

## Forord

Denne studien markerer slutten på mitt fireårige masterløp i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Prosessen med planlegging og skriving har vært en utfordrende og lærerik prosess som gitt meg verdifull kunnskap og innsikt jeg kommer til å ta med meg videre i livet. Masteroppgaven tar for seg samhandling mellom skole og kommunenivå i håndtering av alvorlige elevsaker og knytter seg til den pågående diskursen om økt omfang av problematferd i skolen.

Jeg vil takke foreleserne ved USN for gode forelesninger gjennom hele studiet. Dere har inspirert meg og bidratt med faglig påfyll og nye perspektiver. Jeg vil også rette en stor takk til min foreleser, Pernille Jahnsen Berg, som har støttet meg gjennom skriveprosessen med mange gode, konkrete tips og presise tilbakemeldinger. Du har vært en trygg og viktig støttespiller som har veiledet meg i riktig retning.

Samtidig vil jeg takke medstudentene Arnhild, Madeleine og Ole Kjetil som jeg samarbeidet med på ulike emner gjennom studiet. Vi hadde et fruktbart og morsomt samarbeid i det selvtitulerte teamet vårt; «the dreamteam». Til slutt vil jeg takke min kone og barna mine for at dere har holdt ut med meg disse årene. Jeg vet at jeg i perioder har vært vanskelig å være i hus med, særlig under de tyngste lese- og skriveperiodene.

Jeg er veldig stolt av at jeg har gjennomført dette prosjektet, og at jeg nå er ferdig med studier for en stund. Samtidig er det både befriende og litt vemodig at mange år som voksenstudent nå går mot sin slutt.

## Sammendrag

Studien undersøker samhandlingsprosesser mellom skoleledere og skoleeiere i håndtering av alvorlige elevsaker. Jeg har gjennomført en kvantitativ spørreskjemaundersøkelse som ble sendt ut til samtlige kommunale grunnskolerektorer i to mellomstore kommuner på Østlandet. Spørreskjemaet består hovedsakelig av prekodete svaralternativer som respondentene skal ta stilling til gjennom en firepunktsskala fra *svært enig til svært uenig*.

Det teoretiske rammeverket i studien er forankret i samhandlingsteori samt nasjonal og internasjonal forskning på ledelse og kvalitetsutvikling i skolen. Sentrale teoretiske perspektiver er samhandling mellom aktører i den «pedagogiske verdikjeden» og produktive utviklingskulturer mellom kommune- og skolenivå.

Funnene viser at det er variasjoner i hvordan skolelederne opplever støtte fra skoleeier i håndtering av alvorlige elevsaker. I tillegg viser funnene at skolelederne etterspør mer kompetanse i dette arbeidet. Samtidig viser resultatene med få unntak det er gode relasjoner og tillitsforhold mellom skoleledere og skolesjefer. Samlet viser funnene at skolelederens kapasitet til å gjennomføre gode samhandlingsprosesser og kommunikasjonsprosesser i arbeid med alvorlige elevsaker begrenser seg på grunn av tidspress.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>1</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Et narrativ fra en skoledag</b> .....	<b>4</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>5</b>
1.1 Tema .....	6
1.2 Oppgavens aktualitet.....	6
1.3 Skolenes behov for støtte .....	7
1.4 Problemstilling og forskerspørsmål .....	7
1.5 Begrepsavklaringer og avgrensninger .....	8
<b>2.0 Teori rammeverk</b> .....	<b>8</b>
2.2 Samhandling.....	9
2.1 Samhandling - åpenhet, tillit og kommunikasjon.....	9
2.2 Den «pedagogiske verdikjeden» som utgangspunkt for samhandling .....	14
2.3 Kvalitetsvurdering og organisasjonslæring som grunnlag for samhandling.....	16
2.3 Skoleleders autonomi og kapasitet til å jobbe med kvalitetsutvikling .....	18
2.4 Skoleeiers ansvar for kvalitetsutvikling.....	24
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>30</b>
3.1 Forskningsdesign .....	30
3.2 Utvalg av respondenter.....	31
3.4 Spørreskjemaundersøkelse som metode .....	32
3.5 Datainnsamling.....	36
3.6 Studiens kvalitet .....	37
3.7 Etske dimensjoner .....	39
<b>4.0 Resultater</b> .....	<b>40</b>
4.1 Skolens arbeid med alvorlige elevsaker .....	41
4.2 Relasjonen mellom skoleeier og skoleleder som grunnlag for samhandling om alvorlige elevsaker .....	43
4.3 Samhandling mellom skoleleder og skolekontor om vanskelige elevsaker .....	48
<b>5.0 Drøfting</b> .....	<b>56</b>
<b>6.0 Avslutning</b> .....	<b>63</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>66</b>
Figurer og tabeller .....	69
Vedlegg.....	70

## Et narrativ fra en skoledag

*Høstsolen kaster skrå skygger over linoleumsgulvet i basen utenfor klasserommene til 9.trinn. Det er onsdag i slutten av september. Skoledagen er over, og det sitter noen få elever igjen på leksehjelp i skolekantina. Det er rolig, tastaturklikk og lav summing. Men under den tilsynelatende rolige overflaten er det noe som ulmer.*

*Alle på skolen, både elever, lærere, ledere og assistenter kjenner til urolighetene blant noen av guttene på 9.trinn. Det har vært tilløp til alvorlige konfrontasjoner flere ganger siden skolen startet i august. I tillegg har det vært voldsepisoder hvor elever har blitt slått ned og skremt slik at de ikke holder seg hjemme og ikke tør å møte på skolen. Foreløpig har det ikke oppstått situasjoner der lærere eller andre voksne har blitt utsatt for fysisk vold, men det er flere av lærerne som føler seg utrygge i klasserommet når guttene en sjelden gang deltar i timene. Guttene går ikke i samme klasse, men går til og fra klasserommene sine og møtes i gangene.*

*De to guttene er kjent av politiet, og er del av et hardt og kriminelt ungdomsmiljø i byen. Det er mistanke om rus, og rektor på skolen er i dialog med politi, foresatte og barnevern. Avdelingsleder og lærere på 9.trinn har en god relasjon til guttene og bruker mye tid på samtaler og veiledning. Alternative opplæringsarenaer blir drøftet, men situasjonen oppleves som uoversiktlig og bidrar til en skolehverdag preget av frykt og følelsen av motløshet. Lærere som føler seg utrygge på jobb, og elever som ikke tør å møte på skolen fordi de er redde for å bli utsatt for vold.*

*Det ulmer mer enn vanlig denne onsdagen i slutten av september. Det går rykter om at et oppgjør skal finne sted. De to guttene har røket i tattene på hverandre og har ikke vært på talefot på noen dager. Det har blitt gjennomført forsterket inspeksjon i samtlige friminutt, og guttene har blitt fotfulgt av lærere og assistenter hele dagen. Det har vært tilløp til konfrontasjon, skjellsord og trusler. Guttene har blitt bedt om å forlate skolen.*

*Det er et kvarter igjen av leksehjelpen. Den ene gutten er til samtale hos rektor. Den andre gutten vandrer omkring i gangene på skolen, selv om han har blitt bedt om å forlate skolens*

*område. Gutten som har vært hos rektor er på vei ned i basen på utkikk etter den andre gutten. Han blir forsøkt stoppet av en avdelingsleder fra et annet trinn, men lar seg ikke stoppe. En konfrontasjon er uunngåelig, dersom de to guttene kommer i nærheten av hverandre.*

*Det er tre voksne til stede, to avdelingsledere og en lærer som må håndtere situasjonen der og da. Den ene avdelingsleder sjekker klasserommene, låser dørene og sørger for at de elevene som er igjen på leksehjelp i kantina kommer seg ut. Deretter går hun til rektor og ber ham ringe politiet og foresatte. Den andre avdelingslederen og læreren forsøker å holde de to guttene adskilt ved fysisk å bruke kroppen som skjold. Guttene river seg løs, beveger seg hurtig rundt i gangene i og utenfor basen. Situasjonen er uoversiktlig. Det er krevende for læreren og avdelingslederen å holde guttene fysisk adskilt. Den ene gutten springer rundt ved toalettene, bråsnur og kommer seg forbi læreren, mens den andre gutten kommer seg unna avdelingslederen. I tumultene som oppstår blir det full konfrontasjon, harde slag og spark utdeles før avdelingsleder og lærer får revet guttene fra hverandre. Slag og spark treffer også idet guttene blir dratt fra hverandre i hver sin arm. Ingen av dem går til angrep på læreren eller avdelingslederen. Avdelingslederen og læreren klarer å holde dem adskilt. Rektor kommer samtidig med faren til den ene gutten, og situasjonen roer seg i det en av guttene forlater skolen.*

*Begge gutten sluttet på skolen kort tid etter hendelsen.*

## 1.0 Innledning

Fortellingen i forrige kapittel er en basert på en virkelig hendelse som fant sted på en skole for noen år siden. Formålet med denne framstillingen er å vise et konkret eksempel på hvordan samhandling mellom ansatte i skolen kan utspille seg under uforutsette hendelser som krever umiddelbar respons. Samhandlingen som fant sted her, fungerte fordi alle aktørene visste hva de skulle gjøre. Alle ressurser som var tilgjengelige der og da ble utnyttet og spilte en viktig rolle i å forhindre at to gutter skadet hverandre. Det er samhandling og opplevd støtte mellom aktører i utdanningssystemet som undersøkes i denne studien.

## 1.1 Tema

Tema for oppgaven er relasjoner og samhandlingsprosesser mellom skoleeier og skoleledere i håndtering av alvorlige elevsaker i grunnskolen. Siden stortingsmelding nr. 30 2003-2004 *kultur for læring* og påfølgende styringsreform Kunnskapsløftet 2006 ble innført, har kommunene i større grad blitt ansvarliggjort for skolens kvalitet (Berg, 2021, s. 60). Det betyr at kommunene som skoleeiere i større grad enn tidligere har fått utvidet sitt ansvar til å følge opp og sikre kvalitetsutvikling i skolen (Berg, 2021). Staten legger dermed føringer for kommunene når det gjelder skolens innhold. Dette har hatt en betydelig påvirkning på rektors daglige yrkesutøvelse (Langfeldt, 2012, s. 123).

Formålet med studien er å undersøke hvordan skoleledere opplever støtte fra skoleeier i håndtering av alvorlige elevsaker? Er det slik at skoleledere opplever å ofte stå alene i slike saker? eller er skoleeier en aktiv deltaker som engasjerer seg i slike prosesser? Er samhandling, samarbeid og felles målsetting rundt skolens psykososiale miljø en prosess som blir vektlagt og prioritert i kommunene? Eller framstår disse prosessene mer fragmenterte og usammenhengende. Dette er viktige spørsmål som blir drøftet i studien.

## 1.2 Oppgavens aktualitet

Mobbing og alvorlig elevatferd vært en del av samfunnsdebatten i flere år.

Fra nasjonalt hold ser vi dette nedtegnet i NOU 2015: 2 *Å høre til. Virkemidler for et trygt og godt psykososialt skolemiljø*. I denne utredningen ble det foreslått omfattende endringer i opplæringsloven. Blant annet ble det understreket at skoleeier og skoleledelses kapasitet til å jobbe systematisk med skolemiljø var mangelfull. I forlengelsen av dette ble regler om skolemiljø endret gjennom en tydelig presisering og plassering av rettigheter og ansvar hos skoleledere og skoleeiere (Regjeringen.no). Elevens subjektive oppfatning ble lagt til grunn, og i forlengelsen av dette ble kapittel 9A *Elevane sitt skolemiljø* innført som en ny paragraf i opplæringsloven i 2017. Med dette ble skolene forpliktet gjennom aktivitetsplikten til å gjennomføre og dokumentere tiltak som skal iverksettes dersom elever ikke har det bra på skolen (lovdata.no). Samtidig rapporteres det om en eksplosiv økning av alvorlige elevsaker i Oslo-skolen. Fra 2016 til 2019 økte antall volds- og trusselhendelser i Oslo-skolen fra 1940 til

4840 hendelser (Utdanningsnytt, 2021). Disse tallene gir grunn til å stille spørsmål om hvordan aktører i utdanningssektoren samarbeider om å løse disse utfordringene. Hvilke behov for støtte har kommuner og skoler i den norske grunnskolesektoren i arbeidet med alvorlige elevsaker?

### 1.3 Skolenes behov for støtte

I delinnstillingen NOU 2023: 1 *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen* beskriver utvalget, som er ledet av professor Tine Sophie Prøitz, utfordringer i skolen der elever opplever mer press samt økt forekomst av mobbing. I tillegg viser utvalget til at det er store forskjeller mellom skoler, kommuner og fylkeskommuner i Norge, noe som innebærer «ulike rammebetingelser for kvalitetsutvikling innenfor og på tvers av aktørgrupper og forvaltningsnivåer» (Prøitz et al, 2023, s. 12). Samtidig er tilbakemeldingene fra sektoren at det er tilgang til mye informasjon og data, men at tiden og kompetansen til å ta det i bruk ikke er til stede i stor nok grad. Delinnstillingen synliggjør også at de ulike aktørene har ulike behov for støtte for å arbeide med kvalitetsutvikling. Det som derimot er et fellestrekk, er behovet for samarbeid, dialog og tillit mellom aktørene og innad i aktørgruppene. I denne sammenhengen blir samhandling mellom de ulike aktørene i utdanningssystemet trukket frem som avgjørende for å lykkes med kvalitetsutviklingsarbeidet (Prøitz et al, 2023).

