig at me sette det i sving, men då brukte me ganske mye tid på det då»

Samlet sett kan det se ut til at selv om flere av rektorene mener de begynte arbeidet våren 2017, besto dette arbeidet i hovedsak i å informere personalet om at det kom en endring, og at det faktiske arbeidet med hva endringene ville bety for personalet ikke begynte før

lovendringen var vedtatt. Det er også litt problematisk hvordan man oppfatter dette spørsmålet ved at noen kan oppfatte det som når man begynte å gjøre noe på skolen i forhold til nye kapittel 9A, mens andre oppfatter det som når man på skolen snakket om at det ville bli endringer.

Kommunikasjon

Spørsmål om kommunikasjon er viktig i et endringsarbeid fordi man utvikler en felles forståelse når man snakker sammen og man kan lære av hverandre sine erfaringer, både når det gjelder ting man lykkes med og når det gjelder utfordringer eller uforutsette ting som dukker opp. Jeg har spurt om kommunikasjon innad på skolen og kommunikasjon med andre skoler og andre instanser det er naturlig å kommunisere med. Ut fra det informantene sier er mulighetene til å diskutere, drøfte og samarbeide gode, men det var forskjell i hvordan de benyttet disse mulighetene. Når det kommer til det å kommunisere med andre, var det noen som var veldig ivrige på det å diskutere og snakke, og fortalte at de kunne komme med innspill til hva de hadde behov for å diskutere og lære mer om.

Rektor 1: «Me har bydelsleder møter å då snakke med jo om for eksempel 9A saker, det blir drøfta på tvers av skolene og me snakke litt om tiltak og hvordan me kan håndtere saker på generelt nivå»

Rektor 2: «Og heile forrige skoleår hadde me dette temaet på ledermøte. (...) Sånn at det å trygge hverandre er viktig og det med har spelt inn og det komme på agendaen oftere»

Rektor 3: «rektormøter og så har vi skoleleder nettverk og (...) så vi er et eget nettverk [7 skoler sammen] så vi har jo stadig vekk møter og sånn og da er det jo, det er ikke sjeldent at kapittel 9A er på agendaen (...) så det er liksom delekultur, og vi har også fått gode tips fra andre skoler, så vi har et fint oppsett som ja, inspirasjon fra andre ja, du må klippe og lime litt og stjele gode ideer for du kan ikke sitte med alle ideene for deg selv.»

Mens andre var mer interessert i hva de fikk til selv.

Rektor 4: «jeg tar kontakt når jeg lurar på ting og det er ingen sak som er for liten eller for stor, eg blir møtt på en veldig god måte på skolekontoret, får utrolig god hjelp.»

Når det kommer til kommunikasjon innad på skolene var alle rektorene klare på det at det var satt av tid hver uke der det var tenkt at man skulle snakke sammen på trinn. De fleste var også

klare på det faktum at de ikke hadde kontroll på om det faktisk var dette som ble gjort i denne tiden.

Rektor 2: «me har utarbeidet ein slags eg vil ikkje kalle det ein rutine, men det er i hvert fall ein sånn dette skal tas på trinn, her på huset er det to dager det er trinnmøter til sammen 3 timer»

Rektor 1: «Altså nå har jo me trinn modell. Kor de sitter på trinnene sine, og bare jobber på et trinn. Da sier jeg at dere skal bruke mandag og tirsdagstiden»

Rektor 4: «de har jo både sånn, de har jo trinntid, og da snakker de blant annet om det, hvordan de skal ordne med elever»

I tillegg til dette sa også to av rektorene at hvis lærerne hadde behov for å diskutere med andre enn de andre lærerne på trinnet så hadde de mulighet til dette. Den ene rektoren var selv ofte innblandet i disse diskusjonene:

Rektor 1: «å sette me oss rundt et bord og snakke om ka ser me»

Mens den andre rektoren hadde flere muligheter til lærerne:

Rektor 3: «og så er det også mulig å komme til meg, komme til ressursgruppa som jeg nevnte, hvor en kommer med utfordringer, og den ressursgruppa der er det både sosiallærer, og ting som går på skolemiljø»

I tillegg bruker rektorene ord som diskuterer, samarbeider, lytter til og liknende når de snakker om hvordan de har arbeidet, noe som tyder på at dialog er en gjennomgående arbeidsmåte, og at lærerne gjerne får diskutere eventuelle utfordringer/problemer på felles møter.

Samlet sett ser det ut til at mulighetene for å kommunisere med andre på skolen og utenfor er tilstede. Rektorene fortalte om flere forskjellige møter der de fikk samarbeide, diskutere og utveksle ideer med andre. Det som varierte var hvordan rektorene benyttet seg av disse mulighetene. Da det kom til kommunikasjon innad på skolen fortalte rektorene at lærerne hadde fast tid hver uke der de kunne diskutere, samarbeide og utveksle ideer. Utfordringen var at de ikke hadde kontroll på om det faktisk var dette som skjedde. Noen rektorer fortalte også om andre ressurser lærerne kunne benytte seg av hvis de behøvde mer hjelp.

Hjelp utenfra

Spørsmål om hjelp fra andre ressurspersoner utenfor skolen er viktig for å få kunnskap om nye kapittel 9A og gjerne få nye perspektiver som kan være nyttige i endringsarbeidet. Jeg har spurt om skolen har fått noen form for ekstra støtte, og svarene er nokså like fra alle

rektorene; De har fått tilbud om kurs fra både kommune og fylkesmann. Hvordan disse tilbudene er blitt benyttet er forskjellig på alle skolene.

Rektor 2: «Men det har vært flere tilbud om kurs inne hos fylkesmannen. (...) og det har vært muligheter etterpå til å gå på kurs eller gå på samlinger med dette som tema.»

Rektor 3: «fylkesmannen har jo hatt kurs og så har det også vært kurs i, som en del av XXX kommunes eller XXX kommunens kompetanseheving. Da har det vært for ressurs team og i forhold til ledelse på skolen da, så ja, sosiallærer, spes.ped koordinator helsesøster»

Rektor 4: «de har jo vært flinke med at de har jo hatt det oppe på rektormøtene, og har i grunnen, om vi har blitt kurset der og, ja, han ene rådgiveren har gått igjennom med alle rektorene»

En av rektorene fortalte at hun opprinnelig ikke trodde at denne endringen kom til å bety så mye fordi de arbeidet i hovedsak slik fra før av, men at hun underveis i arbeidet med endringen fant ut at det allikevel var en ganske stor endring. Hun hadde derfor valgt å melde seg på et studium på UIS for å få utfyllende og mer kunnskap om denne endringen.

Rektor 1: «og så såg eg ganske raskt at eg tenkte heile tiden at denne loven representere ikkje någe nytt (...) og så såg eg jo at det blei meir omfattende (...) då såg jo eg som ein konsekvens av dette at det kom et studium då som eg begynte på»

En annen rektor forteller at kommunen var veldig aktiv i det å informere og arbeide med endringer og opptatt av at rektorene arbeidet med å være i tidlig ute.

Rektor 3: «er våken på det meste som skjer i forhold til skole, også nå, seinest nå i forbindelse med fornyelse av læreplanen så vi er liksom hele tiden tidlig ute, og blir på en måte stressa litt på det.»

En tredje rektor mente at de var flinke til å plukke ut informasjon og tolke lover og regler selv så de trengte ikke gå på så mange kurs.

Rektor 4: «Men kurs er jo dette her som hu inspektøren var på og vi trenger ikke mer. Fordi vi har så god kjennskap til dette arbeidet nå og vi har en god fellesforståelse og vi har diskutert (...) vi liker å gå inn i lovteksten selv (...) fordi vi er ganske flinke til å tolke det selv også tenke jeg.»

Samlet sett kan man si at alle rektorene har fått tilbud om hjelp utenfra, men det er stor variasjon i hvordan denne hjelpen er blitt benyttet. Noen av rektorene gav inntrykk av at de gikk selv på eller sendte noen fra skolen, på alle kurs de ble tilbudt og var veldig interessert i innputt fra utenforstående. Mens andre rektorer gav inntrykk av at de etter noen kurs kunne dette og spurte hvis det var noe som var uklart, men klarte seg stort sett selv.

Klarhet

Klarhet handler om hvor godt man forstår og vet hva denne lovendringen medfører og inneholder. Hvilke mål man har for endringen og hvordan man skal arbeide for å nå disse målene. Jeg har derfor spurt om hva rektor synes er det viktigste med denne lovendringen, hvordan rektor har forstått sitt ansvar for denne lovendringen, og hvordan han/hun har arbeidet for å oppfylle dette. Alle rektorene svarer ulikt på spørsmålet om hva som er viktigst, og det ser ut til at de legger vekt på ulike deler av lovendringen, og tolker deler av lovendringen forskjellig. Fordi denne kategorien ble så stor har jeg valgt å dele den og tatt arbeidsmåter som et eget punkt under.

På spørsmålet om det som er viktigst i den nye kapittel 9A har alle rektorene hvert sitt fokus. En av rektorene påpeker dette med en nullvisjon, den andre påpeker at man har styrket elev og foreldres rettigheter, den tredje har fokus på dette med at skolen skal gripe inn og den siste rektoren sier at det hun synes er best er at delpliktene er kommet så godt frem, og at loven er blitt så tydelig på hva som skal gjøres.

Rektor 1: «det viktigste innholdet eller det er jo mye viktig men det er jo at det er en nullvisjon mot mobbing»

Rektor 2: «Det viktigste tenke eg e elevene og foreldrene sine, ja rettigheter eller at, at det er tydeligere at det er ugreit, utrygt.»

Rektor 3: «Det viktigste er jo forpliktelsen til å aktivitetsplikten, altså at du må gripe inn.»