### 1.4 Problemstilling og forskerspørsmål

Studien tar utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene under:

*Hvordan opplever skoleledere støtte fra skoleeier i saker med alvorlig elevsaker i skolen, og hvordan blir samhandlingen mellom dem praktisert?*

Dette er forskningsspørsmålene som er brukt i oppgaven:

1. Hvilke behov har skoleledere for støtte?
2. Hvordan er relasjonen og samhandlingen mellom skoleeiere og skoleledere?

Forskningsspørsmålene bygger på disse antakelsene:

1. Skolene står ofte alene i arbeidet med å håndtere alvorlig elevatferd.

2. Skolene har ikke tilstrekkelig med tid eller ressurser til å gjennomføre gode samhandlingsprosesser med skoleeiere i håndtering av alvorlig elevatferd

### 1.5 Begrepsavklaringer og avgrensninger

På grunn av oppgavens omfang vil studien primært undersøke relasjonen mellom rektorer og skolesjefer. Skolesjefen her er definert som den personen i kommunens administrasjon som står i direkte dialog med skolelederne. Selv om det i arbeid med alvorlige elevsaker er naturlig å involvere tverretatlige aktører som barnevern, politi, BUPA og PPT, vil ikke disse aktørene omhandles i her, på grunn av oppgavens omfang. Studien har et sosiokulturelt syn på læring og ledelse i en samhandlingskontekt mellom skoleledere og skoleeiere. Det vil si at oppgaven har et relasjonelt preg der jeg er opptatt av å undersøke hvordan relasjoner, tillit og kommunikasjon mellom aktørene kommer fram. Forskning på vold og konflikthåndtering vil derfor ikke bli belyst i denne oppgaven.

## 2.0 Teori rammeverk

Teorikapittelet starter med en innføring av samhandlingsteorien slik den er definert av Torgersen & Steiro (2018). Deretter vil annen relevant teori bli trukket inn i en kontekst hvor «samhandling» vil fungere som en teoretisk ramme for oppgaven.

Forskning om kvalitetsutvikling i skolen handler i stor grad om utvikling av skolens praksis der hensikten er forbedring av elevresultater. Jeg har valgt å benytte denne forskningen fordi den trolig vil kunne overføres også til denne oppgavens kontekst. Tidligere forskning viser at de kommunene som tar et aktivt grep om kvalitetsutvikling i skolen, i større grad lykkes enn kommuner som ikke tar ansvar (Berg, 2015; Roald, 2012; Langfeldt 2012; Fullan, 2014; Robinson, 2014; Jøsendal & Langfjæran, 2009). Med dette som utgangspunkt synes det rimelig å anta at disse teoriene vil kunne gjelde også i arbeidet med å skape et trygt og godt skolemiljø for elevene. Kvalitetsutvikling i skolen handler ikke bare om forbedring av elevens resultater. Det handler like mye om skolens dannelsesoppdrag slik det er nedtegnet i læreplanens LK 20 sin overordnede del, som «utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen» i tre kapitler; 1.



Opplærings verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring utvikling og danning, 3. Prinsipper for skolens praksis (udir.no)

## 2.2 Samhandling

Samhandling er et begrepet som synes å spille en sentral rolle i sammenheng med kommunikasjonssystemer- og handlingsstrategier knyttet til opplæring og utøvelse av styring og ledelse. Hvordan kan vi forstå hva som ligger i begrepet samhandling, og hvordan kan vi utvide vår forståelse av begrepets definisjon og bruke det i en skoleutviklingskontekst?

### 2.1 Samhandling - åpenhet, tillit og kommunikasjon

En som har skrevet og undersøkt begrepet «samhandling» er forfatter og foreleser ved forsvarshøgskolen Glenn – Egil Torgersen. Torgersen (2018) analyserer og utdyper betydningen av begrepet i boka; *Samhandling Under risk. A step Ahead of the Unforseen*. Boka er en antologi der Torgersen er redaktør, og er delt inn tematisk i kapitler som på hvert sitt vis utforsker begrepet «samhandling» i ulike kontekster.

Hvordan kan vi forstå betydningen av begrepet «samhandling»? Hvordan kan vi betrakte begrepet ut ifra et teoretisk synspunkt og gi det en presis definisjon ettersom lignende begreper som samarbeid, samvirke, samspill og teamarbeid alle kan sies og ha visse likhetstrekk? Torgersen (2018) uttaler at «samhandling» skiller seg ut fordi det i større grad målbærer underliggende strukturer som skiller begrepet fra andre. Det er hvordan vi velger å tolke og anvende begrepet som er essensielt her. Det er med andre ord ikke begrepet i seg selv som er viktig. Det er underliggende strukturer og kunnskaper vi knytter til begrepet som er av betydning når vi anvender «samhandling» som begrep (Torgersen, 2018). Torgersen (2018) mener at det er gjennom underliggende strukturer at ambisjoner blir skapt. Disse ambisjonene er en viktig faktor i praktisk gjennomføring (Torgersen, 2018). Dersom vi ser på Torgersen og Steiro (2018) sin engelskspråklige definisjon av begrepet leser vi følgende:

*Samhandling is an open and mutual communication and development between participants, who develop skills and complement each other in terms of expertise either directly, face-to-face, mediated by technology or manually. It involves working together towards common goals. The relationship between participants at any given time relies on trust, involvement, rationality and industry knowledge.*

Ut fra definisjonen ovenfor kan samhandling defineres som et sosialt felleskap hvor deltakerne jobber sammen mot et felles mål samtidig som relasjonen mellom deltakerne er tuftet på tillit, involvering, rasjonalitet og kunnskap. Vi kan tenke oss at samhandling handler om å utvikle ferdigheter i felleskap, lære av hverandre og bruke all tilgjengelig kompetanse til å utvikle strategier som har til hensikt å endre eller forbedre noe. I en skolekontekst kan det for eksempel dreie seg om å jobbe sammen for et trygt og godt skolemiljø både for elever og lærere. Hvordan kan deltakere i et kollektiv jobbe sammen mot et felles mål og skape endringer? Eller mer spisset: Hvordan jobber skoleledere og skoleeiere sammen om utvikling av kunnskap og ferdigheter? I hvilken grad deltar involverte aktører i samhandlingsprosesser når det gjelder håndtering av alvorlig elevatferd i grunnskolen?

Det rapporteres om en økning i alvorlige elevsaker i den norske grunnskolen (Prøitz et al., 2023). Disse utfordringene er ikke uten risiko. Eksempler på dette kan være vold eller trusler mot nedelever eller voksne samt mobbing og trakassering. Dette er saker som kan være krevende, fordi de kan oppstå og utvikle seg over tid i omgivelser der flere parter er involvert. I skolen slik vi kjenner den i dag, er trakassering og ryktespredning via digitale medier eksempler på hvordan mange blir berørt både indirekte og direkte (Svendsen, 2023). Dette er alvorlige saker som skolen ikke kan helgardere seg mot, og kan derfor betegnes som uforutsigbare og uforutsette hendelser. Det er i minefeltet av utfordrende elevatferd at utvikling av gode samhandlingsprosesser kan tenkes å kunne bidra til å avdekke, forebygge og trolig redusere antall tilfeller med alvorlige elevatferd.

Torgersen (2018) uttrykker at «samhandling under risk» er et nøkkelbegrep når det gjelder håndtering av uforutsette hendelser som oppstår i mer eller mindre uforutsigbare omgivelser. For når kriser oppstår, er det nettopp fravær av samhandling som viser seg å være avgjørende for hva slags resultat man ender opp med (Torgersen, 2018). I antologien

stilles det sentrale spørsmål omkring dette. Disse spørsmålene er aktuelle og kan overføres til den konteksten denne studien ønsker å undersøke. Spørsmålene under er hentet fra antologien og forsøkt gjengitt mest mulig presist på norsk. Verbet «create» er her oversatt til det norske verbet «tilrettelegge» fordi det fungerer semantisk samtidig som det harmonerer bedre syntaktisk enn «skape».

*Hva er de grunnleggende strukturer bak begrepet samhandling i risikosituasjoner, og hvordan kan vi tilrettelegge for «samhandling» når forholdene er uforutsigbare? Eller i enda mer konsentrert form: Hva bør vektlegges for å oppnå samhandling i risikosituasjoner og under uforutsigbare forhold? Torgersen (2018:20).*

Dette er spørsmål som er relevante med tanke på min problemstilling som omhandler støttefunksjoner mellom kommune og skolenivå i håndtering av alvorlig elevsaker i skolen. Et eksempel på dette kan være alvorlige voldshendelser som ofte oppstår spontant. Hvordan kan skoler rustes til å håndtere slike tilfeller? Hvordan kan skoleeier støtte rektorer i arbeidet med å kartlegge, forebygge, forhindre og redusere antall alvorlige elevsaker i skolen? I en slik kontekst kan gode samhandlingsprosesser, der relevant kompetanse i alle ledd blir utnyttet kunne bidra positivt til kvalitetsutvikling i skolen (Prøitz et al, 2023; Langfjæran, Jøsendal & Karlsen 2009; Roald, 2012)

### **2.1.1 Refleksiv kompetanse**

Det har blitt forsket mye på skoleledelse både nasjonalt og internasjonalt. Et fellestrekk som går igjen i denne forskningen er skoler utvikles gjennom høy grad av samhandling mellom de ulike aktørene i en organisasjon. Utvikling av kollektive læringsprosesser ledere imellom er et eksempel på dette (Aas og Paulsen 2022, s. 28). Sentralt i samhandlingsprosesser er evne til refleksjon eller «refleksiv kompetanse» slik det beskrives av Aas og Paulsen (2022).

Utvikling av refleksiv kompetanse anses som en kjernekompetanse hos skoleledere. En slik kompetanse kjennetegnes av en kritisk og granskende holdning der hensikten er konstruksjon av ny kunnskap.

«Samhandling» understreker betydningen av aktiv deltakelse gjennom åpen dialog, rasjonalitet, og oppmerksomhet, ikke minst ved at aktørene lytter til hverandre og har tillit til og respekterer hverandres ulike synspunkter (Steiro & Torgersen 2018, s. 189). Dette krever at deltakerne i samhandlingsprosesser utvikler evne til høy grad av kommunikasjon og refleksjon. Steiro & Torgersen (2018) henviser til Schwartz (1994) som understreker verdien av åpenhet i kommunikasjonsprosesser knyttet til ledelse; «Hvordan har det seg at jeg har rett, hvordan har det seg at du har rett, kanskje vi begge har rett»? Med dette som utgangspunkt kan uenigheter mellom deltakerne dermed betraktes som ressurser i arbeidet med utvikling av ny kunnskap. Resultatet av en slik tilnærming bidrar til at problemstillinger blir drøftet, diskutert og belyst, og at gode løsninger blir dyrket frem gjennom samhandling og refleksjon i felleskap. (Steiro & Torgersen 2018). En slik måte å utvikle kunnskap på er i tråd med tankene til Chris Argyris og Donald Schön som Steiro & Torgersen (2018) henviser til. Sentralt her er en åpen tilnærming til kommunikasjon og utveksling av ulike synspunkter. Det vil si at deltakerne kommuniserer som likeverdige individer, respekterer hverandres synspunkter og betrakter uenigheter som ressurser (Steiro & Torgersen 2018). Steiro & Torgersen (2018) viser videre til at Schwartz (1994) bygger på filosofien til Kant. «I welcome you unconditionally» er et eksempel som tydeliggjør et grunnleggende demokratisk prinsipp hos Kant.

Rune Slagstad (2021) undersøker noe av den samme tematikken i essayet «Kantianeren». I essayet skriver Slagstad (2021) om filosofen Hans Skjervheim og hans tolkning og oversettelse av tanker vi finner i deler av filosofien til Emanuel Kant. I essayet beskriver Slagstad (2021, s. 98) hvordan Skjervheim reformulerer Kants etiske innsikt slik: «anerkjennning av andre er primær i forhold til erkjennning av andre». Deretter videreformulert med at «det er forskjell på å regne *med* andre og å *regne* med andre». Forskjellen her er at første tilfelle bygger på tillit til andre, mens det andre tilfellet bygger på tillit til egen evne til å regne og egen kunnskap. Skjervheims poeng her er at vi ikke må ha så stor tro på vitenskapen at vi glemmer å ha tillit til hverandre. Samtidig er det verdt å merke seg, hevder Skjervheim, at et moderne samfunn består av en rekke ulike individer, og at forholdet mellom enhet og mangfold er et problem som det ikke finnes noen entydig løsning på. Skjervheims filosofi er tuftet på sentrale demokratiske motiv som uttrykker at det å bli

betraktet som moderne handler om å lære seg å akseptere at vi forskjellige og har ulike oppfatninger (Slagstad, 2021).