Rektor 4: «Eg like jo at eg like disse delpliktene, at de kommer så tydelig frem»

Gjennom intervjuene var alle rektorene innom store deler av kapittel 9A. Derfor er denne spredning ganske interessant. Det kan tyde på at rektorene er alle klar over hva kapittel 9A inneholder, men at de legger vekt på ulike deler av den. Dette kan videre tyde på at man på skolene legger vekt på ulike deler av kapittel 9A, og dermed får forskjellig praksis.

Det andre spørsmålet jeg stilte rektorene var hvordan de hadde forstått sitt ansvar. Også her varierte svarene. En av rektorene er veldig klar på at det er hun som rektor som har det overordnede ansvaret for at lærerne kjenner til loven, og at de gjør de oppgavene de skal.

Rektor 1: «eg har jo forstått at det er mitt ansvar at alle skal kjenne til loven, at alle skal vite at de har noen oppgaver de må utøva, og at eg må følge opp at de gjør oppgavene og (...) møte foreldrene på en god måte sånn at de oppleve at eg tar de på alvor når de melder en sak»

Den andre rektoren er også klar over at det er hans ansvar, men han valgte heller å se på det som at han hadde det overordnede ansvaret for at alle elevene trivdes på skolen.

Rektor 3: «Jeg er smertelig klar over at det er noe av det viktigste, eller nesten det viktigste av alt at elevene har et godt og trygt skolemiljø. Så jeg velger heller å tenke sånn vidt at her skal elevene trives fordi hvis de ikke trives og har det bra, så tenker jeg at da kan de heller ikke lære noe.»

De to siste rektorene var ikke så klare i hva deres ansvar var. De var mer opptatt av at det var lærernes ansvar og at de bare skulle orienters om det var noe.

Rektor 2: «Sånn at eg sørge for at eg blir holdt orientert og at eg blir informert og me drøfte sammen når det er nødvendig. Og så er det eg som tar avgjørelsen. Tilslutt.»

Rektor 4: «men vi har ikke større skole enn at jeg skal vite om de sakene som de kjenner i magen at dette kan bli større saker og ting»

Samlet sett kan det virke som de fire rektorene legger vekt på ulike deler av kapittel 9A, hva den inneholder og hvilke ansvar de har i denne sammenhengen. Dette kan føre til forskjellig praksis fra skole til skole, men også innad på hver skole.

Arbeidsmåter

Når det kommer til arbeidsmåter er det veldig forskjellig hvor detaljert rektorene har beskrevet hva de gjør. En rektor går i detalj på hva de gjør, mens de andre forteller mer i hovedtrekk. Men som jeg har skrevet tidligere brukes ordene dialog, diskusjon og samarbeid mye, noe som kan tyde på at man bruker mye muntlig bearbeiding og samarbeid.

Rektor 1: «Eg har jo hatt ganske mange økter i fellestiden der eg har presentert aktivitetsplikten, der me har gått gjennom koss, ka me ska gjera for å ivareta han [*aktivitetsplikten*], me har, itte kvar gong me har ein sånn presentasjon så tar me utgangspunkt i ei av pliktene, absolutt mest i å følge med, me ser for eksempel på elevundersøkelsen, og ser om det kommer noe informasjon i den, er det plasser ute me må være mer obs, me analysere sårbare elever, (...) Men å følge med på disse elevene og så samle me informasjon og så sette me oss rundt et bord og snakke om ka ser me, må me gjera nåke og koss har det barnet det.»

En annen rektor hadde skriftlige planer på hvordan de skal behandle forskjellige saker.

Rektor 3: «Så vi har laget sånn dere guide som jeg sa da, og det er liksom et nivå har vi rett og slett kalt null, og av og til eller veldig ofte så løser du tingene med en gang»

Den tredje rektoren fortalte at de ikke hadde noe fast system når de tok opp, og snakket om kapittel 9A, men at de med jevne mellomrom repeterte delpliktene, og at de hadde fastsatt på årshjulet at de skulle gå gjennom et skjema lærerne skulle fylle ut hvis det oppsto 9A saker.

Rektor 4: «Så har vi lagd til dette her [*et skjema*] og gått gjennom med personalet flere ganger, og hver august så gjør vi dette med alle, fordi alle har jo en plikt. Og det er jo dette jeg liker, det er så konkret (...) Jeg er veldig bevisst på, av og til må jeg inn og repetere selv, hvordan var det nå med disse pliktene. Og så med jevne mellomrom tar vi det opp i personalet. Og hørre om det er noen aktivitetsplaner som jeg ikke vet om. Vi tar det opp i både FAU, og i SU og skolemiljøutvalget sånn at det er liksom hele tiden er det liksom fremme i pannebrasken så det er det daglige arbeidet faktisk.»

Den fjerde rektoren jeg intervjuet hadde byttet skole fra lovendringen kom og til jeg intervjuet henne, derfor har hun fortalt noe fra sin første skole og noe fra sin nåværende skole. Da hun var ny syntes hun det var vanskelig å få tak i og forstå alt av prosjekter, tiltak og aktiviteter som skolen hadde. Hun hadde derfor startet et arbeid med å få samlet og laget en oversikt over hvem som gjorde hva og hvilken funksjon de forskjellige tingene hadde. Hun fortalte at samlet sett hadde skolen et veldig bra tilbud, men at det var kaotisk og vanskelig å få oversikt. Derfor arbeidet de på den skolen med å få klarhet i hva som var av tilbud, og få en oversikt over hva man skulle gjøre i forskjellige situasjoner.

Rektor 2: «det som me holder på å utarbeide, (...) er disse rutineene og et slags kart på ein måte og det er klart når du får nytilsatte sånn som når eg sjøl begynte og etterlyste så sitter det litt i hodene på folk (...) sånn at når me får utarbeidet kartet vårt og strukturen vår»

En annen av rektorene fortalte at de hadde vært med i Respekt-programmet i flere år, og at de gjennom dette prosjektet hadde lært at man måtte arbeide jevnt og trutt og holde presset oppe for å fortsette å utvikle seg og ha fremgang. Dette hadde de lært fordi de hadde hatt en periode i Respekt-programmet der de hadde lent seg litt tilbake og syntes at de var jo så gode, og da hadde de opplevd at de ikke fikk så gode resultater som de hadde fått tidligere.

Rektor 3: «i forhold til respekt, som vi har vært med i mange år da var det særlig i starten fikk vi kjempegod skår på undersøkelser og sånn så syns vi etter hvert at vi var så gode så da lente vi oss litt bakover og da ble vi straffet litt for det og gikk ned i forhold til spørreundersøkelser og sånn i forhold til elever og foreldre og det, det er litt, det å havne der er litt, så nettopp derfor er det viktig at du har det fremme på dagsordenen hele tiden.»

Samlet sett kan man si at alle rektorene bruker dialog, diskusjon og samarbeid i arbeidet med kapittel 9A. To av rektorene hadde, eller arbeidet med å få til skriftlige planer på hva man skulle gjøre og hvordan man skulle arbeide med kapittel 9A. De to siste rektorene beskrev at de arbeidet mye muntlig og ikke så mye med skriftlige dokumenter. En av rektorene fortalte om tidligere erfaringer med endringsarbeid, og hvordan de hadde lært at det var viktig å arbeide jevnt med endringen for å få den beste effekten av endringsarbeidet.

Aktivitetsplan

Også denne kategorien oppsto etter at intervjuene var ferdige. Grunnen til at jeg valgte å ha denne kategorien var at tre av fire rektorer pekte på dette som en utfordring. Rektorene syntes at det var utfordrende å vite når de skulle skrive aktivitetsplan. Dette gjald for det første om alle saker der aktivitetsplikten blir utløst, altså at skolen/lærere/rektor griper inn, skulle ha en aktivitetsplan. For det andre, hvis ikke alle disse sakene skulle ha en aktivitetsplan, hvor gikk grensen for hva som trengte en aktivitetsplan og hva som ikke gjorde det.

Rektorene lurte på når det skulle skrives aktivitetsplan. Flere fortalte det at de hadde lest at de skulle løse konflikter på lavest mulig nivå, og lurte derfor på om de skulle skrive aktivitetsplaner på hendelser som allerede var løst. De lurte med andre ord på om de skulle skrive en aktivitetsplan på alle saker der aktivitetsplikten ble aktivert, altså på alle saker der skolen/lærere/rektor grep inn.

Rektor 1: «ka ti har du oppfylt aktivitetsplikten, fordi du starter noe og så skal du løse det på laveste nivå, du har gjerne løst det før du skriver en aktivitetsplan. Så det lurer vi jo litt på»

«men hvis de har grepet inn og får slutt på det skal du da lage aktivitetsplan eller skal du ikke?»

Det videre spørsmålet var hvis man ikke skrev en aktivitetsplan på alle hendelser, hvordan skilte man mellom de man skrev en aktivitetsplan på, og de man ikke skrev en aktivitetsplan på.

Rektor 2: «Eg er, akkurat nå begynne det å gå seg til, men me har famla litt med kossen skrive me disse aktivitetsplanene, sant og ka tid skal de skrives? Altså ka ti er det grunnlag for en aktivitetsplan og ka ti er det ikkje.»

Rektor 4: «Hvis det er noe som skal være vanskelig så er det på ein måte dette med ka tid er det en aktivitetsplan og ka tid er det ikkje.»

En av rektorene jeg snakket med sa at hun skrev aktivitetsplan eller i hvert fall et notat på alle sakene. Hun syntes også at det var blitt mye papirarbeid.

Rektor 1: «det er mange flerie elevar som melde at dei ikkje har det bra itte denna nye lova kom, sånn at eg skrive fleire aktivitetsplaner»

En annen rektor sa at de hadde bare hatt to aktivitetsplaner på hennes skole dette skoleåret.

Rektor 2: «inneværende år så har me hatt, oppretta og starta to aktivitetsplaner»

Samlet sett indikerer dette at det er stor variasjon fra skole til skole på praksis i forhold til bruk av aktivitetsplaner. En skole skriver i hvert fall et notat, om ikke en aktivitetsplan på alle saker der aktivitetsplikten er utløst, mens andre skriver aktivitetsplan på bare et fåtall av sakene.

Rektors arbeidsmåter og interesse

Jeg merket meg mens jeg transkriberte at rektorene på to av skolene snakket mye om det å distribuere og dele arbeidsoppgaver, og stole på at andre gjør arbeidet sitt. Mens rektorene på de to andre skolene snakket om å delta i friminuttene og bli kjent med elevene, og at rektors kontor ikke skulle bli et skrekkens sted, men kunne snakke med elevene og følge dem opp. To av rektorene forventet å være personlig involvert i hver enkelt aktivitetsplan, mens de to andre rektorene ville bare være orientert om at det var en sak, men stolte på at de ansatte som var involvert i saken behandlet den på riktig måte.

Den ene rektoren som snakker om det å være personlig involvert og forklarer at det ofte er i friminutter konflikter oppstår og når de da kommer inn skal ofte læreren inn og undervise en hel klasse, og at de da ofte sende de som var innblandet i denne konflikten ned til de på kontoret og at de da ofte løste disse.

Rektor 1: «det er det ofte me som gjør fordi, når de kommer inn fra friminutt er det ofte da det er, så skal læreren ha time, så då er det ofte at de kjem her»

De snakker også om det å delta i saker som kan bli vanskelige fra starten av.

Rektor 1: «eg forvente at lærerne skrive ner åg rapportere, men kvar gong eg får ei melding, (...) så kalle eg inn lærerne åg sosial lærer og så sitter vi rundt bordet åg snakker om saken»

Rektor 4: «Og vi vil ikke bare være saksbehandlere og sitte bak pc-ene på kontoret, vi ser det er kjempeviktig å være ute med elevene, så vi prøver å være ganske mye vakt (...) eg tenke at det handler om å delegere, jajajaj, men vi har ikke større skole enn at jeg skal vite om de sakene som de kjenner i magen at dette kan bli større saker og ting.

Ja og har, nå har eg god innsikt i alle elevene, og kontaktlærerne de informerer der det er noe å informere om»

De rektorene som sier at de bare er informert om saker snakker mye om det at de har lærere i personalet som har bedre kompetanse enn dem til å behandle disse sakene. De er også opptatt av at de stoler på det personalet de har på skolen.

Rektor 2: eg har jo deligert ein del av ansvaret. Men eg holde, de holde meg orientert (...) Sånn at da har eg vært med å på ein måte i drøftingen, ikke i tett på, men eg har delegert ansvaret, men det er eg som signerer. Sånn at, så eg er i loopen da, men eg har delegert det til miljøterapeuter.»

Rektor 3: Nei altså vi, det er veldig viktig at det ikke er jeg men vi, men vi jobber sammen på skolen (...) Så veldig ofte så, så blir jeg egentlig bare orientert om at den saken håndterer vi (...) Så det noe som er distribuert ledelse, har jeg litt tro på at det, jeg trenger liksom ikke å sitte å, sitte på alt vettet og ha meninger om alt, altså liksom dette her fikser du, du kan mer spes.ped enn meg, jeg velger å ikke være med på spes.ped møte fordi du representerer ledelsen. Så det er sånn jeg prøver å tenke litt da.»

Samlet sett kan man si at jeg fant to typer ledelse hos de fire rektorene jeg intervjuet. Den ene ledertypen hadde fokus på å dele ansvaret blant de ansatte, mens den andre ledertypen hadde fokus på å ha en aktiv rektor som var tilstede i alle sakene.

Verdidiskusjon

Med verdidiskusjoner mener jeg diskusjoner om verdiene som nye kapittel 9A innfører, som for eksempel at det er elevens subjektive opplevelse som skal være grunnlaget for hvordan man vurderer en sak. Jeg spurte om rektorene hadde hatt verdidiskusjoner på skolen i forbindelse med endringsarbeidet knyttet til kapittel 9A. Verdidiskusjoner er viktige for å få klarhet i hva vi som personer mener om en endring, men også for å få klarhet i hva som ligger i endringen. Tre av fire rektorer svarte at de hadde hatt det i forbindelse med forskjellige deler av kapittel 9A. En rektor sa for eksempel at de hadde hatt dette i forbindelse med at det er elevens subjektive opplevelse som skulle være i sentrum, og at skolen ved lærere og ledelse ikke skulle tolke situasjonen.

Rektor 1: «Men det er jo den der subjektive opplevelsen, den må me ta på alvor, den diskusjonen har me hatt.»

En annen rektor snakket om at de hadde hatt noen slike verdidiskusjoner i forhold til situasjoner og saker som hadde oppstått.

Rektor 3: «Jada, nei, vi har diskutert og snakket om tilfeller og kasus og, ja (...) det er mange som synes at dette blir (...) voldsomt med elevers opplevelse, det er klart at det er enkeltelever som er lett å kjøpe og tenke at her har du en god sak, mens andre kan være, ok den var kanskje litt tvilsom»

Som jeg har skrevet over hadde en av rektorene jeg snakket med skiftet skole. Hun kunne derfor ikke si hva de hadde hatt før hun kom, men at hun regnet med at de hadde hatt noen slike diskusjoner.

Rektor 2: «Ja nå må eg svara for den andre skolen. Det var jo der eg hadde det. Men ka de gjorde her det er eg litt usikker på. Eg rekner med at de har hatt det.»

Slik jeg tolker svaret hennes virker det som at hun ikke har hatt noen verdidiskusjon på skolen etter at hun ble tilsatt.

Den fjerde rektoren svarte at de hadde ikke hatt noen verdidiskusjoner fordi hun hadde lest denne lovendringen og syntes den var gode greier.

Rektor 4: «Nei, bare, nei, jeg tror ikke sånn bevisst, den kom bare når vi presenterte den og sånn og bare, så har jeg bare bestemt for de at den er veldig bra»

Selv om rektorene har svart som de har kan det godt hende at lærerne har diskusjoner i mindre grupper, som for eksempel på trinn. Det kan også bety at dette med verdidiskusjoner er noe rektorene ikke har tenkt noe særlig over og at de faktisk har hatt flere enn det de sier.

En annen ting jeg la merke til når jeg var rundt og intervjuet var at ingen hadde et negativt ord å si om nye kapittel 9A. Alle var utelukkende positive.

Samlet sett kan man si at det ser ut til at verdidiskusjoner ikke er noe man har et stort fokus på, men at de fleste rektorene hadde vært innom disse i løpet av endringsarbeidet.

Foreldre

Selv om jeg ikke hadde noen spørsmål som gikk spesifikt på foreldre, snakket alle rektorene om dem. De hadde litt forskjellige holdninger til dem, og forskjellige perspektiver på hvordan de opplevde foreldrene, og da spesielt gjerne i de vanskelige situasjonene som oppstår når det gjerne er snakk om mobbing. Felles for alle rektorene var at de syntes at samarbeidet med foreldrene var viktig.

Tre av fire rektorer mener at det at rektor møtte foreldrene, og hvordan rektor møtte foreldrene var viktig for hvordan samarbeidet ble. De snakker om hvordan man best mulig kan ivareta foreldre, og at dette er et område man gjerne må arbeide med og bli bedre på.

Rektor 1: «kanskje den viktigste jobben eg gjør er å møte foreldrene på en god måte sånn at de oppleve at eg tar de på alvor når de melder en sak, og det samarbeidet med foreldrene er helt avgjørende for hvordan me klare å løse saken på skolen. Så det er det største ansvaret å trygge foreldre, elev på at dette tar me tak i og dette ser me e vanskelig.»

Rektor 2: «det går litt på det med å møta både elever og ikkje minst foreldre, me e gode på å møte elevane men kanskje me ikkje alltid e lika gode på å møta foreldrene. Og at selv om foreldrene kan, ja de kan jo oppleve det som veldig vanskelig. De kan vær frustrerte, de kan begynne å dra inn gjerne ka andre gjør og litt sånn og så er det koss møte vi de då at me er profesjonelle og møte de på ein ordentlig måte og lytte til dem og tar dem på alvor.»

En rektor sa at foreldrene i hans skolekrets var veldig ressurssterke og var veldig interessert og aktive i det skolen gjorde. Han så dette som veldig positivt for skolen fordi dette gjorde at skolen alltid måtte være rett og klar på hva de gjorde.

Rektor 3: «Og da, her på skolen er det veldig ressurssterke foreldre da så jobber på universitetet og har akademiske jobber. Så jeg må innrømme det at det har vært noen ganger at jeg har ikke fulgt prosedyren fullt ut og da er de på plass med en gang, de er kritiske, men det er bra for de setter krav til oss så jeg har veldig sånn, jeg har tatt opp da at arbeids- og elevrett bare for å liksom å ha opplæringsloven fremfor meg og prøve å ja, det skal ikke skje for av og til er det lett å tabbe seg ut og da er de på plass med en gang så heldigvis har vi klart å forebygge det. Takket være den 9A tenker jeg.»

Den fjerde rektoren mente heller at foreldrene måtte samarbeide med læreren ikke komme til rektor med en gang.

Rektor 4: «Og så ser vi jo det at hvis bare skolen får lov til å gjøre denne jobben uten at de blander seg for mye foreldrene, så det er der, (...) og derfor så må kontaktlærerne være smarte og de, det er helst de som må gjøre dette, altså de foreldrene som pang rett til rektor, då har jo de på en måte stilt det med en gang.»

Samlet sett kan man si at 3 av 4 rektorer syntes det var viktig at foreldrene følte seg ivaretatt av rektor og skolen, mens den siste rektoren mente at det var kontaktlærer sin oppgave å ivareta foreldrene. En av rektorene var spesielt opptatt av at foreldrene hjalp skolen til å bli bedre ved at de var aktive og interessert i det skolen gjorde.