Det er spor av den samme tankegangen hos Senge (1990) i det han omtaler som fem disipliner for lærende organisasjoner. «Mentale modeller» er navnet på en av disiplinene, der Senge (1990) bruker prismemetaforen når han beskriver hvordan deltakerne i en lærende organisasjon overfører sine tankemodeller gjennom et prisme slik at alle deltakernes synspunkter, meninger og tanker kommer til syne. Altså at samtlige deltakerne i organisasjonen deler ulike synspunkter, har tillit til hverandre og jobber sammen mot en felles visjon. Sentralt også her er at uenigheter og ulike måter å tenke på er en styrke som kan bidra positivt til drøfting, diskusjon og fruktbare beslutningsprosesser. Formålet med å jobbe på denne måten er kollektiv kompetanseutvikling gjennom å jobbe systemisk og på den måten utvikle en dypere form for læring gjennom refleksjon (Torgersen & Steiro 2018; Glosvik, Langfeldt, Roald, 2014; Senge, 1990)

Dersom vi overfører Skjervheims filosofi nevnt ovenfor til en skolekontekst, kan vi forestille oss at alle de initiativene som er utarbeidet for å sikre elevene et trygt og godt skolemiljø, burde ha en positiv effekt. Skolene har plenty med data; handlingsplaner som skal fungere som en støtte og veileder i arbeidet med elevsaker samt kompetansepakker om skolemiljø utviklet av utdanningsdirektoratet for å nevne noe (udir.no) I tillegg har skolene dokumentasjonsplikt og ansvar for at punktene i aktivitetsplikten følges opp, samt rutiner for føring av avvik. Samtidig er kommunene underlagt statsforvalterens tilsynsorgan som kontrollerer at kommunene følger lovverket og sikrer elevenes krav og rett på et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Alle disse dataene og lovpålagte initiativene har til hensikt å forbedre kvaliteten i skolen. Hvordan kan det da ha seg at skolen, slik vi kjenner den i dag, opplever en økning av saker med vold og annen alvorlig elevatferd? Her kan det være interessant å diskutere om troen på vitenskap og bruk av data og dokumentasjonsverktøy i stor grad blir vektlagt og går på bekostning av menneskelig samhandling, altså at vi med Skjervheims terminologi *regner* med framfor å *regne med*. At vi ikke må ha så stor tro på data og sosiale teknologier at vi glemmer å ha tillit til hverandre og stole på at vi kan gjøre selvstendige, gode vurderinger. Vi finner noe av den samme tankegangen hos Jorunn Møller

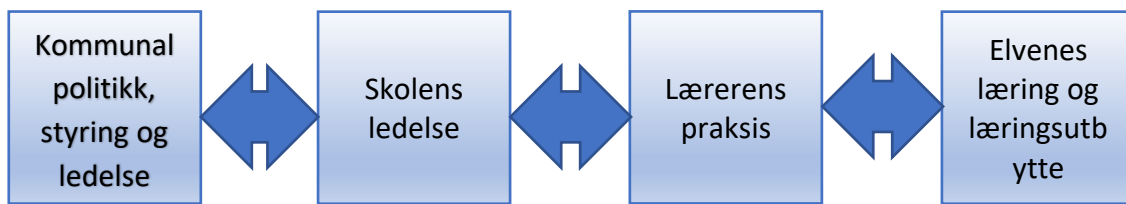
som beskriver at med økt digitalisering har informasjonsmengden og tilgang til data som kan gjøres om til statistikk nådd nye høyder. Dette åpner i følge Møller (2014, s. 161) for statlig kommunal styring av utdanningen. «Statistikk om skolen er potent verktøy som kan brukes eller misbrukes» (Møller, 2014).

### **2.1.2 Tid til samhandling og refleksjon?**

Det er kjent at skoleledere er utsatt for tidspress og har ansvar for mange administrative arbeidsoppgaver som budsjett og dokumentering. Samtidig har skolesjefer ofte ansvar for flere avdelinger i kommunene, noe som kan medføre mindre tid til å involvere seg i enkeltsaker på skolene i kommunen (Moos et al., 2017). Forskningen som viser at rektorer opplever et stort arbeids- og tidspress som følge av økte krav til dokumentasjon og administrasjon, styrker antakelsen om at skoleledere ikke har tid til aktivt å arbeide med kvalitetsutvikling i skolen (Skaalvik, 2022). Dette bringer oss videre til spørsmålet om hvordan skolelederes og skoleeiere utvikler kunnskap i felleskap; hvordan kan skoleeiere og skoleledere arbeide sammen for å løse utfordringene skolen står overfor?

## **2.2 Den «pedagogiske verdikjeden» som utgangspunkt for samhandling**

«Den pedagogiske verdikjeden» er en metafor brukt om relasjonen mellom skolesjefer, skoleledere, lærere og elever knyttet til kvalitetsutvikling i skolen (Paulsen, 2019, s. 16). Det er den kollektive innsatsen mellom disse aktørene som trekkes frem som avgjørende med tanke på å oppnå resultater og samfunnsmessig dannelse. Dermed er det som Paulsen (2022, s. 398) uttrykker et avgjørende poeng at aktørene i denne kjeden er gjensidig avhengig av hverandre for å utvikle og skape kvalitet i skolen. Dette er i tråd med internasjonal forskning på styring og reformer i skolesystemer, som viser at kvaliteten på samarbeidet mellom aktørene spiller en viktig rolle i utvikling av kvalitet i skolen (Paulsen, 2019, s. 17). For å lykkes med kvalitetsutvikling i skolen har aktørene til dels ulike behov, men det er også en del felles behov aktørene trenger for å drive kvalitetsutvikling i skolen. I denne sammenhengen er det avgjørende at aktørene jobber sammen i et system som er basert på samarbeid, dialog og tillit, slik det nedtegnes i NOU 2023: 1 *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen – Et kunnskapsgrunnlag* (Regjeringen.no, 2023)



**Figur 1.0:** «Den pedagogiske verdikjeden» (forenklet og tilpasset fra Paulsen, 2019)

### 2.2.1 Gjensidig tillit som grunnlag for samhandling

Det er det første leddet i den «pedagogiske verdikjeden» som er denne studiens interessefelt. I det første leddet av den er det relasjonen og samhandlingen mellom skoleeier og skoleleder som står sentralt. Helt konkret er det spørsmålet om hvordan denne samhandlingen kan gjennomføres på best mulig måte som er spørsmålet. Hvordan kan skolene og kommunene utvikle gode samhandlingsprosesser i arbeidet med slike saker? Et viktig grunnlag for samhandling er gode relasjoner mellom deltakerne, som er basert på åpne kommunikasjonsprosesser, likeverdighet og gjensidig tillit (Torgersen & Steiro, 2018). I en styringskontekst mellom skolenivå og kommunenivå kan tillitt settes i sammenheng med verdibegreper som «å stole på» eller «gjøre seg avhengig av». Det å «ha tillit til» eller «ikke tillit til» er styringssignaler som kan bety at en person eller en organisasjon gis fullmakt til å gjennomføre beslutninger, eller i motsatt tilfelle kan trues med konsekvenser (Sørreime, 2017, s. 70). Et eksempel på sistnevnte tilfelle er «Sandefjord saken», der to barneskolelærerne, som nektet å krysse av på kommunens halvårsskjemaer, ble truet med oppsigelse. I denne saken oppstod det et gjensidig mistillitsforhold mellom skoleeier og skolens, noe som medførte at tilliten mellom skolene og skoleeier i Sandefjord ble langtidsskadet (Sørreime, 2017). Tilfellet i Sandefjord viser hvordan ulike verdioppfatninger havnet på kollisjonskurs, og kan tjene som eksempel på betydningen av tillit og gode relasjoner i samhandlingsprosesser mellom aktører i en verdikjede. Aas & Paulsen, (2022, s. 398) sammenlikner den «pedagogiske verdikjeden» med en stafett, der vekslingene er helt avgjørende for å nå felles mål. Dermed kan metaforen brukes til å analysere skoleeiers påvirkning fra kommunestyre til læringen som utspiller seg i klasserommene (Paulsen, 2022). Tidligere forskning viser at skoleledere som aktivt samhandler med lærere, elever og

foresatte på egne skoler, er de som også er mest tilgjengelige og åpne for dialog og samhandling med skoleeiere (Roald, 2012, s. 177). Dette er også i tråd med internasjonal forskning på skoler som har lyktes med kompetanseutvikling, som viser en klar sammenheng mellom skolesystemer som jobber aktivt sammen i alle ledd for å sikre kollektiv kapasitet som driver for kompetanse- og kvalitetsutvikling (Berg, 2021). Sagt med andre ord handler det om «å dra i samme retning» (Fullan, 2012, s. 28). Det å kunne dra i samme retning forutsetter gode relasjoner, tillit og åpne kommunikasjonsprosesser. Dette bringer oss videre til spørsmålet om hvordan skole og skoleeier kan legge grunnlag for samhandling gjennom kvalitetsvurdering som organisasjonslæring.

### 2.3 Kvalitetsvurdering og organisasjonslæring som grunnlag for samhandling

I tillegg til gjensidig tillit og likeverdighet mellom deltakerne i den «pedagogiske verdikjeden», er også åpne kommunikasjonsprosesser en viktig forutsetning for samhandling, noe som også har betydning for hvordan styring og ledelse av kvalitetsarbeid i skolen utføres. Kvalitetsarbeid kan forstås som handlinger som har til hensikt å forbedre eksisterende praksis. Som nevnt innledningsvis opplever norsk skole i dag en økning i antall saker med alvorlig elevatferd, særlig knyttet til mer voldsproblematikk (Utdanningsnytt, 2021). I denne sammenhengen kan det være nyttig å undersøke hvordan kommuner og skoler kan utvikle kunnskap gjennom organisasjonslæring.

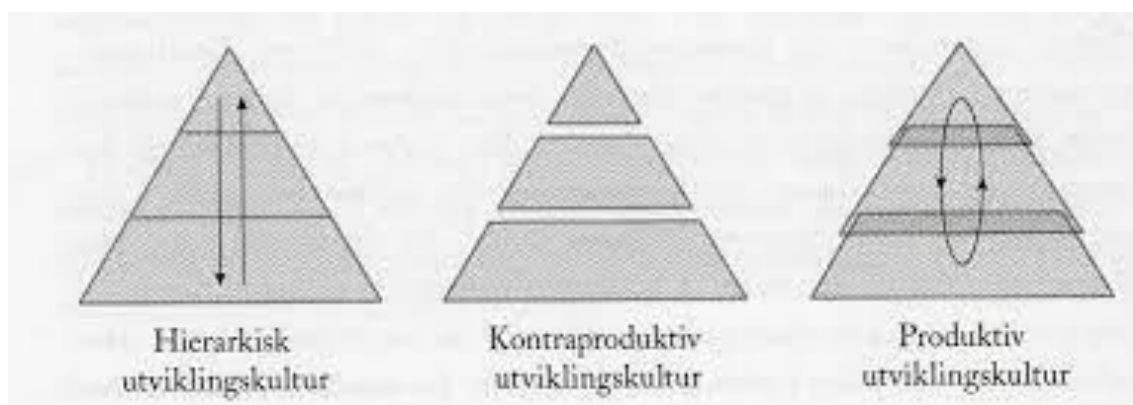
*Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap er tittelen på fagboka som er skrevet av Knut Roald (2012). Boka undersøker samhandlingen mellom skole- og kommunenivået, og hvordan denne samhandlingen kan utøves og forstås. Digitaliseringen i skolen og i samfunnet ellers har gitt oss tilgang til enorme mengder data, og gjennom digitale løsninger har kommuner og skoler i stadig større grad fått tilgang til resultatinformasjon som kan brukes til skoleutvikling, og fortelle oss om hvordan elever har det på skolen. Elevundersøkelsen er et eksempel på dette, og resultatene fra slike undersøkelser kan bidra til målretta skoleutvikling, men kan like gjerne virke mot sin hensikt dersom resultatene ikke blir arbeidet med på en måte som skaper engasjement og felles innsikt (Roald, 2012).*

Gjennom politiske styringsdokumenter blir skolene omtalt som lærende organisasjoner. Men



forståelsen av begrepet blir i liten grad gjort rede for. Begrepet lærende organisasjoner finner vi hos Senge, (1990), som nevnt tidligere. I lærende organisasjoner vektlegges kollektive samhandlingsarenaer basert på felles visjon, systemtenkning og kollektive prosesser der alle deltakere er aktive bidragsytere, noe som også kjennetegnes i samhandlingsprosesser. Hvordan kan vi forstå læring i kollektive sammenhenger? Og hvordan kan vi forstå kommuner og skoler som lærende organisasjoner? Roald (2012) mener «organisasjonslæring» kan forstås gjennom flere ulike tilnæringsmåter, men at skoler, som lærende organisasjoner, må betraktes som sosiale konstruksjoner der utvikling av kunnskap og læring i hovedsak oppstår gjennom samhandling og sosiale interaksjoner (Roald, 2012).

I forholdet mellom kommune og skolenivå har økt vektlegging av resultat kvalitet og ansvarliggjøring ført til at skoleeiere og skoleledere i større grad må samhandle innenfor rammene som er utviklet nasjonalt. Kommunenes ansvar for kvalitetsvurdering er nedfelt i opplæringsloven § 13 – 10, samtidig står kommunene fritt til å utforme egne styringssystemer innenfor det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (lovdata.no). Dette har ført til utvikling av forskjellige styringsstrategier og styringsstiler i kommunene (Berg, 2021). På grunn av denne kvalitetsstyringslogikken har det også vokst fram ulike former for utviklingskulturer i skolen (Roald, 2012). De ulike kulturene kan illustreres som i figur 1.2:



**Figur 1.2:** fra hierarkisk styring til uproduktivt eller produktivt kvalitetsarbeid» (tilpasset fra Roald, 2012)

I arbeid med kvalitetsvurdering i skolen kan det oppstå ulike kulturer basert på hvordan kvalitetsarbeidet håndteres og utvikles av skoleeier. Der skoleeier makter å legge til rette for god samhandlingsdynamikk mellom deltakerne i den «pedagogiske verdikjeden», kan det oppstå det Roald (2012) omtaler som en «produktiv utviklingskultur». Disse kulturene kjennetegnes av likeverdighet blant deltakerne, der alle aktørene inngår i samhandlingsprosesser og er aktive deltakere i kvalitetsarbeidet (Roald, 2012). Samtidig kan det oppstå «kontraproduktive utviklingskulturer» i kommuner der lokalt ansvar og policy forvaltes og iverksettes på en måte som ikke er godt nok forankret blant alle deltakere. En slik kultur kjennetegnes av tiltakende spenninger og større avstand mellom nivåene i den «pedagogiske verdikjeden». Det var dette som var tilfelle i den tidligere omtale Sandefjord-saken. Her ble innholdet i beslutningsgrunnlaget fra KS ikke godt nok kommunisert, noe som bidro til at lærerne ikke anerkjente endringene (Sørreime, 2017). Dermed oppstod det en «kontraproduktiv utviklingskultur» som førte til store spenninger og stor avstand mellom kommune- og skolenivå, noe som påvirket tillitsrelasjonene mellom kommunen og skolen i lang tid etterpå.

Skoleeiere som lykkes med å påvirke skolene, har utarbeidet samhandlingsformer mellom aktørene i den «pedagogiske verdikjeden» som tydeliggjør hvordan kommunes politikk har betydning for det som skjer i skolene (Berg, 2021). Ved å tilrettelegge for møtearenaer og dialog mellom skoleledere og lærere, kan det oppstå produktive samhandlingskulturer i tråd med forskningen til Torgersen & Steiro (2018), der deltakerne gjennom refleksjon og felles diskusjon kan få en bedre felles forståelse av kvalitetsutvikling i skolen (Berg, 2021). slike møtearenaer kan deltakerne gjennom åpen dialog bygge relasjoner som kan bidra til utvikling av det Fullan, (2014) omtaler som «kollektiv kapasitet», som i mye høyere grad enn individuell kapasitet, vil høyne nivåene av «følelsesmessig engasjement og fagkunnskap» (Fullan, 2014).

### 2.3 Skoleleders autonomi og kapasitet til å jobbe med kvalitetsutvikling

Skolelederrollen har endret seg mye gjennom de siste tiårene. Fra å være den første blant likemenn, har skoleledere i dag i betydelig større grad fått utvidet sitt ansvar (Langfeldt, 2012). Som sjef for en kommunal virksomhet har rektorer fått et utvidet og omfattende ansvar for skoleutvikling og resultatoppfølging i tråd med føringene slik de er nedtegnet i

St.meld. nr. 31 (2007 -2008) *kvalitet i skolen*. I meldingen blir det presisert et behov for rektorer som er gode pedagogiske ledere som evner å gjennomføre utviklingstiltak med hensikt om å øke elevenes læringsutbytte. I dette tidsrommet ble det i tillegg lagt vekt på å styrke skoleledelsens kompetanse gjennom å tilby statlige finansierte videreutdanningstilbud for skoleledere (regjeringen.no). Slike tilbud er del av gjeldene praksis også i dag. I studieåret 2023-2024 finansierer utdanningsdirektoratet 450 plasser tiltenkt rektorer eller skoleledere i grunnskolen og videregående opplæring (udir.no).

Som en følge av desentralisering av oppgaver og myndighet fra sentrale aktører innen kommuner og fylkeskommuner, har kommuner og skoleledere i større grad blitt ansvarliggjort for skolens kvalitet (Møller og Ottesen 2011, s. 22). Parallelt med dette er kommunene utsatt for omfattende statlig styring gjennom økt bruk av tilsyn og innføring av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Møller og Ottesen (2011) viser i sin forskning til flere undersøkelser av praksis der det er store variasjoner i samarbeidsforhold, vurderingsstyring og veiledning mellom skoleeiere og skoleledere. Dette støttes også i forskningen til Jensen, Karseth og Ottesen (2019, s. 32) der det vises til skoleledere som ikke har særlig «store forventninger til skoleeiers rolle i arbeidet med utviklingen i skolen». Samtidig oppgir skoleledere at skoleeier er støttende, men mangler kompetanse og kapasitet til å være aktive deltakere i kvalitetsutvikling i skolen (Jensen et al., 2019). Dermed står skoleledere igjen med ansvaret for skoleutvikling i tillegg til mange andre administrative oppgaver. Lite involvering fra skoleeier kan påvirke rektorers lokale handlingsrom og autonomi i disponering av tid, oppgaver og mulighet til å planlegge og gjennomføre langsiktig utviklingsarbeid i skolen (Møller og Ottesen, 2011). Denne utviklingen har ført til et kraftig press på rektorrollen, og en kjensgjerning som gjenspeiler seg her, er at rektorer ønsker mer tid til å drive med pedagogisk utviklingsarbeid (Langfeldt, 2012, s. 123).

Norske skolelederes ønske om mer tid til utviklingsarbeid støttes også i samfunnsforskningen i NIFU - rapporten; *Spørsmål om tid - En studie om arbeidsbetingelser og tidsbruk for ledere av skoler og sykehjem*. Studien tar utgangspunkt i St.meld.nr. 19 (2009 – 2010) *Tid for læring*, og undersøker blant annet tiden som blir brukt til ledelse i skolen sammenliknet med andre virksomheter. Rapporten ble skrevet i lys av nasjonale myndigheters mål om at skoleledere burde bruke mer tid på pedagogisk ledelse knyttet til

elevenes læring. Resultatene i studien viste at samtlige skoleledere ønsket mer tid til pedagogisk utviklingsarbeid, samtidig som de opplevde høy grad av autonomi og beslutningsmyndighet både faglig og administrativt (Seland et al., 2012, s. 44).

Også nyere forskning viser at norske skolesjefer og skoleledere opplever at de har ganske «høy grad av autonomi i arbeidet sitt» (Moos et al., 2017, s. 54). På en annen side må graden autonomi også forstås i sammenheng kontroll. For selv om skoleledere opplever høy grad av autonomi til å sette i gang utviklingstiltak på egen skole, kan nasjonale krav om dokumentasjon og rapportering i forbindelse med elevresultater og elevens rettigheter til et trygt og godt skolemiljø, påvirke handlingsrommet de har til å jobbe med skoleutvikling. På den måten står skoleledere i et spenn mellom autonomi og kontroll (Møller & Ottesen, 2012, s. 99) De har høy grad av autonomi til å disponere skolens budsjett og sette i gang utviklingstiltak, samtidig som de står til ansvar for å følge opp nasjonale krav til oppfølging av elevresultater og lovpålagte elevrettigheter (Wermke, Nordholm, Anderson & Kotavuopio-Olson 2023, s. 11). Autonomibegrepet inneholder dermed flere lag og nyanser og kan derfor forstås på ulike måter i ulike kontekster. Dette bringer oss videre til spørsmålet om hvordan norske skoleledere opplever autonomi.

### **2.3.1 Skolelederens opplevelse av autonomi**

Skolelederens autonomi er et forskningsfelt det har vært interesse for i flere tiår siden desentraliseringen skjød fart fra 90-tallet og utover, og gjelder særlig i spørsmål om skoleutvikling og skolelederens opplevelse av autonomi til å fatte beslutninger innenfor ulike domener i en utdanningskontekst. I fagartikkelen *Deconstructing atonomy: The case of principals in the North of Europe* undersøker Wermke et al., (2023) opplevelse av autonomi og kontroll blant skoleledere i Norge, Sverige og Finland. I artikkelen vises det til tidligere forskning fra blant annet (Fuchs & Wössman, 2017), der flere undersøkelser indikerer at det kan være en positiv korrelasjon mellom ledelsesautonomi, strategisk beslutningstaking og elevprestasjoner (Wermke et al., 2023). Autonomi og kontroll kan forstås som uavhengighet og frihet til å ta beslutninger ut ifra egne vurderinger, på samme måte som friheten til beslutningstaking kan innskrenkes av ytre faktorer som for eksempel krav, forventninger eller regelverk.

I spenningsfeltet mellom autonomi og kontroll viser Wermke et al., (2023) til forskningen han og Maija Salokangas har gjort på feltet, som omhandler og tydeliggjør kompleksiteten i ledelsesautonomi. For å få en bedre forståelse av kompleksiteten knyttet til ledelsesautonomi, forslår Wermke & Salokangas, (2021) fire ulike «domener» autonomibegrepet kan plasseres under; *educational, social, developmental and administrative*. Samtidig understrekes det at «autonomi» og «kontroll» ikke må oppfattes som motsatser fordi begge kan oppfattes som «høy» og «lav» på samme tid. (Wermke et al., 2021). En skoleleder kan for eksempel være forpliktet til å gjennomføre nasjonale utviklingstiltak, men samtidig gis beslutningsmyndighet til *hvordan* hun velger å gjennomføre utviklingstiltaket lokalt på egen skole.

For å vise firepunktsskalaen som er brukt i undersøkelsen, har jeg oversatt disse til norsk og plassert disse i en tabell under.

Ingen autonomi /kontroll	Lite autonomi/kontroll	Betydelig autonomi/kontroll	Høy grad av autonomi/ kontroll
--------------------------	------------------------	-----------------------------	--------------------------------

**Tabell 1.3:** firepunktsskala - autonomi og kontroll (tilpasset fra Wermke et al., 2023)

Firepunktsskalaen er brukt til å analysere skoleleders opplevelse av autonomi/kontroll innenfor fire domener: 1. «educational domain» som omhandler aktiviteter og ansvar for opplæring og oppfølging av resultater. 2. I «the social domain» dreier det seg om ansvar for elevgrupper og annet sosialt arbeid som å sikre et trygt og godt skolemiljø for elever og lærere på skolen. 3. «Developmental domain» er knyttet til styring av skolen mot en felles verdier og mål, eller kompetanseutvikling av personalet. 4. Det siste domene er omtalt som «the administrative domain» og handler om administrative oppgaver som budsjettstyring og ansettelse og omrokking av personalet (Wermke et al., 2023).

Resultatene i studien viser at norske skoleledere rapporterer om et utvidet ansvar for å ta viktige beslutninger innenfor «utdanningsdomenet», der de opplever høy grad av «autonomi/kontroll» i saker knyttet til oppfølging av nasjonale prøver og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Tilsvarende resultat viser seg også innenfor det «sosiale domenet» omkring elevens rett til et trygt og godt skolemiljø. I tillegg viser resultatene at

norske skoleledere opplever «betydelig autonomi/kontroll» innenfor «utviklingsdomenet», som innebærer deltakelse i utviklingstiltak utarbeidet nasjonalt samt ansvar for eget skolebudsjett. Samtidig viser studien at skolelederne ikke i noen grad utøver innflytelse på lærerens arbeid, men at de likevel må innrapportere elevresultater i egne resultatmøter med skoleansvarlige i kommunen. Samtidig må de følge opp lærerne og sørge for at resultatene brukes aktivt i utviklingssamtaler med elever og foresatte (Wermke et al., 2023).

Forskningen til Wermke et al., (2023) tyder på at norske skoleledere opplever høy grad av «kontroll» innenfor «opplæringsdomenet» og det «sosiale domenet» med særlig vektlegging på elevresultater og elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø. Norske skoleledere har et utvidet ansvar for å gjennomføre nasjonale prøver og sørge for at resultatene både innrapporteres og brukes videre i utviklingsarbeidet sammen med elever og foresatte. (Wermke et al., 2023). Samtidig har endringene i opplæringsloven § 9A, som ble innført i 2017, medført et ekstra ansvar gjennom «aktivitetsplikten», som skolelederne er forpliktet til å gjennomføre dersom elever opplever mobbing eller annen krenkende atferd (lovdata.no). Skoleledere skal fylle mange ansvarsområder, og man kan med rette stille spørsmål ved hvordan de har kapasitet til å oppfylle alle kravene som stilles til dem i travel skolehverdag.

### **2.3.2 Skolelederens kapasitet til å arbeide med kvalitetsutvikling**

Skolelederrollen har endret seg betraktelig de siste tiårene. Med økt ansvarliggjøring og krav til dokumentasjon og oppfølging av regel- og lovverk knyttet både til elevresultater og elevrettigheter, er det betimelig å stille spørsmål ved hvordan dette påvirker yrkesutøvelsen og arbeidskapasiteten til skolelederne i den norske skolen i dag.