Fylkesmann

Tre av fire rektorer uttrykte at de var positive til at fylkesmannen skulle behandle klagesaker. De mente at de med dette fikk en mulighet til å få diskutert og løst vanskelige saker. En av rektorene sa at skolen ikke skulle ha dårlig samvittighet for at noen saker ble sendt til fylkesmannen. Slik jeg forsto han under intervjuet handlet dette om et fåtall saker der man på skolen føler man har prøvd alt, og ikke klart å løse saken, og at man i de tilfellene ikke skulle ha dårlig samvittighet på skolen for at saken ble sendt til fylkesmannen. Dette var det flere av rektorene som uttrykte, at når de hadde hatt en sak over lengre tid og de følte at uansett hva de gjorde så fikk de ikke løst den, var det greit å få et nytt perspektiv og hjelp til hvordan man kunne løse den. Denne rektoren sier også at det er fylkesmannen som har ekspertisen og man kan være uenig eller ikke i det de sier. Med dette mener han at det er fylkesmannen som har det siste ordet og de som til slutt bestemmer hva man skal gjøre, og man kan være uenig i det de konkluderer med i en sak, men at det du mener ikke betyr noe i denne sammenhengen.

Rektor 3: «Ja, og så tenker vi også det at vi er, av og til så er det nødvendig at det, å så sende det til fylkesmannen er greit, jeg tenker at det, skal ikke ha dårlig samvittighet eller føle at det er dårlige vibrasjoner for det vi skal gi beskjed og fylkesmannen de har på en måte ekspertisen og du kan være uenig eller ikke men, jeg tenker det er greit og sende opp noen ganger også.»

Rektor 1: «Så eg tror det går an å få støtte, men det er litt, det handle nok litt om kor me begynne henne og kor mye sliten eg er i saken før eg begynne tror eg på koss eg møte kritikken eg får tenke eg kanskje.»

Rektor 4: «Så nå får vi prøvd oss litt hos fylkesmannen og det er vi glade for.»

To av de tre rektorene hadde hatt/har saker hos fylkesmannen i nyere tid.

Samlet sett kan man si at rektorene er positive til at fylkesmannen skal behandle klagesaker. De ser på fylkesmannen som en samarbeidspartner som kan hjelpe dem til å løse vanskelige saker.

Vurdering

Egenvurdering er en viktig del av endringsprosessen. Det å finne ut hva man er gode på og hva man ikke er fullt så gode på er en viktig del av utviklingsprosessen. Rektorene ble derfor spurt om de vurderte egen prosess og eventuelt hvordan de gjorde dette. Hvor mye og hvor

ofte varierte fra rektor til rektor. Det ble også tydelig for meg at noen rektorer var veldig klar over når og hvordan de evaluerte seg selv, mens andre ikke var fullt så klare.

Rektor 1: «littegran har me snakt om det for me e for eksempel når det gjelder kartlegging så e me veldig god på å snakke med elevene og ikkje så flinke til å observere di for eksempel. Det har me snakt om, men ikkje i stor grad.»

Rektor 2: «Me har evaluert sånn at me må setta dette i system. Og i det dialog-møte som me hadde med skolesjefen som eg refererte til så har me altså ei, det er ei smørbrødlister sånn, ka er det som blir gjort, sant, me har miljøpatrulje, altså det er me har føniksgruppe og eg vett ikkje ka me ikkje har, altså det er mange ting, santvull, men det er veldig det er bare en lang liste»

En rektor sier at de har tidfestet når de skal evaluere. Problemet med dette som hun også sier selv er at selv om det planlegges å evaluere da, er det nødvendigvis ikke slik at det blir gjort.

Rektor 4: «Så det skal vi gjøre, vi gjorde det ikke i fjor fordi da repeterte vi igjen i august fordi vi hadde begynt å forstå det enda mer altså det trengte litt tid til å på en måte innarbeide seg, men vi har jo sånn sett evaluert, vi har evaluert litt skjema og justert litt og sånt isammen det har vi gjort og diskutert men det å sette seg, den datoen der så skal vi evaluere de nye endringene i nye 9A ja, gjør det veldig konkret, nå har vi gjort det, ferdig. Altså dette er et prosessarbeid som vi bare kan bli bedre på jo mer i vi gjør det.»

Det som ble klart for meg underveis i transkriberingen var at en skole fremsto som mye mer opptatt av det å drive egnevaluering og finne områder å bli bedre på enn de andre. Rektor fortalte også om hvordan de inviterte elevråd, FAU og samarbeidsutvalget til å være med å evaluere hvert år.

Rektor 3: «Det gjør vi egentlig hele tiden, og det er en del av den skolebaserte vurderingen, at det vi holder på med, altså vi har alt fra vi har liksom prosedyre for hvordan vi jobber med nasjonale prøver, vi har sånne prosedyrer for kartleggingsprøver for hvordan vi gjennomfører elevundersøkelsen. Så vi har liksom mye sånne ting på plass da og da tar vi det jevnlig opp, det kommer tilbake, og da blir det evaluering, og så får vi gode tips om at vi må, for eksempel at vi kan sende folk på kurs med fylkesmannen så det skal vi jammen gjøre nå. Så den planen den blir ikke bare å snu den for hvert år, den blir jo justert hvert år og skal jo opp i både FAU og samarbeidsutvalget og i blant de tilsatte. Og Elevrådet er det også så det er liksom en kvalitetssikring i seg selv da.»

Samlet sett kan man si at skolenes kompetanse til egnevaluering var varierende, men alle kunne si noe om hvordan de hadde og skulle vurdere seg selv.

Ferdig?

Som et avsluttende spørsmål spurte jeg om rektorene regnet seg som ferdige med endringsarbeidet. Dette var litt for å se hvor langt i prosessen de var kommet, men også for å se om de noen gang kom til å regne seg som ferdige. Alle rektorene var skjønt enige om at de ikke kom til å bli ferdige.

To av rektorene sier at de ikke regner med at de noen gang kommer til å bli ferdige med dette arbeidet. Den ene rektoren begrunner det med at man arbeider med mennesker og man får stadig nye ansatte. Noe som fører til at man alltid må ha fokus på dette arbeidet.

Rektor 1: «Nei, nei, eg er ikkje så sikker på om me blir ferdig heller. Eg tenke at dette må me ha fokus på heile tiå. Både fordi at du får stadig nye ansatte, både pedagoger og andre tilsatte, og eg tenke å ha fokus på det hos andre tilsette er ekstra viktig i og med at nå har me ansvarliggjort alle sammen, nå er det ikkje bare lærere sånn som det var før. Og det må me holda trøkket på heile tiå. For det er jo ein omstilling for de. Nei eg ser oss ikkje ferdige med det, me må ha fokus på det heila tidå.»

Den andre rektoren sier at i møte med elever vil man alltid kunne lære noe nytt, og går til og med så langt som å si at hvis man føler man sier man er utlært har man ikke noe på hans skole å gjøre fordi man lærer så lenge man lever. Han mente at i arbeidet med nye kapittel 9A vil man alltid kunne lære noe nytt.

Rektor 3: «Vi har fått det godt innarbeidet, men ferdig blir vi aldri, og det er sånn, en visjon som heter lærelyst for liten og for stor og den har vi hatt siden 2002 og den jobber vi med hele tiden, så det er noe med, i det ligger det for eksempel er lærelyst for stor er å forvalte det at som lærer så lærer du noe nytt hver time i møte med elevene, og hvis det er en slik holdning, det er jo lenge siden det, har vært det men tidligere var det liksom det at du, jeg kan alt, jeg er ekspert jeg har ikke noe mer å lære, jeg er utlært, da har jeg sagt at da har du ikke noe her hos oss å gjøre, for du lærer noe nytt hver eneste dag. Så det er litt av prosessen du må finne deg i at det er utviklinger og endringer i skolen og det, sånn er det. Det er bra tenker jeg.»

De siste to rektorene har mer fokus på det at de enda ikke har fått innarbeidet lovendringen og at de ikke blir ferdige før denne er innarbeidet, og selv da er det viktig å repetere med jevne mellomrom.

Rektor 2: «Nei, neida, å nei, vi skal bli så gode til å skrive de, altså måten å undersøke på, og hvilke spørsmål stiller du barna, for hele hensikten med dette er jo å få løst det fortest mulig på lavest nivå.»

Rektor 4: «Så, eg tenke at den, det er me nødt til å ha på årshjulet, at me med jevne mellomrom går inn og har drypp og øver oss på det.»

Samlet sett kan man si at ingen av rektorene var ferdig med innføringen av endringsarbeidet. Det varierte litt i svar om de trodde de kom til å bli ferdig, to mente de aldri kom til å bli det, mens de to siste rektorene var mer uklare på om de trodde de noen gang ble ferdig, og var mer opptatt av å få innarbeidet lovendringen.

Drøfting

Drøfting av resultatene blir gjort med utgangspunkt i de samme kategoriene som resultatene ble presentert i. Der det er viktige sammenhenger mellom kategoriene vil jeg påpeke disse sammenhengene og drøfte dem på tvers av kategoriene. Dette skjer for eksempel i kategoriene klarhet og aktivitetsplan der man kan se at begge kategoriene viser til at det er stor variasjon i hvordan skolene setter kapittel 9A ut i praksis. Nederst i drøftedelen er det en kategori som heter anbefalinger. Her vil jeg komme med noen anbefalinger som jeg har kommet frem til gjennom arbeidet med denne oppgaven.

Når begynte arbeidet

Teoretikerne som er brukt i teorikapitlet påpeker alle at man ofte ikke regner nok tid til et endringsarbeid. Det er i den forbindelse interessant å se på når rektorene begynte endringsarbeidet og om de regner seg ferdige. I denne kategorien vil jeg se på når de begynte arbeidet, mens om rektorene mener de er ferdige vil komme i kategorien ferdig?. I forhold til initiering definerer Ertesvåg (2012) den som alt av forarbeid som blir gjort av skolen før man starter arbeidet med implementering, og Ertesvåg (2012) definerer implementeringsfasen fra når man informerer elevene. Det vil altså i tilfelle med nye kapittel 9A være fra loven ble vedtatt 22.05.2017 til den tredde i kraft 01.08.2017. Man hadde med andre ord veldig liten tid til å utføre initieringsarbeidet.