Skaalvik, (2022, s. 249) undersøker denne tematikken når hun skriver om *trivsel og stress i rektorrollen*. I artikkelen henviser Skaalvik (2022) til en rekke internasjonale studier som peker i samme retning; at endrede forventninger til skoleledere er del av en internasjonal trend som har pågått noen desennier. Disse forventningene omfatter ikke bare mengden av arbeidsoppgaver, men dreier seg i stor grad også om endringer i arbeidets innhold. Tidligere var det administrative oppgaver skoleledere primært befattet seg med, nå har de i tillegg et

særlig ansvar for kvalitetsutvikling i skolen. Skaalvik (2022) henviser til Hallinger og Murphy (2012) som gir en beskrivelse av skolelederens hverdag som uforutsigbar; «stream of brief, fragmented, problem-oriented interactions, most of which are initiated by others». Med dette som utgangspunkt er det ikke vanskelig å tenke seg at skolelederrollen er utfordrende og kan føre til stress og andre helsesrelaterte problemer som utmattelse og utbrenthet. I en undersøkelse av 447 norske skoleledere fant Skaalvik (2021) at 38% rapporterte om utmattelse etter endt arbeidsdag. Paradoksalt nok viser forskning både internasjonalt og lokalt også høy trivsel blant skoleledere. Skaalvik (2022) viser i studier fra 2021 at 95 % av skolelederne trivdes med arbeidet og at 87 % gledet seg til å gå på jobb hver dag. Ved første øyekast er det krevende å forklare årsakene til disse motstridende resultatene. Men man kan kanskje anta at omfanget av arbeidsoppgaver, og tiden som brukes til dette, påvirker skoleledernes arbeidsdag og medfører jobbing også utenfor arbeidstid, noe som kan føre til utmattelse. En undersøkelse av 340 rektorer viser at den høyeste indikatoren på utmattelse var tidspress og arbeidsomfang (Skaalvik, 2022). Dette leder oss til spørsmålet om hva skoleledere kan gjøre for å redusere stress og negative opplevelser i det daglige arbeidet.

### **2.3.3 Tydelig visjon og forming av eget arbeid**

I en fragmentert og uforutsigbar arbeidshverdag kan det være en krevende øvelse for en skoleleder å vite hvordan og hvilke arbeidsoppgaver som skal prioriteres, slik at man både oppfyller eksterne krav og reduserer fragmentering og opplevelse av stress. Det å kommunisere tydelige mål og fremme en visjon for det man ønsker å oppnå, kan bidra til en tydeligere retning og struktur i det daglige arbeidet (Robinson, 2012, s. 50). Betydningen av å ha en tydelig visjon støttes også av (Senge, 1990; Fullan, 2014; Torgeresen & Steiro 2018) og handler om å kommunisere et budskap der alle trekker i samme retning mot et felles mål. Tydelige målsettinger understreker hva det er som er viktig, og må ses i sammenheng med tillit og relasjoner. For å lykkes med målsettinger, er skoleledere avhengig av å kommunisere et budskap som motiverer dem som er satt til å nå disse målsettingene, noe som fordrer gode relasjoner mellom deltakerne (Robinson, 2014). I lys av dette kan man anta at skoleledere som har en god relasjon til avdelingslederne sine, i større grad vil kunne delegere bort arbeidsoppgaver, noe som trolig vil redusere både arbeidsomfang og tidspress.

Det å sette tydelige mål kan være en måte å strukturere arbeidshverdagen på. Dette kan forstås i lys av det Skaalvik (2022) omtaler som forming av eget arbeid. Som øverste leder for en kommunal enhet, har skoleledere et omfattende ansvar for daglig drift og pedagogisk utvikling på egen skole. Dermed innehar de også en posisjon hvor de har anledning til å velge hva de vil engasjere seg i, og hvilke oppgaver de delegerer bort til avdelingsledere eller andre (Skaalvik, 2022). På den måten kan jobbforming i teorien redusere stress og fragmentering, men likevel kan skolelederens hverdag være preget av en uforutsigbar og stressende arbeidshverdag. For selv om jobbforming og tydelige målsettinger i noen tilfeller kan bidra til reduksjon av belastningsfaktorer, viser den samlede forskningen Skaalvik (2022) henviser til, at tidspress er den klart største belastningsfaktoren i skolelederrollen. Kombinasjonen av mange arbeidsoppgaver, omfattende ansvar og en stressende hverdag utgjør en samlet belastning som skaper stress og utmattelse (Skaalvik, 2022). Dermed ser det ut til at skolelederens kapasitet til å jobbe med kvalitetsutvikling vil kreve mer enn jobbforming og tydelige visjoner. Her vil det kanskje være behov for mer støtte fra skoleeier, og systemiske endringer, som inkluderer mer tid til samhandling og utvikling av målrettede tiltak.

#### 2.4 Skoleeiers ansvar for kvalitetsutvikling

Skoleeierbegrepet ble innført i norsk skole på 2000-tallet i kjølvannet av at kommuner og fylkeskommuner fikk et tydeligere delegert ansvar for kvalitetsutvikling i skolen (Berg, 2015; Mausehagen, Prøitz, Skedsmo, 2018). Med eierskap til skolen skulle kommunene og fylkeskommunene i større grad enn før få understreket sitt ansvar for kvaliteten i grunnopplæringen (Paulsen, 2019). Innføring av eierbegrepet skulle dermed bidra til tydeligere ansvarsfordeling mellom stat og kommune samtidig som skoleeier nå skulle ta en mer aktiv rolle for kvalitetsutviklingen i skolen.

Det synes å være usikkerhet i praksisfeltet knyttet til forståelsen av skoleeierbegrepet og hvilke yrkesutøvere i kommunenes organisasjon som blir oppfattet som skoleeier (Paulsen, 2019). I en kommunal rapport utarbeidet av Sintef beskriver professor Thomas Dahl hvordan skoleeierbegrepet blir forstått og tolket ulikt blant ulike aktører i utdanningsfeltet. Juridisk er det kommunestyret og fylkestinget som er skoleeier. Blant profesjonsutøvere vil trolig svaret på hvem skoleeier er være skolesjefer, utdanningsdirektører eller kommunalsjefer med



ansvar for oppvekst (Paulsen, 2019). I FOU-oppgavet; *Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommunenes arbeid for å øke elevenes læringsutbytte*, beskrives kommuner og fylkesting som de formelle skoleeierne, «og at administrasjonen tilrettelegger for politikerne, og følger opp på delegert fullmakt på vegne av politikerne (Jøsendal, Langfjæran og Karlsen, 2009, s. 6). Evaluering av kunnskapsløftet viste at skolelederne møtte utfordringer med implementering av det nye kvalitetsvurderingssystemet. I kjølvannet av dette ble det etterlyst en mer aktiv skoleeier som i større grad skulle delta og engasjere seg i skoleutvikling og støtte skoleledere i dette arbeidet.

Den økende bruken av skoleeierbegrepet kan ses i lys av diskursen i den norske utdanningspolitikken tidlig på 2000-tallet, og begrepet ble første gang omtalt i opplæringslovens § 18 – 8, som tydeliggjorde at «skoleeigaren» hadde et «ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda» (lovdata.no). Samtidig ble det også et krav om at skoleeier plikter å ha et system som sørger for nødvendig kompetanseutvikling hos skoleledere og lærere med hensikt om å utvikle den faglige og pedagogiske kunnskapen (Dahl, 2018). Beveger vi oss nærmere praksisfeltet, er det administrasjonen, som gjennom en «skolesjef», som er det primære bindeleddet mellom kommune og skolenivå. Skolesjefen, ofte omtalt som oppvekstsjef, utdanningsdirektør eller kommunalsjef, er en kommunal tjenestemann som står over skolelederne i det kommunale myndighetshierarkiet (Paulsen, 2019). Skolesjefen er derfor en viktig aktør i arbeidet med ledelsesutvikling i skolene.

#### **2.4.1 Hvordan kan skolesjefen støtte skoleledere i arbeidet med kvalitetsutvikling?**

Forskning på relasjonene mellom skoleledere og skolesjefer i norske kommuner viser at de har relativt tett kontakt gjennom kommunale skolelederfora som er ledet av skolesjefen 2-4 ganger i måneden i tillegg til kontakt også utenfor disse foraene. (Moos et al., 2017). Disse foraene er felleskapsarenaer for utvikling av kollektiv kompetanse, og utgjør en viktig støttefunksjon for skoleledere når det gjelder erfaringsdeling og ledelsesutvikling. I forskningen til Moos et al., (2017) rapporterer 74% av skolelederne at «arbeidet i skoleledergruppen har bidratt positivt til å øke min ledelseskompetanse». Samtidig er disse møtefora viktige i samhandlingsarenaer der skolelederne kan utveksle erfaringer og synspunkter med andre skoleledere. I en studie fra 2013 svarte 84% av skoleledere at det var

lett å spørre andre skoleledere om hjelp, i tillegg rapporterte 69% av skolelederne at «det var lett å ta opp utfordrende saker i dette forumet» (Moos et al., 2017). Ved å delta og engasjere seg i slike fora kan skolesjefer tilrettelegge for kollektiv samarbeidskapasitet i tråd med forskningen til Fullan (2014).

#### **2.4.2 Skolesjefen som «gatekeeper»**

Som administrativ ansvarlig utgjør skolesjefen i tillegg en viktig støttefunksjon i rollen som «gatekeeper». En «gatekeeper» er hva Paulsen (2019, s. 20) beskriver som en aktør og øverste ansvarshavende koblet til en avgrenset gruppe av andre aktører i et myndighetshierarki. Skolesjefen har som øverste leder en vesentlig rolle som moderator og kontrollør i den forstand at hun har formell myndighet til å kontrollere informasjonsstrømmen inn til de andre aktørene, og således innvilge eller avslå ulike former for initiativer som kommer utenfra (Paulsen, 2019). Gatekeeperfunksjonen innebærer at skolesjefen kan skjerme skolelederne for uønsket oppmerksomhet fra det Paulsen (2019) omtaler som en «myriade» av interessenter med invitasjoner og forespørsler om deltakelse i ulike utviklingsprosjekter. I rollen som «gatekeeper» kan skolesjefen dermed bidra til at skoleledere i større grad kan konsentrere seg om systematisk kvalitetsutvikling uten å bli forstyrret av politisk innblanding og detaljstyring (Paulsen, 2019). Dette synet støttes også av Skaalvik (2022) som mener skolene må beskyttes mot unødvendige møter og rapporteringer slik at skoleledere får en mer oversiktlig arbeidssituasjon. En tydeligere avklaring av skolelederens rolle kan trolig bidra til mindre stress og bedre arbeidskapasitet (Skaalvik, 2022).

Selv om en god skolesjef kan inneha en viktig rolle som «gatekeeper», er likevel utdanningssektoren og skoleledere utsatt for omfattende statlig styring og kontroll i form av ansvarliggjøring og tilsyn. Nasjonale myndigheter fører tilsyn med skolene slik at nasjonale krav som blant annet omhandler elevens rettigheter og krav følges opp. Den økte ansvarliggjøringen og rettsliggjøringen av skoleeiere og skoleledere ser ut til å være et utviklingstrekk der opplæringen i økende grad blir definert ut fra juridiske standarder (Moos et al., 2017). Dermed beveger opplæringen seg fra å være et velferdstilbud til i økende grad å bli oppfattet som en juridisk rettighet for elevene, der vektleggingen av at rettigheter og krav oppfylles, står i sentrum. Andelen av skoleeiere som har tapt for domstolene styrker

denne tendensen (Moos et al., 2017). På den måten står skolesjefer og skoleledere i et spenningsfelt som kan forstås som et paradoks. På den ene siden blir skolene utsatt for tilsyn som kontrollerer at de oppfyller lover og rettigheter, samtidig som nasjonale policydokumenter etterlyser mer samhandling for å styrke kvalitetsutviklingen i skolen. Denne utviklingstrenden kan forstås som en form for resentralisering ved at staten styrer skolene «indirekte gjennom ekstern byråkratisk kontroll» (Moos et al., 2017). Parallelt med dette ser vi at både skolesjefer og skoleledere i økende grad har fått utvidet sitt administrative ansvar (Moos et al., 2017; Skaalvik, 2022). Samtidig viser Jensen et al., (2019, s. 36) i sin forskning til at kompetanseutvikling for lederne de siste ti årene synes å ha lagt et bedre grunnlag for en desentralisert styringsideologi, men at en slik styringsmodell forutsetter at «nasjonale myndigheter gir mer slipp på nasjonal politisk styring og ekspertstyring av skolens innhold og det pedagogiske arbeidet» (Jensen et al., 2019) Dermed kan det være interessant å undersøke hvordan aktørene i et utdanningssektoren kan jobbe sammen for økt kvalitet i skolen.

#### **2.4.3 Hvordan kan samhandling mellom aktørene i den «pedagogiske verdikjeden» føre til kvalitetsutvikling**

Behovet for mer samhandling mellom skoleeiere og skoler ble nedtegnet i rapporten *Kom nærmere*, som ble skrevet på oppdrag for KS og offentligjort i 2009. Rapporten ble utarbeidet som et støtte til skoleeiere og synliggjorde behovet for en mer synlig skoleeier (Langfjæran og Jøsendal, 2009). Behovet for mer samhandling mellom aktørene i den «pedagogiske verdikjeden» støttes også i NOU 2023: 1 *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen – et kunnskapsgrunnlag*, som ble nevnt i introduksjonen. Rapporten beskriver et behov for samhandling og en «samordnet innsats» mellom samtlige aktører i utdanningssektoren, som er tråd med Torgersen & Steiro (2018) sin definisjon av begrepet. Samtidig vises det til at skoleeiere og skoler som lykkes med kvalitetsutvikling kjennetegnes av formell og uformell kontakt og en åpen dialog og et samarbeid basert på tillitt, noe som legger et godt grunnlag for samhandling (Prøitz et al., 2023). I rapporten vises det til at flertallet av aktørene mener kvalitetsvurderingssystemet gir mye informasjon og at det er «nok data», samtidig som skoleeiere etterlyser mer kvalitativ informasjon som kan danne grunnlag for «beslutninger om satsningsområder og utviklingstiltak i skolene» (Prøitz et al., 2023, s. 167). Rapporten peker på hva aktørene i den «pedagogiske verdikjeden» har

behov for, men uttrykker i liten grad hvordan disse behovene kan oppfylles i praksis. Ut fra informasjonen som kommer fram i rapporten, virker det som om det kan være behov for systemiske endringer på nasjonalt og kommunalt nivå, men dette blir ikke belyst i NOU-en. Dette bringer oss videre til internasjonal forskning om utdanningssystemer som lykkes med kvalitetsutvikling i stor skala.

#### **2.4.4 Vellykket kvalitetsutvikling i praksis**

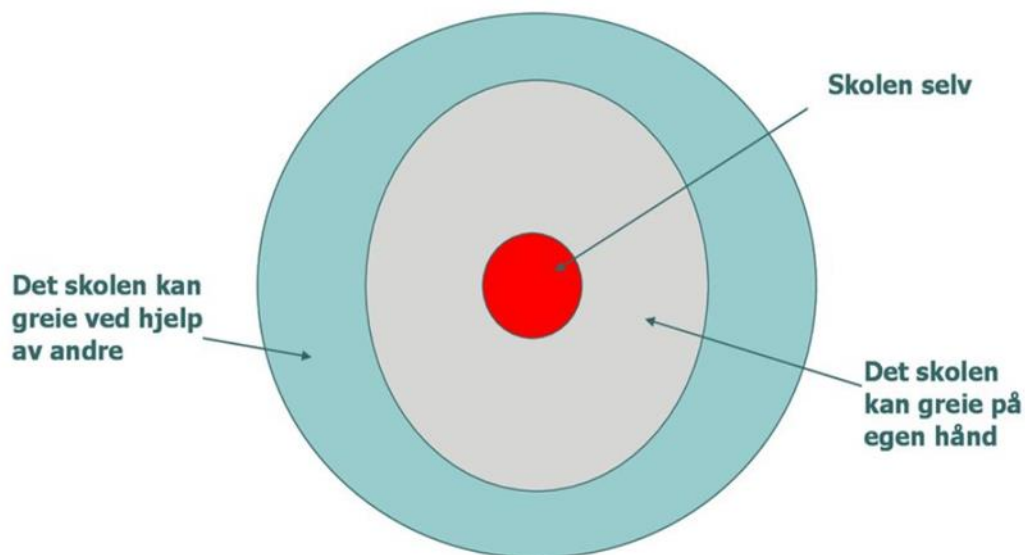
Erfaringer fra Ontario i Canada viser hvordan kollektiv samarbeidskapasitet og samhandling gjennom engasjement, sterk ledelse, kollektiv profesjonsutvikling og respektfull dialog førte til en markant forbedring av skolenes resultater (Levin, 2012, s. 49). Regjeringen i Canada anerkjente behovet for en fornyelse av utdanningssystemet og tok konkrete skritt ved å involvere lærere og lærerorganisasjoner. Samtidig ble flere økonomiske ressurser tildelt. Gjennom å sette få konkrete mål, som blant annet omhandlet klassestørrelse, spesialiserte lærere i grunnskolen, økt antall støttepersonell på viktige områder og antimobbeprogram ble skoleutviklingen i Ontario en suksesshistorie (Levin, 2012). Et annet viktig tiltak var søkelys på skolelederens tidspress, slik at disse fikk frigitt mer tid til å drive med skoleutvikling. Hele tiden i disse prosessene ble det vektlagt å bygge sterke og positive koblinger til hver enkelt del av utdanningssystemet (Levin, 2012). Poenget med denne framstillingen er først og fremst å vise hvordan systemiske endringer, der høy grad av samhandling mellom aktører både på nasjonalt og lokalt nivå, førte til forbedringer i utdanningssystemet i Ontario.

Tiltakene som ble iverksatt i Ontario er preget av samhandling mellom alle aktører i utdanningssystemet, og er tuftet på sentrale prinsipper for samhandling slik begrepet blir forstått i denne studien, i tråd med Torgersen & Steiro (2018) sin definisjon:

*Samhandling is an open and mutual communication and development between participants, who develop skills and complement each other in terms of expertise either directly, face-to-face, mediated by technology or manually. It involves working together towards common goals. The relationship between participants at any given time relies on trust, involvement, rationality and industry knowledge.*

Nyhus, Steiro og Torgersen (2018, s. 116) henviser til Vytgosky (1978; 1986) når de beskriver hvordan elevene, for å nå sin «proksimale utviklingssone», i sin videre utvikling bør etterstrebe kollektive utviklingsprosesser. Dersom vi overfører Vytgoskys teori om den proksimale utviklingssone til en skoleutviklingskontekst, kan vi tenke oss at det er behov for aktive skoleeiere og politikere som tar læring på alvor slik Langfjæran & Jøsendal (2009) illustrerer i sin henvisning til Vytgosky i rapporten *Hvordan lykkes som skoleeier*. Vytgoskys teori målbærer en grunnleggende aksept og forståelse for at læringspotensialet øker når deltakere samhandler med andre aktører og utvikler kollektiv læring i en sosiokulturell kontekst. Dermed kan skoleeier til rette legge for samhandlingsprosesser ved bygge et «støttende stillas» rundt skolene. Se figur 1.4:

## Skolenes utviklingspotensial utvides gjennom samhandling



**Figur 1.4:** Vytgoskys støttende stillas (tilpasset fra Jøsendal & Langfjæran (2009))

En skoleeier som er seg sitt ansvar bevisst, er i lys av filosofien til Skjervheim (1967) en aktiv «deltakar» som engasjerer seg i utviklingsprosesser og tar skolens behov på alvor. Skolene har gode ledere og kompetanse til å løse mange utfordringer, men skal målene nås, slik de er nedtegnet i nasjonale policydokumenter, er det behov for støtte og tilrettelegging fra skoleeiere. Skolene har behov for skoleeiere som inntar deltakerperspektivet slik vi kjenner

det fra Skjervheim (1967), og engasjerer seg ved å være en støttende aktør og tilrettelegger skolene kan regne *med* i kvalitetsutviklingsprosesser. For å få til endringer gjennom «samhandling» mellom samtlige aktører i en norsk skolekontekst, kan det, slik jeg tolker det, være behov for systemiske endringer knyttet til arbeidsomfang og tidsbruk, med mindre søkelys på nasjonal styring og kontroll til fordel for skolens kjerneoppgaver som handler om å bygge mennesker.

## 3.0 Metode

### 3.1 Forskningsdesign

I denne studien har jeg valgt å bruke et kvantitativt design med en spørreskjemaundersøkelse for å undersøke hvordan rektorer opplever støtte fra skoleeier i saker med alvorlig elevatferd i skolen. Kvantitative design kjennetegnes av data som samles inn i form av tall eller mengdeenheter (Grønmo, 2023). En spørreskjemaundersøkelse inneholder faste spørsmål og svaralternativer, der man kan se på likheter og variasjoner i måten respondentene svarer gjennom standardisering (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2016, s. 261). Spørreskjemaene ble sendt ut til alle grunnskolerektorer i to mellomstore kommuner i samme fylke på Østlandet, fordi jeg ønsket å få et datamateriale som representerte alle skolene i de to kommunene. Dette er bakgrunnen for valg av kvantitativt design: jeg ønsket få data som representerte hele populasjonen i de to kommunene. Dette innebærer i designet for denne oppgaven at det gir informasjon om hvordan flere eller alle rektorene i kommunene opplever støtten fra skoleeier, samtidig som dataene blir summative og representeres ved tall, noe som gir mindre innblikk i hva de enkelte rektorene opplever. Samtidig, for å få noe mer innblikk i respondentenes personlige forståelse, er det gitt mulighet til å utdype svarene gjennom et frisvarspørsmål. Dette gir spørreskjemaet en mer kvalitativ dimensjon. Hovedforskjellen mellom kvalitative og kvantitative data dreier seg primært om hvordan data blir registrert og analysert (Johannesen et al., 2016).

Nettskjemaet ble distribuert via universitetet i Oslo sin nettskjemaløsning der universitetet er garantist for datasikkerheten. Det jeg ønsket å undersøke i studien er relasjonen mellom rektor og skolesjefen, og hvordan rektorer opplever støtte i arbeid med alvorlig elevatferd i skolen. Ved å undersøke to kommuner får oppgaven et komparativt preg da resultatene vil

danne grunnlag for sammenlikninger basert på rektorers opplevelse av skoleeiers rolle. Komparativ metode handler om hvordan objektene man studerer kan relateres til hverandre, og kan brukes til å avdekke mønster, ulikheter og likheter (Nupi.no).

### 3.2 Utvalg av respondenter

Respondentene som deltar i studien er basert på et strategisk utvalg, som innebærer en analytisk vurdering av hvilke enheter som er mest relevante å studere ut fra formålet med studien (Grønmo, 2023). For studien ble det gjort et strategisk utvalg ut fra variablene størrelse, kommunal organisering og geografi. Disse variablene er valgt ut for å finne kommuner som er like og sammenlignbare ut fra disse faktorene. Fordi formålet med studien er kartlegging og sammenlikning av rektorers opplevde støtte og samhandling med skoleeier, ble det valgt to kommuner som var mellomstore, det vil si at kommunene har et innbyggertall på omtrent 50 000. Den ene kommunen skiller seg ut ved at den har litt flere innbyggere. Fordi jeg ønsket å undersøke om rektorenes opplevelse av skoleeiers rolle varierte til tross for likheter i hvordan kommuneadministrasjonen er organisert under et skolekontor, er begge kommunene det vi omtaler som trenivå-kommuner med egne skolekontor som er organisert under avdelingen helse og oppvekst. Følgende vil kommunen med flest innbyggere bli omtalt som kommune A, og kommunen med noe færre innbyggere som kommune B. Når det gjelder geografisk variabel, er kommunene valgt innenfor østlandsområdet fordi det vil være interessant å finne ut om resultatene kan ses i sammenheng med tidligere forskning som viser at det forskjeller mellom aktører og innad mellom aktører i utdanningssektoren (Jøsendal & Langfjæran, 2009; Berg, 2015; Jensen et al., 2019; Prøitz et al, 2023).

Jeg valgte å gjennomføre undersøkelsen utenfor egen kommune fordi jeg har en forforståelse av hvordan skoleeier i vår egen kommune opptrer i slike saker, og for bedre å ivareta hensynet til personvern og anonymitet. Forforståelse handler om kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten som mennesker bruker til å tolke hva som skjer rundt oss. Som forsker vil min forforståelse kunne påvirke forskningsprosessen og måten dataene blir tolket og analysert på (Johannesen et al., 2016). Samtidig skal respondenter sikres anonymitet slik at informasjon ikke kan tilbakeføres til dem. Dette er vanligvis ikke noe

problem ved kvantitative undersøkelser (Johannesen et al., 2016). Men ved forskning i egen kommune kan leserne trolig i noe større grad kunne oppdage kjennetegn som kan identifisere respondentene.

Andre variabler som kommunene ble valgt ut fra er om de har handlingsplaner og hvordan disse planene er konkretisert. Begge kommunene har som det står nedfelt i opplæringsloven paragraf 9 A utarbeidet planer for «et trygt og godt skolemiljø» samt handlingsplaner mot mobbing. Samtidig har kommunene utarbeidet kommunale planstrategier. En forskjell som kom til syne her er at kommune A har mer detaljerte planer som løp over flere sider enn planstrategiene i kommune B. I tillegg har kommunene i disse planene nedtegnet visjoner og verdier som skal speile kommunenes visjoner og handlingsstrategier. Av hensynet til kravet om anonymitet skal jeg ikke gå nærmere inn hva disse visjonene og handlingsstrategiene uttrykker. Men i denne sammenhengen er det verdt å merke seg et fellestrekk som gikk igjen hos begge kommunene. Det er at de understreker verdien av bærekraftige løsninger, samarbeid og fellesskapsløsninger der aktørene jobber sammen mot en felles visjon. Dette er tydelig formulert gjennom både tekst og figurer. Dette er en variabel kommunene skiller seg på, som kan resultere til variasjoner i hvordan skolelederne opplever støtten fra skoleeier.

### 3.4 Spørreskjemaundersøkelse som metode

Spørreskjemaene i denne studien kan betegnes som prekodede og består i hovedsak av spørsmål og påstander der svaralternativene er oppgitt på forhånd. I tillegg inneholder skjemaet ett åpent spørsmål slik at respondentene selv får mulighet til å utdype og skrive ned egne svar. En slik form for standardisering gir forskeren mulighet til å se på likheter og variasjoner i måten respondenter svarer på (Johannesen, et al., 2016).

I og med at spørreskjemaene primært består av på forhånd oppgitte svaralternativer, er det enkelt for respondentene å svare på undersøkelsen. Ulempen med prekodede skjemaer kan være at de oppfattes som ei «tvangstrøye» fordi respondentene må tilpasse svarene sine til de oppgitte svaralternativene (Johannesen, et al., 2016).