Tre av fire rektorer sa at de hadde begynt initieringsarbeidet allerede våren 2017 mens lovendringen enda ikke var vedtatt. Den fjerde rektoren som ikke hadde begynt dette arbeidet før lovendringen var vedtatt, var klar over at endringen kom, men regnet ikke dette som en start på arbeidet, og mente at arbeidet ikke hadde startet før første planleggingsdag etter

ferien, men at de da gikk grundig gjennom hva endringen var og hvordan dette kom til å påvirke hvordan de skulle arbeide. De rektorene som sier at de begynte initieringsprosessen før lovendringen var vedtatt sier også at de ikke gjorde noe annet enn å orientere om at det var en lovendring på gang og hva det så ut til at den kom til å inneholde. Det kan da bli et spørsmål om definisjon, når regner man at man begynner initieringsprosessen, i det man informerer om at det kommer en endring eller i det man begynner å arbeide med den. Fullan (2016) skriver at initieringsprosessen burde avklare hvilke ferdigheter, kunnskap og handlinger man trenger for å gjennomføre implementeringen. Den fjerde rektoren som sier hun ikke begynte endringsprosessen før etter ferien, men hun kan også ha informert om endringen uten at hun regner dette for en start på initieringsprosessen. Når man informerer om en endringsprosess, hva den vil inneholde og hva det vil bety for skolen kan man starte diskusjon og tankeprosesser hos de ansatte som gjør at man er mer mottakelig for endringene som skjer i praksis. Man får forberedt personalet på endringene som kommer når man velger å informere de ansatte.

Statlige prosjekter er ofte ambisiøse og har kort tid fra vedtak til implementering (Fullan, 2016). Det er jo helt klart tilfellet med kapittel 9A. Ertesvåg (2012) skriver at opplæring og kursing burde skje i initieringsfasen, og at overgangen fra initiering til implementering ofte regnes som når elevene blir informert om prosjektet. Regner man som jeg har gjort over at implementeringsarbeidet startet 01.08.2017 kan man nesten si at initieringsfasen har vært ikke-eksisterende. Ertesvåg (2012) argumenterer med at man skal få gjort mest mulig i initieringsfasen, og at dette er helt avgjørende for om man lykkes med endringsarbeidet. Men dette har ikke vært mulig i tilfellet med kapittel 9A. Fullan (2016) på sin side argumenterer med en kortere initieringsfase, men også han viser til at man burde klargjøre og forberede seg i initieringsfasen.

Med andre ord kan man konkludere med at den korte tiden fra vedtatt lovforslag til ikrafttredelse gjør at initieringsfasen ble veldig kort og for noen ikke-eksisterende. Dette fører til at det meste av det arbeidet både Fullan (2016) og Ertesvåg (2012) skriver man burde gjøre i initieringsfasen enten ikke blir gjort eller ikke blir gjort grundig nok. Dette kan igjen føre til at implementeringsfasen blir vanskeligere og man bruker lengre tid på denne.

Kommunikasjon

I dette kapittelet vil jeg ha fokus på kommunikasjon med andre skoler og kommunikasjon innad på skolen, kommunikasjon i form av kurs og møter vil jeg ta for meg under kategorien hjelp utenfra.

Ut fra resultatdelen virker det som mulighetene til kommunikasjon med andre er god, men utnyttelsen varierer fra rektor til rektor. Det er flere grunner til å kommunisere med andre skoler, som for eksempel utveksle informasjon, drøfte/diskutere problemer, dele ideer og utvikle en felles forståelse (Fullan, 2016). Det at noen rektorer var mer ivrig enn andre kan tyde på at disse rektorene gjerne føler de får mer ut av denne kommunikasjonen enn andre. Det kan også være at de rektorene som ikke er så ivrige på det å kommunisere med andre gjerne ikke ser behovet for å kommunisere. Dette underbygges også av uttalelsen til en av rektorene som sa at de var ganske gode på å tolke selv. Det som kan være risikabelt med dette er da at de på denne skolen kan utvikle en falsk klarhet som gjør at de ikke får en fullstendig implementering av endringsarbeidet (Fullan, 2016).

Da jeg spurte om kommunikasjon innad i skolen, om lærerne hadde anledning til å diskutere saker med hverandre svarte alle rektorene at de hadde avsatt tid hver uke hvor lærerne skulle samarbeide, og regnet med at hvis noen hadde behov for dette at denne tiden da ble brukt til det. Det kan være problematisk ved at flere lærere ikke tør å kreve å bruke tid på å diskutere slike saker de synes er vanskelig. Fullan (2016) skriver at lærere trenger muligheter til å diskutere endringen, og i denne sammenheng er gjerne å sette av tid til dette en minimumsfaktor. Det kan videre føre til at man ikke får utviklet en felles forståelse for hvordan man skal arbeide med disse sakene. Det er viktig i forhold til endringsarbeid innad på en skole at alle er enige om hva som er målet og hvordan de skal arbeide for å nå det målet (Ertesvåg, 2012). For å kunne oppnå dette er det viktig å diskutere og snakke sammen for å kunne oppdage misforståelser, oppdage nye utfordringer og vise at man som leder forventer en progresjon i arbeidet (Ertesvåg, 2012). Under kategorien arbeidsmåter er det beskrevet hvordan rektorene har arbeidet. Der har jeg skrevet at rektorene bruker ordene dialog og samarbeid når de beskriver hvordan de har arbeidet. Det rektorene sier om arbeidsmåter er altså selvmotsigende i forhold til det de sier om kommunikasjon mellom lærere. De sier at det i hovedsak er opp til lærerne å diskutere og samarbeide på egenhånd i tiden som er satt av, men så sier de også at det er arbeidsmåter de bruker når de arbeider med kapittel 9A i fellesskap på skolen.

Fullan (2016) skriver om klarhet og at man må arbeide underveis i prosessen for å unngå falsk klarhet. Dette kan være spesielt fremtredende i forbindelse med kapittel 9A fordi initieringsfasen og muligheten til å bli godt kjent med endringen var så kort. Det er fort gjort å bare ha fokus på det skriftlige og den formelle endringen i dokumentkravet, og glemme endringene som er gjort i verdier og holdninger i forhold til den subjektive oppfatningen, nulltoleranse og aktivitetsplikt.

Hjelp utenfra

Fullan (2016) og Skogen (2004) skriver begge at hjelp fra utenforstående kan skape kompetanseheving for personalet og komme med andre synsvinkler og perspektiver som det er vanskelig å finne/se på egenhånd. Målet med å få hjelp utenfra er jo å få andre perspektiver og gjerne utvikle en dypere forståelse. Det er derfor problematisk at det er så stor spredning på hvor mye hjelp rektorene benytter seg av. Rektoren som hadde lite med kurs, får jo da også få perspektiver og innfallsvinkler, men er de flinke til å diskutere og samarbeide på denne skolen trenger ikke dette bety at de har en dårligere forståelse enn skolen som gikk på alle kurs de hadde mulighet til å gå på. Man kan argumentere med at begge disse rektorene gjerne er ekstreme i hver sin retning. Det kan med andre ord variere veldig i oppfatning og utførelse av kapittel 9A fra skole til skole. Det er også viktig å påpeke at det å sende folk på kurs koster penger fordi man da må ha vikarer og lignende. Ingen av rektorene jeg snakket med hadde fått noen form for økonomisk kompensasjon.

Noe som også kan være en utfordring er at jeg fikk inntrykk av at det var rektorer, inspektører, spesialpedagoger og lignende som gikk på kurs angående kapittel 9A og ikke kontaktlærer og timelærerne. Utfordringen med dette kan være at kontaktlærerne og timelærerne dermed ikke får den samme forståelsen/kunnskapen til kapittel 9A som de som var på kurs fikk. Dette kan videre føre til at man ikke får den ønskede praksisen på skolen fordi de lærerne som i hovedsak skal gjennomføre praksisen ikke har fått tilstrekkelig kunnskap/ferdigheter/forståelse for hvordan denne praksisen skal være.

Klarhet

Klarhet er definert som klarhet om hva målet er med endringen og hvordan man skal arbeide for å oppnå disse endringene (Fullan, 2016). I forbindelse med kapittel 9A er det da spesielt viktig å huske at denne lovendringen ikke bare innebærer en formell endring ved at man nå har fått et dokumentkrav. Men at man også husker å arbeide med at det er en verdi og

holdningsendring i at man nå skal ta utgangspunkt i elevens subjektive opplevelse, ha en nulltoleranse og ikke minst at man nå har en aktivitetsplikt. Da rektorene ble spurt om de mente det var en verdi-endring i kapittel 9A eller om den bare var formell med endring i dokumentkravet, var det bare en av de fire rektorene som var klar på at det definitivt var en verdiendring, men underveis i intervjuene uttrykte alle rektorene at det var en slags verdiendring også, men de var ikke klare i sin sak på det området. Det kan være tegn på at det kanskje har utviklet seg en falsk klarhet. Det vil si at man glemmer verdiendringene og fokuserer på de formelle endringene i dokumentkravet.