### 3.4.1 Spørreskjemaets struktur

Spørreskjemaet er utformet på en måte som kombinerer ulike former for variabler ut ifra spørsmål og informasjonen jeg ønsker å innhente. Første del av spørreskjemaet består av spørsmål om alder, skolestørrelse, utdanning og erfaring. I denne delen er det brukt dikotome variabler på spørsmål om kjønn, og ulike spørsmål om utdanning. Dikotome variabler har kun to verdier. I denne studien er disse spørsmålene brukt om variabelen «kjønn» og på spørsmål der svaret enten er «ja» eller «nei». Eksempler på sistnevnte er: «har du skolelederutdanning?» eller «jobbet du som lærer før du ble rektor?».

På variabler som alder, erfaring og ansiennitet, er det brukt ordinalvariabler ved at tallene er gruppert. Eksempelvis er det brukt tre verdier på spørsmål om hvilken aldersgruppe respondentene faller inn under. I og med at studien omfatter rektorer, ble det benyttet følgende verdier på alder: 25-40, 40-55, 55-67. Denne måten å gjøre det på ble valgt for å sikre anonymitet. På dette spørsmålet kunne respondentene blitt bedt om å oppgi faktisk alder, noe som hadde gjort det enklere å finne gjennomsnittsalder i utvalget som deltar i undersøkelsen. Spesifikk alder og nøyaktig antall elever på en skole ville gjort det enklere for lesere å identifisere hvilke skoler og hvilke personer som deltar i undersøkelsen. Under er et eksempel på hvordan tabellen med spørsmål om utdanning ser ut i spørreskjemaundersøkelsen.

Adjunkt	
Adjunkt med tilleggsutdanning	
Lektor	
Lektor med tilleggsutdanning	
Annen utdanning	

**Tabell 1.5:** Utdanningsnivå

I den andre delen av spørreskjemaet er det hovedsakelig påstander respondentene skal ta stilling til. Påstandene er utformet i tråd med det Johannesen et al., (2016) beskriver som holdningsspørsmål. Det vil si at respondentenes meninger og vurderinger om et fenomen, danner grunnlag for studienes kvantitative data fordi de rapporteres summativt, ut i fra tall

og prosenter. I tillegg til påstander er det midtveis i spørreskjemaet utformet en tekstboks der respondentene kan svare på et spørsmål om deres relasjon til skolesjefen. Formålet med slike spørsmål er å fange opp nyanser som ikke kommer fram ved å på forhånd gitte svaralternativer, noe som kan gi mer dybdekunnskap (Grønmo, 2023). Disse svarene er kvalitative og vil kunne gi mer detaljerte beskrivelser av respondentenes oppfatninger innenfor temaet «relasjoner», noe som igjen kan styrke graden av treffsikkerhet med tanke på besvarelse av problemstilling. Kombinert med dette er det i andre del av undersøkelsen utformet syv temaer knyttet til studiens problemstilling. Innenfor hvert tema er det ulikt antall variabler respondentene skal svare på. Antall variabler varierer fra fire til tolv. Men i de fleste temaene er det utformet seks til syv variabler som respondentene skal ta stilling til. Samtidig er det utformet egne begrepsforklaringer til noen av temaene slik at respondentene enkelt forstår hva det er de skal svare på. Presise forklaringer av begreper kan bidra til å styrke oppgavens reliabilitet (Johannesen et al., 2016). Under er et eksempel på forklaring av definisjonen på samhandling.

*Med samhandling menes graden av kommunikasjon og hvordan beslutninger tas i felleskap, at alle aktører blir involvert i beslutningsprosesser, og at denne prosessen er en ikke avsluttende prosess som gjentas kontinuerlig*

I del to av spørreskjemaet er tema og variabler formulert som i tabellen under. Påstandene er konkrete og utvetydige, noe som kan forhindre misforståelser og styrke studiens reliabilitet.

*Hvordan opplever rektorer støtte fra skoleeier i saker med alvorlig elevatferd i skolen?*

Temaer	Eksempler på variabler
1. Rektors opplevde støtte fra skoleeier i alvorlige elevsaker	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skolen får tilstrekkelig støtte fra skoleeier til å løse alvorlige elevsaker</li> <li>• I hvor stor grad opplever du at skolen står alene med ansvaret om å håndtere alvorlige elevsaker</li> <li>• Som rektor har jeg tid og ressurser til å gjennomføre nødvendige tiltak i alvorlige elevsaker</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Som rektor får jeg i alvorlige elevsaker tildelt ekstra ressurser fra skoleeier som overstiger skolens budsjett</li> </ul>
--	---

**Tabell 1.6:** Temaer og variabler

I spørreskjemaundersøkelsen skal respondentene svare på en punktskala med fire verdier. I studien skal respondentene ta stilling til påstander innenfor temaene; *støtte, handlingsplaner, kompetanse, relasjoner og tillit, autonomi og samhandling*. Verdiene som er brukt er satt sammen i tabellen under.

Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
------------	------	-------	-------------

**Tabell 1.7:** verdier i firepunktsskala

I kvantitativ forskning er det ofte vanlig å bruke fem eller syvpunktsskalaer der spørsmål eller påstander kan relateres til holdninger og oppfatninger (Johannesen et al., 2016). I denne studien er det påstander knyttet til oppfatninger som er brukt. Grunnen til at jeg valgte en firepunktsskala, er først og fremst fordi den passer til formålet med undersøkelsen, som er en kartlegging av skolelederes opplevelse av støtte fra skoleeiere i håndtering av alvorlig elevsaker. Samtidig vil en firepunktsskala tvinge respondentene til å være enten enig eller uenig, noe gjør det enklere for forskeren å analysere resultatene i etterkant. Med et begrenset antall svaralternativer er det enklere å avdekke mønstre og finne sammenhenger i datagrunnlaget (Johannesen et al., 2016). Samtidig er verdt å merke seg at bruk av en firepunktsskala kan medføre visse begrensninger. Det kan for eksempel være vanskelig å få med seg alle nyansene, noe som kan begrense muligheten for en mer detaljert forståelse av respondentens svar (Johannesen et al., 2016). Og i de tilfeller der respondentene ikke forstår spørsmålet eller er usikker på svaret, vil ikke det reflekteres i svarene. Dette er trolig ikke så relevant i denne studien, da rektorene, selv om de kanskje ikke har sikre svar, sannsynligvis har en bevisst eller ubevisst opplevelse om de får støtte fra skolekontoret eller ikke.

### 3.5 Datainnsamling

I forkant av utforming av spørreskjemaene, ble kommunenes skoleansvarlige kontaktet via e-post. I e-posten ble det vedlagt en formell forespørsel om deltakelse i studien samt beskrivelse og begrunnelse for prosjektet. Jeg fikk svar med en gang fra skolesjefen i kommune B. Vedkommende stilte seg positiv til prosjektet og var enig i at formålet med undersøkelsen var viktig. Samtidig informerte skolesjefen at rektorene mottok mange henvendelser med spørsmål om deltakelse i ulike prosjekter, og at det var vanskelig å garantere for hvor mange av rektorene som var villige eller ønsket å delta i undersøkelsen. Skolesjefen kunne med andre ord ikke pålegge rektorene om å delta, men stilte seg positiv til å komme med en oppfordring til rektorene om å delta.

Det tok flere uker før kommune A svarte på henvendelsen og takket ja til å delta i studien. Da kommune A svarte på henvendelsen kommuniserte de samtidig at kommunen som skoleeier sa seg villig til å delta i undersøkelsen. Samtidig ble det informert om at spørreskjemaene kunne sendes direkte til skolesjefen og videresendes videre derfra til rektorene ved skolene. Det var dermed noe ulik tilnærming fra de to kommunene som valgte å delta i prosjektet. Dette kan kanskje gjenspeile at det er ulikheter mellom kommuner med tanke på graden av involvering og kontroll (Jøsendal & Langfjæran, 2009; Berg, 2015; Jensen et al., 2019; Prøitz et al, 2023).

Utforming av spørreskjemaene tok lenger tid enn det som var beregnet på forhånd. Det vil si at nettskjemaløsningen fra UIO i seg selv var enkel å opprette og bruke, men planlegging av hvilke spørsmål og hvilke påstander som skulle benyttes for å kunne svare på problemstillingen min, krevde, i tråd med forskningen til Johannesen et al., (2016), høy grad av refleksjon og dialog med veileder før resultatet ble bra. Det tok tid å formulere påstander og utvikle en form på spørreskjemaet, slik at respondentenes svar på best mulig måte belyser studiens problemstilling. Før spørreskjemaene ble ferdigstilt og utsendt, foretok jeg en pretest gjennom selv å svare på undersøkelsen. I tillegg stilte min kone opp som testperson og svarte på skjemaet. Hun har lang erfaring som lektor i skolen og svarte på skjemaet uten å finne grunn til å stille spørsmål om innhold, form eller formuleringer i spørreskjemaet. Ved å teste ut tid for gjennomføring og kvalitetssikre at spørsmål og påstander var presist formulert, fikk jeg bekreftet at skjemaene var enkle å forstå, samtidig

som jeg fikk undersøkt hvor lang tid det tok å gjennomføre undersøkelsen. Målet var at den skulle kunne gjennomføres på under femten minutter. Både min kone og jeg brukte litt i overkant av syv minutter på gjennomføring. Dermed kunngjorde jeg i informasjonsbrevet til rektorene at spørreskjemaundersøkelsen lot seg gjennomføre på omtrent ti minutter. Informasjon om at undersøkelsen er enkel å gjennomføre og ikke tar for lang tid, kan bidra til at flere velger å delta i studien (Johannesen et al., 2016).

Spørreskjemaundersøkelsen samt introduksjonsbrev ble sendt til skolesjefene i kommunene og videresendt derfra til alle kommunale grunnskolerektorer i kommunene. Til sammen ble det sendt ut til 38 enheter fordelt på to kommuner. Det var noen få respondenter som returnerte spørreskjemaet allerede første uka etter utsendelse. Deretter ble det sendt purring og påminnelse om deltakelse to ganger. Disse ble sendt ut andre og tredje uke etter førstegangsutsending. I tillegg til dette ble skolesjefene i kommunene kontaktet på telefon, der de bekreftet at samtlige kommunale grunnskolerektorer i kommunene hadde fått tilsendt spørreskjemaundersøkelsen. Av totalt 38 enheter som mottok forespørsel om deltakelse, er det kun 9 respondenter som svarte på undersøkelsen. Det er 23,68 %. Den lave svarprosenten vil påvirke muligheten for å generalisere resultatene og overføre til hele eller andre deler av populasjonen. På grunn av lav svarprosent ble dataene skrevet ut på papir og analysert analogt ved å sammenlikne og trekke konklusjoner basert på tilgjengelige data fra deltakerne som har svart. Analog analyse kan være hensiktsmessig når det ikke er mulig å oppnå høy svarprosent, men selv om en analog analyse ikke er en erstatning for en grundig, statistisk dataanalyse, kan den likevel fungere som et nyttig verktøy og gi verdifull innsikt og identifisere trender eller mønstre i dataene.

## 3.6 Studiens kvalitet

### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelige dataene mine er og knytter seg til nøyaktigheten i utforming av spørsmål og datainnsamling (Johannesen et al., 2016). Er metode og spørsmål gode nok til å måle det jeg ønsker å måle? Bruken av spørreskjema som representerer hele populasjonen, er i utgangspunktet et valg som gir god reliabilitet fordi svarene ikke vil påvirkes av utvalgsfeil. Imidlertid er svarprosenten lav, noe som kan føre til at de innsamlede dataene ikke er representative for hele populasjonen. Dette vil begrense mulighetene til å

generalisere resultatene, noe som kan påvirke validiteten i studien. Med tanke på den lave svarprosenten, kan det diskuteres om kvalitative undersøkelser med strategisk utvelgelse av respondenter fra hver kommune kunne gitt et like godt resultat. Samtidig er spørsmålsformuleringer og begrepsforklaringer testet ut på forhånd, i tillegg til at spørreskjemaet kombinerer både kvalitative og kvantitative data, dette bidrar til god reliabilitet.

Til sammen kan studiens reliabilitet betraktes som høy ved at metodevalg og spørreskjema er godt designet, samt at hele populasjonen er valgt som respondenter, men reliabiliteten vil kanskje svekkes fordi representasjon og generalisering til hele populasjonen blir lavere enn forventet. I ettertid oppdaget jeg også at noen av spørsmålene i studien kunne vært formulert annerledes, med en tydeligere vektlegging av «skolekontorets» støttefunksjoner. Et konkret spørsmål om hvilken type støtte skolene ønsket fra skolekontoret, der respondentene kunne utypet dette i et kvalitativt frsvar, ville trolig kunne gitt et enda tydeligere svar på problemstillingen og enten styrket eller svekket antakelsene mine.

### **3.6.2 Validitet**

Mens reliabilitet handler om pålitelighet, dreier validitet seg om resultatenes gyldighet, altså hvor godt tematikken som studeres fanges opp i studien, og om det ut fra dette kan trekkes gyldige slutninger om det man undersøker (Dahlum, 2021). Spørsmålene i studien gir et godt svar på problemstillingen, og synes til tross for lav svarprosent, å tegne et realistisk bilde av hvordan skolene opplever støtte og samhandling med skoleeier. Dette støttes ved at deltakernes opplevelse av samhandling med skoleeier varierer både innad i kommunene og mellom kommune, noe som langt på vei sammenfaller med hva tidligere forskning viser (Prøitz et al, 2023; Berg, 2015; Jøsendal & Langfjæran 2009; Jensen et al., 2019; Moos et al., 2017).