Da jeg selv undersøkte og studerte det nye kapittel 9A syntes jeg at det var så konkret og greit at jeg antok at alle ville ha samme oppfatning og forståelse av den. Det som da var interessant var at alle de fire rektorene fikk samme spørsmål om hva de mente var det viktigste innholdet i nye kapittel 9A, og alle rektorene hadde forskjellige svar og la vekt på forskjellige deler av kapitlet. Dette kan forklares med Goodlad (1979) sin teori om at alle danner seg hver sin oppfatning. Hver rektor har tolket nye kapittel 9A og funnet hva han/hun synes er det viktigste og legger vekt på forskjellige deler. Dette kan også føre til at man håndhever denne loven forskjellig fra skole til skole, alt etter hva man legger vekt på. Dette støttes også av at skolene hadde forskjellige måter å håndtere dette med aktivitetsplan på. God kommunikasjon kan motvirke at man danner seg ulike tolkninger og kan bidra til utviklingen av felles forståelse, noe som da fører til at man ikke får så stor spredning i forståelsen av kapittel 9A. Det er da viktig å kommunisere innad på skolen, men også med andre skoler slik at det ikke blir så stor spredning mellom skoler.

Arbeidsmåter

Som jeg skrev over i kategorien kommunikasjon, er rektorene selvmotsigende i sine uttalelser om kommunikasjon og arbeidsmåter. Da jeg spurte om kommunikasjon sa rektorene at å diskutere, drøfte og samarbeide måtte lærerne gjøre i den tiden som var satt av til dette. Og da jeg spurte om arbeidsmåter sa de at de bruker mye fellesarbeid der de diskuterer, drøfter og samarbeider.

På spørsmål om hvordan de arbeidet med kapittel 9A var to av rektorene opptatt av å forankre arbeidet med kapittel 9A skriftlig. Enten hadde de, eller så arbeidet de med å lage planer for hva man skulle gjøre og hvordan man skulle arbeide med kapittel 9A. Dette kan være en fordel ved at man gir alle ansatte samme «oppskrift» å følge og man sikrer på denne måten at alle har samme praksis. Man sikrer også at nyansatte får tilgang på denne kunnskapen, noe

som Ertesvåg (2012) skriver er viktig for å videreføre endringsarbeidet. Det som kan være en ulempe er at man gjerne blir låst i det skriftlige dokumentet, og at man dermed ikke får videreutviklet praksis. En annen ulempe kan være at man mister noe av den muntlige dialogen, drøftingen og samarbeidet. De to siste rektorene fortalte at de i hovedsak benyttet seg av muntlige arbeidsmåter. Her vil man kunne få en ulempe ved at praksis innad på skolen kan være forskjellig fra lærer til lærer. Fordelen er at man gjerne sikrer det muntlige arbeidet i form av diskusjon, drøfting og samarbeid. En blanding av disse arbeidsmåtene vil nok være det ideelle. Dette kan gjøres ved at man sikrer en felles praksis ved skrive ned hva man skal gjøre og hvordan man skal arbeide, men at man også passer på å beholde den muntlige diskusjonen, drøftingen og samarbeidet og på denne måten passer på å videreutvikle de skriftlige dokumentene.

En av rektorene fortalte også om at de hadde lært at det å arbeide jevnlig med endringsarbeidet var viktig. Dette støttes av det Ertesvåg (2012) skriver at systematisk arbeid fra starten av endringsarbeidet var en viktig faktor for å lykkes med endringsarbeidet.

Aktivitetsplan

Et konkret eksempel på at skolene har forskjellig praksis er aktivitetsplanene. Det var stor variasjon i skolenes praksis da det kom til det å skrive aktivitetsplaner. Utdanningsdirektoratet (2017a) skriver på sine sider at det skal skrives en aktivitetsplan når skolen får vite at en elev ikke har det trygt og godt på skolen. Dette ble av en rektor tolket som hver gang det oppsto en situasjon der lærerne/rektor måtte gripe inn. Naturlig nok syntes denne rektoren at det var blitt mye papirarbeid etter nye kapittel 9A ble innført. En annen rektor hadde tolket det slik at det var de store og alvorlige sakene man skrev aktivitetsplan på, og at de mindre sakene man gjerne løste med en gang ikke behøvde en aktivitetsplan. Riiser (2017) skriver at det er alle de sakene man setter inn tiltak som skal ha en aktivitetsplan. Men da kommer spørsmålet hva man definerer som et tiltak. Man kan for eksempel snakke med elevene som er involvert i en sak og dermed løse den, er da denne samtalen et tiltak? Her vil man være uenige, noe som betyr at praksis blir forskjellig. Den rektoren som skriver aktivitetsplan på alle saker der skolen griper inn får dokumentert hva skolen har gjort i eventuelle saker i mye større grad enn det rektoren på skolen der det bare var de mest alvorlige sakene man skrev aktivitetsplan på. En tredje rektor sa at når man får en sak som går til fylkesmannen vil man alltid tenke hvorfor skrev vi ikke en aktivitetsplan tidligere. Det er et spørsmål man unngår ved å skrive aktivitetsplaner på hver sak. Man får sikret at de sakene som blir større har man arbeidet med

å skolen i lengre tid, og man har fått dokumentert alt man fra skolens side har gjort. På den andre siden er det ofte langt flere mindre saker som ikke utvikler seg til noe større, der man også bruker mye tid og ressurser på å dokumentere, der man ikke får bruk for det.

Man kan også bruke dette som et argument for at rektorene gjerne er mer interessert i det formelle ved kapittel 9A som dokumentkravet. Rektor arbeider i hovedsak ikke med elevene hver dag, og verdi- og holdningsendringene, som for eksempel at det er elevens subjektive oppfatninger som skal være gjeldene, er mer aktuell for lærerne som arbeider med elever hver dag og som i mye større grad må utføre aktivitetsplikten. Det betyr ikke at rektorene ikke bryr seg om verdi- og holdningsendringene, bare at det kan virke som rektorene er mer opptatt av at skolen oppfyller dokumentkravene. Det kan godt være at rektorene føler at verdi- og holdningsendringen er det lærerne som må gjøre fordi det er hos dem det må skje en endring, mens det formelle ved kapittel 9A som dokumentkravene er mer rektors ansvar. Det formelle, som dokumentkravet, er også det som er lettest å kontrollere, og regnes gjerne for de viktigste å få på plass. Det kan også være en grunn til at en av rektorene skrev så mange aktivitetsplaner for å kunne dokumentere at skolen hadde gjort noe hvis det skulle oppstå en sak. Men som Fullan (2016) skriver vil man ikke kunne få en fullverdig implementering hvis man ikke har med hele endringen. Det er derfor viktig at rektor viser interesse også utover at lærerne skriver aktivitetsplaner.

Rektors arbeidsmåter og interesse

Ertesvåg (2012) skriver at man i arbeidet med endringen må ta hensyn til om endringen er ønsket fra personalet eller staten. I tilfellet med kapittel 9A er endringen en top-down endring, altså den kommer fra staten og ikke som et ønske fra personalet. På tross av dette virker det som endringen er blitt godt mottatt på skolene. Rektorene sier at også lærerne syntes at det var en bedre måte å arbeide på. Et punkt som alle teoretikerne fremhever er også at personalet må føle et behov for endring for at endringsprosessen skal bli vellykket. Her sa samtlige av rektorene at personalet så klart behovet for endring og en av rektorene sa: «dette her er lett å selge altså». Alt dette tyder på at endringen med nye 9A ikke er en typisk top-down endring. Rektorene forteller at personalet har den samme positive og arbeidsvillige holdningen som om det skulle vært en bottom-up endring. Dette kan tyde på at denne endringen er en blanding av de to, kommet fra stat, men også ønsket av personalet som Ertesvåg (2012) skriver at de fleste endringsarbeid er.

I mine resultater viser det seg to forskjellige måter rektorene arbeidet på. To av rektorene beskriver en arbeidsmåte der de er tett på elevene, og deltar aktivt i diskusjon og utforming av aktivitetsplaner. Mens de to andre rektorene snakker mer om delegering av ansvar og det å være orientert om aktivitetsplaner og vanskelige saker, men stoler på at andre gjør arbeidet sitt. Det er fordeler og ulemper med begge arbeidsmåtene. Ertesvåg (2012) skriver om insentiv, å skape motivasjon, engasjement og et eierforhold til endringsarbeidet. Ser vi for eksempel på de sakene der rektor er involvert, kan det være en fordel at rektor viser at dette arbeidet er viktig, og engasjerer muligens personalet til å ha et ekstra fokus på dette området. Rektor sikrer også at skolen følger loven i disse sakene. Ulempene med denne arbeidsmåten er jo at det går mye tid når rektor skal være så involvert i alle sakene. Det kan også skape en følelse av at rektor ikke stoler på at lærerne er kompetente nok til å vurdere og håndtere saker selv, noe som kan minske lærernes eierforhold til endringen. Den andre arbeidsmåten krever mindre tid, i hvert fall for rektor, men kanskje også for lærerne fordi de kan vurdere selv hva som er en liten sak og hva som er en større sak som trenger mer oppmerksomhet. Denne arbeidsmåten gjør også lærerne mer ansvarlige, gir større eierforhold ved at de må vurdere situasjoner selv. Krever situasjonen at vi skriver aktivitetsplan eller gjør den ikke? Det som er ulempen med denne arbeidsmåten er at rektor ikke har samme kontroll på hva som rører seg på skolen, og det kan også oppleves som at rektor ikke interesserer seg for arbeidet med kapittel 9A fordi så mye av det blir delegert til andre. Den første arbeidsmåten er veldig krevende, og på større skoler ville det ikke vært mulig å bruke den. Det var de to minste skolene i min studie som brukte denne arbeidsmåten. Det er derfor viktig når man bruker den andre arbeidsmåten å tenke gjennom hvordan man kan motvirke ulempene og vise interesse slik Fullan (2016) og Ertesvåg (2012) skriver at man som rektor burde.

Et annet element som kan være med å definere hvordan det går med endringsprosessen er hvilke forutsetninger og tidligere erfaringer personalet har med endringsarbeid. Det er det vanskelig å få innblikk i når man bare intervjuer rektor, men noen av rektorene fortalte ting som fikk meg til å tenke på noen forhold som både Skogen (2004) og Ertesvåg (2012) skriver om. I resultatdelen skrev jeg om rektoren som var ny på skolen, og at de arbeidet med å kartlegge og sette i system de programmene og tilbudene de hadde på skolen. Dette er jo et tegn på at personalet på skolen er gode til å starte og gjennomføre slike prosjekter/implementeringsarbeid, men at de gjerne sliter litt med videreutvikling og å opprettholde slike tiltak over tid.

En annen rektor som også kom inn på det med tidligere erfaringer med endringsarbeid snakket om at de hadde vært med i Respekt-programmet og hva de hadde lært når de var med

her. Det var en skole som hadde arbeidet med endringsarbeid tidligere, og lyktes med det. De hadde erfart hva som skjedde hvis de ikke arbeidet jevnt og trutt med endringen. Dette gir gjerne mer energi og gjør endringsarbeid enklere fordi de får utviklet en kapasitet for endring (Ertesvåg, 2012).

Verdidiskusjon

Ertesvåg (2012) skriver at man må gjøre det klart for alle som skal være med på endringsarbeidet hva det inneholder. I den sammenheng er det viktig å avklare hvilke verdi- og holdningsendringer et endringsarbeid vil medføre. I tilfellet med kapittel 9A har jeg tidligere pekt på prinsippet om at det er elevens subjektive opplevelse som skal være avgjørende og aktivitetsplikten, altså at hele personalet på skolen er ansvarlige for å følge med, gripe inn og varsle. Noen lærere kan for eksempel mene at når skolen skal gripe inn med en gang det oppstår en situasjon, fratar vi elevene muligheten til å lære å håndtere konflikter selv. Noen vil da si at det ikke er det skolen skal gjøre, skolen skal følge med, og hvis man ser at en eller flere elever blir krenket, mobbet eller trakassert skal man gripe inn, men er det bare en liten konflikt skal elevene få prøve å løse den på egenhånd. På denne måten kan man lære av hverandre og få klarhet i hva endringsarbeidet inneholder. Skogen (2004) skriver at hvis man ikke avklarer verdi og holdningsendringene vil man kunne bli motarbeidet av deler av personalet som ikke er enig i disse endringene. En av de fire rektorene legger ikke til rette for å ha disse diskusjonene. Dette kan føre til at man ikke får en tilfredsstillende implementering av endringen eller at man blir motarbeidet av deler av personalet som ikke er enige i verdi- og holdningsendringene. En annen rektor sier at hun ikke har hatt noen verdidiskusjon siden hun overtok skolen. Ertesvåg (2012) skriver at man ofte ikke vet hva endringsarbeidet innebærer før man har begynt på det, noe en av rektorene også sa. Det kan derfor være problematisk at man ikke har verdidiskusjoner underveis i arbeidet i og med at en verdidiskusjon ofte kommer som et resultat av et dilemma, og dermed kan dukke opp med jevne mellomrom.

Alle rektorene jeg snakket med var utelukkende positive til nye kapittel 9A. Skogen (2004) skriver at forskjellige interessegrupperinger med forskjellige meninger om et endringsarbeid er vanlig. Altså er det uvanlig at alle er utelukkende positive til nye kapittel 9A. En forklaring kan være at de passet på hva de sa til meg. For eksempel fordi de ikke ville fremstå som at de mente at elever ikke skulle ha det bra på skolen. Utfordringen med dette er at når man føler man ikke kan kritisere dette endringsarbeidet er det vanskelig å skape klarhet i hva

endringsarbeidet inneholder, det er vanskelig å skape en felles forståelse og det er vanskelig å få videreutviklet endringsarbeidet.

Foreldre

Kapittel 9A handler jo om at elevene på skolen skal ha det bra, trives og lære. Det er derfor gjerne naturlig at foreldrene engasjerer seg. Som jeg skrev i teorikapittelet kan foreldre ha en viktig rolle i forhold til det å være pådriver eller brems for skoleutvikling. Ut fra det rektorene sa om foreldre oppleves de som pådrivere, og at de arbeider mot samme mål. Dette er ganske naturlig i og med at lovendringen førte med seg flere rettigheter for elev og foreldre.

Rektorene syntes at enkelte foreldre kunne være litt utfordrende, og innstillingen til disse varierte blant rektorene. Tre av fire rektorer mente at det hovedsakelig var skolen som skulle være profesjonelle, og at det var skolen sin oppgave å skape et godt miljø der skolen og foreldrene fikk til et samarbeid og kunne løse saken. Disse rektorene var også positive til å samarbeide med foreldre og var klare på at det var skolens ansvar å skape et godt samarbeid. Dette gjorde de ved å ta imot foreldre som kom til dem, og ta dem på alvor. En av disse rektorene sa at han brukte kritikk fra foreldre som en mulighet til å forbedre seg, og arbeidet for at foreldrene ikke skulle ha noe å kritisere. Den siste rektoren sa at foreldrene burde henvende seg til kontaktlærer og ikke komme til henne. Nordahl (2007) skriver at rektors holdning til foreldre er styrende for hvordan holdningen er blant personalet og at man derfor som rektor burde gå frem som et godt eksempel. Rektoren som mente at kontaktlærerne burde ta seg av foreldrene kan kanskje gi et inntrykk av at foreldre ikke er velkommen på skolen, eller signalisere negative holdninger til personalet.

Fylkesmann

Tre av de fire rektorene hadde den innstillingen at når en sak hadde kjørt seg fast, og de følte at de ikke fikk løst den på en god måte, eller ikke fant noen løsning på den, var de positive til å få saken sendt til fylkesmannen og få hjelp til å få løst den. Dette overrasket meg, fordi jeg regnet med at holdningen blant rektorene var at fylkesmannen kom til å gi elev og foreldre rett i alle saker, og at det ville oppleves som et nederlag å få en sak sendt til fylkesmannen. Det rektorene mente var at de alle fleste saker burde skolen klare å løse uten at man fikk dem behandlet av fylkesmannen, og at det ikke var annenhver sak som ble sendt til fylkesmannen, men en inn i mellom kunne være hjelpsomt. Da var det spesielt de sakene man hadde arbeidet med lenge, der man følte man hadde prøvd alt, de sakene mente de kunne ha godt av å bli

sendt til fylkesmannen for vurdering fordi de mente da at de ville få vite hva de burde gjøre for å få løst saken. De mente også at fylkesmannen kunne gi dem en innsikt i ikke bare den saken de behandlet, men også hvordan de arbeidet på skolen, om det var godt nok, eller om det var områder de burde bli bedre på. Det kan være en fordel ved at man bruker svaret man får fra fylkesmannen til å videreutvikle skolen og til å bli bedre. Man bruker rett og slett fylkesmannen som en ekstern konsulent (Skogen, 2004) som forteller hva skolen er god på og hva man må forbedre. Men det er avhengig av at skolen bruker tilbakemeldingene fra fylkesmannen til å bli bedre.

Vurdering

3 av de 4 rektorene kan peke på noe de har evaluert, men ingen av dem var spesielt klare på hvordan og når de gjennomførte egevalueringer. Skogen (2004) skriver om evaluering og sier at evaluering er viktig både for å gjøre fremtidige endringsarbeid enklere og for å gjøre det pågående endringsarbeidet lettere. Dette kan gjøres ved å avdekke svake områder og arbeide ekstra med disse områdene. Det at 3 av 4 rektorer er såpass uklare i hvordan og når de gjennomfører egevaluering gjør at arbeidet med endringsarbeidet kan bli vanskeligere enn hvis de hadde vært klarere og mer systematisk i dette arbeidet. Den siste rektoren var veldig klar og systematisk i arbeidet med egevaluering. Dette var den samme skolen som hadde vært med i Respekt-programmet, noe som igjen støtter opp om at denne skolen har erfaring med endringsarbeid.

Jeg fant i mine undersøkelser at flere av skolene, om ikke alle, fremdeles driver med initiering/implementeringsarbeid. Dette har støtte i Fullan (2016) som skriver at et endringsarbeid kan ta flere år. Flere av skolene arbeidet med å innarbeide og bli gode på det dette endringsarbeidet inneholder.

Ferdig?

Da jeg skrev intervjuguiden var jeg egentlig klar over at det nok ikke kom til å være noen skoler som var ferdige med endringsarbeidet. Men jeg ville finne ut ved dette spørsmålet om rektorene noen gang ville anse seg som ferdig med dette arbeidet. Alle rektorene jeg snakket med mente at de aldri kom til å bli ferdig med dette arbeidet.

Det å ha gode vaner fra begynnelsen av arbeidet var viktig for hvordan arbeidet fortsatte (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2016). Rektorene jeg har snakket med var i gang med egevalueringer og lette etter områder de føler de ikke er så gode på og arbeidet for å bedre

disse. Det neste teorien peker på som viktig for videreføring var vedlikehold av kompetanse (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2016). Da jeg spurte om dette varierte det hvor godt system de hadde på dette, men alle hadde et system på det. I forhold til kapittel 9A og hvordan disse sakene behandles er dette en kunnskap som alle skal ha, og opplæring av nyansatte går mer på hvilket system skolene har på dette enn det handler å lære/bli klar over dette.

Anbefalinger

Et av funnene i denne oppgaven var at rektorenes bruk av kurs varierte i stor grad. I tillegg til dette virket det som kontaktlærere og timelærere ikke hadde vært på kurs. For å få en så lik forståelse som mulig, både innad på skolen, men også imellom skoler vil jeg anbefale at alle fikk kurs i kapittel 9A. Det er i denne sammenheng viktig å påpeke at Utdanningsdirektoratet har en veileder på sine nettsider, som er sendt ut til alle skoler, men det er en ting å lese noe, og en helt annen ting å få høre og diskutere noe.

Jeg fant også i undersøkelsene at det var to ulike arbeidsmåter blant de fire rektorene. En av utfordringene ved å bruke arbeidsmåten som distribuerte arbeidsoppgaver er at man kan gi personalet inntrykk av at man som rektor ikke bryr seg om hvordan det går med arbeidet med kapittel 9A. Dette kan man motvirke ved at man for eksempel bruker fellestid til å spørre om hvordan det går og om det er noe man burde bli gjort oppmerksom på og at man er tilgjengelig hvis noen skulle ha behov for å diskutere noe.

Oppsummering

Resultatene viste stor spredning og speiler kanskje også situasjonen i grunnskolen i Norge. Det var stor spredning i benyttelsen av mulighetene til å kommunisere med andre, både i forhold til hvor ivrige rektorene var på å utveksle tanker og ideer på møter, men også i benyttelsen av kurs. Rektorene hadde også ulike perspektiver på kapittel 9A, både i forhold til hva som var viktigst og hvordan de forsto sitt ansvar. Det var også stor variasjon i praksis med hensyn til kapittel 9A, spesielt i forhold til bruk av aktivitetsplaner. I forhold til tid var det ingen av rektorene som regnet seg som ferdig enda, men alle hadde begynt arbeidet. Bare en av de fire rektorene var klare på når og hvordan de drev egnevaluering og brukte dette aktivt og regelmessig. Alle rektorene brukte muntlige arbeidsmåter for å skape klarhet rundt endringsarbeidet i personalet, men det varierte hvordan rektorene gjennomførte dette arbeidet. Tre av fire rektorer benyttet seg av verdidiskusjoner for å få klarhet i hva endringsarbeidet inneholdt. Hvor aktiv rektor var i dette arbeidet varierte. To av rektorene var veldig aktive og

deltok i omtrent alt arbeidet, mens de andre to rektorene var mer avhengige av å distribuere ledelsen, og stolte på at personalet gjorde jobben sin. I forhold til foreldre var tre av fire rektorer klare på at det var deres jobb å skape et godt samarbeid med foreldrene og møte dem på en god måte i vanskelige situasjoner. Den siste rektoren mente at dette var kontaktlærers oppgave. Fylkesmannen ble sett på som en ny og spennende samarbeidspartner.

I forhold til problemstillingen min kan man si at rektor har arbeidet på flere forskjellige måter og i varierende grad med endringene i kapittel 9A i opplæringsloven. Han har for eksempel samarbeidet med andre rektorer til varierende grad, og vært på kurs for å utvide kunnskapen på området. Det meste av arbeidet har han naturligvis gjort på skolen med personalet. Her har de arbeidet på forskjellige måter, både vært aktiv selv, men også distribuert ansvar. Han har benyttet mye muntlig arbeid med diskusjon som for eksempel arbeidet med å skape klarhet i personalet om hva endringen innebærer. Rektor har også arbeidet med foreldre og fått en ny samarbeidspartner i fylkesmannen. Og rektorene har benyttet egenvurdering i arbeidet i varierende grad. Man kan med andre ord si at rektor har arbeidet variert og med flere samarbeidspartner for å få gjennomført endringene i kapittel 9A i opplæringsloven.

Denne studien har gitt et lite innblikk i hvordan fire skoler har arbeidet med kapittel 9A, men på grunn av at studien er så liten kan man ikke generalisere disse funnene. Det man kan si er at studien trolig viser noe av den variasjonen som finnes.

Referanseliste:

- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (7. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, N. (2014). Fungerer mobbeprogramma i skulen? *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/partner-barn-og-ungdom-mobbing/fungerer-mobbeprogramma-i-skulen/528365>
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fixsen, D. L. (2005). *Implementation research : a synthesis of the literature*. Tampa, Florida: University of South Florida.
- Fullan, M. (2016). *The NEW meaning of educational change* (5. utg.). London: Routledge.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)* (Prop. 57 L (2016–2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/?q=PROP%2057%202016-2017>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole : hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Opplæringslova. (2002). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2002-12-20-112). Hentet fra <https://lovdata.no/LTI/lov/2002-12-20-112>
- Opplæringslova. (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Riiser, V. (2017). Nye bestemmelser i opplæringsloven kapittel 9A. *Utdanning : fagmagasin for Utdanningsforbundet*, 17(19), 55.

- Roland, P. & Westergård, E. (2015). *Implementering : å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen : kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. & Sørli, M.-A. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Mobbing og mistrivsel - hva skal skolen gjøre?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/aktivitetsplikt/#krav-om-aktivitetsplan>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Skolemiljø* (Udir-3-2017). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masterprosjekt: På hvilken måte har rektor jobbet med endringene av paragraf 9A i opplæringsloven?

Referansenummer

704109

Registrert

26.02.2019 av Karen Marie Vold - KM.Vold@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Svein Erik Nergaard, svein.nergaard@uis.no, tlf: 51832968

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Karen Marie Vold, kmvold@lyse.net, tlf: 90864855

Prosjektperiode

01.11.2018 - 01.10.2019

Status

27.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

27.02.2019 - 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 27.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. 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

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

Vil du delta i forskningsprosjektet

«På hvilken måte har rektor jobbet med endringene av paragraf 9A i opplæringsloven?»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva som er blitt gjort på skoler for å følge opp endringen av §9A i opplæringsloven. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Der et nå over ett år siden endringene i opplæringslovens §9A ble satt i verk. I den forbindelse er jeg interessert i å undersøke hva som er blitt gjort på skolene, hvilke endringer som er blitt gjennomført og hva som er iverksatt. Denne studien vil omfatte 4 skoler og rektorene vil bli intervjuet. Analyse av aktuelle dokumenter som omhandler for eksempel rutiner og/eller regler, er også aktuelt. Studien har forskningsspørsmål om På hvilken måte rektor har jobbet med endringene av paragraf 9A i opplæringsloven? Nærmere bestemt hvordan har rektor valgt å jobbe på sin skole med den nye paragrafen? Hva har rektor satt i verk av arbeid med 9A på skolen? Hvordan har rektor jobbet med personalet?

Denne oppgaven er mitt masterprosjekt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I prosjektet vil jeg snakke med rektorer fra forskjellige kommuner i distriktet. Jeg vil gjerne snakke med rektorer som har vært med på endringen av §9A og som har jobbet med dette på sin skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

- «Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Intervjuet vil ta i underkant av 1 time. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker og senere bli transkribert.

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.

- Veileder: Svein Erik Nergaard og Student: Karen Marie Vold

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og forskningsprosjektet vil bli lagret på egen harddisk som er kryptert.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.10.2019. All persondata og opptak vil bli oppbevart til oppgaven er godkjent, og vil etter dette bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Stavanger / Nasjonalt senter for læringsmiljø og adferdsforskning* 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:

- Universitetet i Stavanger / Nasjonalt senter for læringsmiljø og adferdsforskning ved Svein Erik Nergaard (epost: svein.nergaard@uis.no, tlf: 51832968). Eller Karen Marie Vold (epost: KM.Vold@stud.uis.no, tlf: 90864855)
- Vårt personvernombud: Kjetil Dalseth.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «På hvilken måte har rektor jobbet med endringene av paragraf 9A i opplæringsloven?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *Intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.10.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Intervjuet vil foregå ved hjelp av lydbåndopptak. Opptaket vil være anonymt og bli slettet rett etter transkribering og ikke kunne koples til navn eller skole. Jeg er ikke interessert i informasjon som er gjenkjennbart personlig og hvis det skulle forekomme vil det bli slettet. Samtykke vil bli slettet etter at prosjektet er gjennomført.

Problemstilling: På hvilken måte har rektor arbeidet for å implementere endringene av paragraf 9A i opplæringsloven?

Jeg vil gjøre oppmerksom på at enkeltelever/lærere ikke må nevnes med navn på grunn av taushetsplikten.

- Ny §9A
 - Hva mener du er det viktigste innholdet i nye §9A og hva tror du dette vil bety for norsk skole generelt og din skole spesielt? (Fordeler, ulemper)
 - Mener du det først og fremst er en formell endring? Med endring i system og dokumentasjon? Hvorfor/ikke?
 - Hvordan har du arbeidet for å få klarhet i personalet for hva den nye §9A krever?
 - Når begynte dere arbeidet med nye §9A og pågår arbeidet enda? (Høring, vedtatt)
- Skolens tidligere arbeid med §9a
 - Hadde dere noe system i arbeidet da i forhold til nå?
 - Var det noen ansatte som var spesielt interessert?
- Kommunen/skoleeiers engasjement og oppgaver i forbindelse med ny §9A
 - Hva synes du kommunen bør gjøre i denne sammenhengen, og hva gjorde kommunen?
 - Har dere fått noen form for ekstrastøtte til dette arbeidet? (penger, hjelp fra uis, ppt)
- Rektors ansvar
 - Hvordan har du som rektor forstått ditt ansvar for denne endringen, og hvordan har du arbeidet for å oppfylle dette ansvaret?
 - Kommer arbeidet med ny §9A fram i skolens planer, og i tilfelle hvordan?
 - Har dere noen form for opplæring av nyansatte?
 - Hvordan er kommunikasjonen på din skole, og samarbeider dere med andre skoler? (kommunikasjon på tvers av trinn og avdelinger, snakker alle med alle?)
- Personalet:
 - Har noen ansatte fått eller tatt spesielt ansvar for å jobbe med denne endringen?

- Hvordan opplever du personalets innstilling til dette endringsarbeidet har vært?
- Har dere hatt diskusjoner om lovendringen? (verdier)
- Hvordan har du arbeidet med personalet i forhold til denne endringen?
- Arbeid med å følge opp
 - Regner dere dere som ferdige med dette endringsarbeidet?
 - Evt. hvordan arbeider dere for å opprettholde de endringene som er gjort?
 - Har dere sett noen tegn til at endringsprosessen har hatt effekt blant elevene?
 - Har dere evaluert eget endringsarbeid og kartlagt områder dere er gode på og hvor dere må arbeide mer?