Noe som kan svekke studiens validitet er at noen av respondentene ser ut til å ha en nær relasjon til skolesjefen, mens en respondent rapporterer å ikke ha en god relasjon til skolesjefen. Dermed ser ut til å være en korrelasjon mellom relasjoner og opplevelse av støtte som går begge veier. Personlige forhold mellom respondentene og skoleansvarlig i kommunene, kan ha påvirket hvordan respondentene har valgt å svare, noe som svekker

resultatenes gyldighet. Samtidig ser jeg i ettertid at validiteten i studien kanskje kunne blitt styrket ytterligere med en tydeligere konkretisering av skolekontorets rolle og påvirkning knyttet til skjønnsmessige vurderinger. I spørsmål om ytre validitet, vil den lave svarprosenten svekke muligheten for generalisering (Johannesen, 2016). Men selv om lav svarprosent vil kunne svekke resultatenes gyldighet, kan resultatene isolert sett, antas å være representative også for større deler av populasjonen fordi de er i tråd med tidligere forskning på feltet (Prøitz et al, 2023; Berg, 2015; Jøsendal & Langfjæran 2009; Jensen et al., 2019; Moos et al., 2017).

Som helhet er det vanskelig bedømme de to kommunene ut fra så få svar. Den lave svarprosenten kan gi feil svar, noe som svekker studiens validitet og mulighet for generalisering. Samlet synes likevel reliabiliteten og validiteten i studien til å være god og gi et adekvat svar på studiens problemstilling ut fra tolkninger av svarene som kom inn. Styrken ligger i et godt utformet spørreskjema med konkrete påstander og presise forklaringer, mens svakheten ligger i at noen spørsmål kunne vært formulert annerledes gjennom tydeligere presiseringer og konkretiseringer, tillegg til at personlige bånd kanskje kan ha påvirket svarene. Samtidig kunne deltakerne fått anledning til mer utdyping gjennom frisvar, noe som trolig kunne bidratt til høyere validitet. Et eksempel på en endring jeg ville foretatt om jeg skulle gjennomført lignende undersøkelser igjen, er å redusere antall påstander og heller gitt respondentene flere muligheter til kvalitative utdypinger. Ved å stille gode, relevante spørsmål som kan besvares uten bruk av for mange ord, kunne studien i større grad fått fram hva respondentene mener og tenker. Dette kunne tilført studien viktige nyanseringer og perspektiver, noe som i større grad kunne tydeliggjort hvilke støttefunksjoner skolene etterspør.

### 3.7 Etiske dimensjoner

Tema for oppgaven er viktig og høyst relevant i praksisfeltet, og går rett inn i den offentlige diskursen om en økning av alvorlige elevsaker i skolen. I studien er det ingen store etiske dilemmaer da tema og spørsmål verken er personlige eller sårbare. Samtidig viser data at opplevelse av støtte kan ha en sammenheng med relasjoner, og at respondentens personlige forhold til skolesjefen kan ha betydning for hvordan de har valgt svare på undersøkelsen.

Disse momentene er derfor viktig å ta med seg i vurderinger av studiens reliabilitet og validitet.

I studien er anonymisering og personvern godt ivaretatt og innenfor etiske retningslinjer. For å sikre anonymitet er det på spørsmål om alder og skolestørrelse brukt ordinalvariabler ved at tallene er gruppert, noe som reduserer leserens mulighet for gjenkjenning. Valget om å ikke forske i egen kommune bidrar til at forforståelsen min blir mindre viktig, noe som kan redusere faren for feiltolkning. Samtidig hadde jeg en sterk antakelse på forhånd som kunne farget tolkningene mine, men under arbeidet med oppgaven og tolkningen av dataene, tok jeg grep og håndterte dette, og mener tolkningene av dataene nå er riktige. Lav svarprosent er viktig å ta med i betraktning for å bedømme de to kommuner som helhet. Dette er drøftet i kapittel 4.2, og det etiske er derfor ivaretatt.

## 4.0 Resultater

I dette kapittelet skal jeg legge fram funnene fra spørreskjemaundersøkelsen og analysere resultatene. Her sammenliknes resultatene ved å se etter likheter og ulikheter i de to kommunene. I studien har jeg brukt forskningsspørsmålene under for å svare på problemstillingen:

*Hvordan opplever skoleledere støtte fra skoleeier i håndtering av alvorlige elevsaker i skolen, og hvordan blir samhandlingen mellom dem praktisert?*

1. Hvilke behov har skoleledere for støtte?
2. Hvordan er relasjonen og samhandlingen mellom skoleeiere og skoleledere?

Forskningsspørsmålene bygger på disse antakelsene:

1. Skolene står ofte alene i arbeidet med å håndtere alvorlig elevatferd.
2. Skolene har ikke tilstrekkelig med tid eller ressurser til å gjennomføre gode samhandlingsprosesser med skoleeiere i håndtering av alvorlig elevatferd



## 4.1 Skolens arbeid med alvorlige elevsaker

Av alvorlige elevsaker som er meldt til skoleeier, opplyser samtlige skoler at de i løpet av skoleåret 2022 meldte inn 1 – 5 saker til skoleeier. Dette er saker som er av så alvorlig karakter at skoleeier skal informeres slik at de kan sette seg inn i saken og involvere seg i hvordan saken kan løses (Regjeringen.no. *Prop. 57 L (2016–2017)*). Hva som betraktes som «alvorlig nok» beror på en skjønnsmessig vurdering. Antall innmeldte saker i løpet av skoleåret 2022 ligger på 1-5. Dette innebærer at skolene opplever saker hvert år som er av så alvorlig art at det skal løses i felleskap og samhandling med skoleeier.

### 4.1.2 Skolens handlingsplaner

Når skolene går inn i samhandling med kommunen om en konkret sak, har de allerede ressurser som varierende grad er tatt i bruk for å jobbe med saken. Dette kan for eksempel være tettere kontakt med foresatte, gjennomføring av klassebytte, eller strukturelle endringer som bytte av klasserom og omfordeling av ressurser i personalgruppa. Av rektorene som deltar i studien, opplyser 88,88 %, at skolen har konkrete handlingsplaner knyttet til håndtering av alvorlige elevsaker. I tillegg er 88,88 % av rektorene *enige* eller *svært enige* i at de er godt kjent med innholdet i handlingsplanene og at innholdet i planene er godt innarbeidet ved skolene. Samtidig viser resultatene at handlingsplanene er lette å forstå og at tiltakene er enkle å gjennomføre. Samtidig er det ulikheter her ved at *en* av respondentene ikke svarte på første påstand om at skolen *har* konkrete handlingsplaner. Dette tyder på at *en* av skolene ikke har fulgt opp føringene slik de er nedtegnet i opplæringsloven paragraf 9A – 3. *Alle skoler er forpliktet til å utarbeide et system som skal avdekke, stoppe og følge opp mobbing og annen alvorlig elevatferd.*

Når det gjelder påstanden om handlingsplanen gir konkrete løsninger og handlingsstrategier som fungerer, er det 55,55 % av respondentene som er *uenige* i dette, og *en* respondent som er *svært uenig*. Det vil si at 66,66 % av respondentene mener at handlingsplanene i liten grad gir konkrete løsninger som oppleves som gode nok. Til påstanden om handlingsplanen gir støtte i utøvelse av profesjonelt skjønn, er det imidlertid 55,55 % som sier seg *enige* i påstanden. Disse resultatene kan tolkes på flere måter. Det kan være at planene ved noen skoler er mer detaljerte, og at konkrete løsninger og fungerende handlingsstrategier i større grad er innarbeidet og forankret i skolens praksis. På en annen side kan det være at

respondentene tolker innhold og formuleringer ulikt, og at dette igjen påvirker hvordan de stiller seg til påstandene.

Resultatene viser også at det er forskjeller i hvordan skolelederne opplever og tolker innholdet i handlingsplanene. Dette er for så vidt ikke overraskende ut ifra et fenomenologisk synspunkt, som innebærer at mennesker tolker og opplever fenomener ulikt. Hva vi oppfatter og hvordan vi oppfatter ting henger sammen med hvilke forforståelser vi er utstyrt med (Johannesen et al., 2018). For eksempel vil det i en nordisk kontekst, der ledelse kjennetegnes ved høy grad av tillitt og flat struktur være aksept for ulikheter og variasjon. Dette vil det trolig ikke være like stor aksept for i et system som det amerikanske eller det britiske da disse i langt høyere grad blir styrt hierarkisk med større grad av kontroll og styring (Irgens, 2022) Når det gjelder skolens utgangspunkt for samhandling med skoleeier i håndtering av alvorlige elevsaker, viser resultatene at 88,88 % av skolelederne opplever å ha godt innarbeidete handlingsplaner, men at tiltakene i planene ikke strekker til i de mest alvorlige elevsakene. Samtidig gir planene grunnlag for skjønnsvurderinger, noe som tyder på at skolelederne opplever et handlingsrom, men som også kan tyde på at skolelederne trenger støtte i håndteringen fra skoleeier. Dette bringer oss videre til relasjonen mellom skoleeier og skoleleder, og hvordan relasjoner legger grunnlag for samhandling.

#### **4.1.3 Skolens opplevde kompetanse**

Kompetanse til å håndtere ulike problemstillinger i møte med utfordrende elever er en forutsetning for å lykkes med kvalitetsutvikling i skolen. Men i hvilken grad opplever skolelederne at skolene har nødvendig kompetanse til håndtering av alvorlige elevsaker? Til påstander om skolens opplevde kompetanse er det 88.88 % av skolelederne som er *enige* i åpningspåstanden om at skolen har tilstrekkelig kompetanse til å håndtere alvorlige elevsaker. Et funn som skiller seg ut her er skolenes håndtering av alvorlige elevsaker med mobbing. Her svarer samtlige skoleledere *enig* på påstanden om skolens kompetanse til å håndtere alvorlige mobbesaker. Dette gjelder også skolenes opplevde kompetanse til å håndtere trakassering hvor 88,88 % av lederne er *enige* i påstanden, noe som antyder på at skolene har godt innarbeidete rutiner for oppfølging og arbeid med mobbing og trakassering.

Når det gjelder skolens kompetanse for håndtering av vold er det større spredning. Her er det 44,44 % av skolelederne som svarer *uenige eller svært uenig* i påstanden om skolens evne til håndtering av saker med alvorlig elevsaker. Dette kan tyde på at vold er en utfordring som skolene trenger mer kompetanse til å håndtere, noe som understrekes ved at samtlige skoleledere er *svært enig* eller *enig* i påstanden om at skolen trenger mer kompetanse til å håndtere alvorlig elevsaker.

Funnene i studien tyder på at skolene har god kompetanse til håndtering av mobbing og trakassering, men større variasjon i skolens opplevde kompetanse til håndtering av voldsproblematikk. Skolene opplever dermed at de har kompetanse til å jobbe godt med visse typer problematferd. Samtidig opplyser samtlige skoleledere at skolen trenger mer kompetanse til håndtering av alvorlige elevsaker. Dette kan tyde på at skolene etterlyser en mer spesialisert kompetanse særlig knyttet til de mest alvorlige sakene. At kompetansen oppleves som tilstrekkelig, tyder på at skolene har den kompetansen som er nødvendig, men betyr ikke at kompetansen er *god* nok. Samtidig viser funnene at skolene ikke har tilstrekkelig med tid til gjennomføring av nødvendige kompetansetiltak. Det at samtlige respondenter stiller seg *uenig/svært uenig* til påstanden; *Vi har tilstrekkelige tidsressurser til å gjennomføre kompetansetiltak i skolen for å kunne håndtere alvorlige elevsaker*, understreker dette, og er i tråd med forskning til (Skaalvik 2022; Langfeldt, 2012; Møller og Ottesen, 2012) som viser at omfanget av arbeidsoppgaver og opplevelse av stress er utfordringer som kan begrense skolelederes tid til å prioritere av pedagogiske kjerneoppgaver.

#### 4.2 Relasjonen mellom skoleeier og skoleleder som grunnlag for samhandling om alvorlige elevsaker

Gode relasjoner mellom aktørene i «den pedagogiske verdikjeden» danner et nødvendig fundament for samhandling, som handler om åpen kommunikasjon, basert på tillit, og at all tilgjengelig kompetanse tas i bruk for å løse utfordringer man står ovenfor. Resultatene i denne undersøkelsen viser at rektorenes relasjon til skolesjefen er god. 66,66 % av respondentene svarer *svært enig* på påstanden om at de opplever en god relasjon til

skolesjefen. Dette tyder på at skolelederne i kommunene i all hovedsak opplever relasjonen til kommunenes skoleansvarlige som god. Samtidig er det forskjeller mellom kommunene i måten skolelederne oppfatter relasjoner og tillit i samhandling med skolesjefen, på. I kommune A er fem av skoleledere *svært enig* i påstanden om god relasjon til skolesjefen. Disse skolelederne er i tillegg *svært enige* i påstandene om at skolesjefen har tillit til at de både gjør «gode vurderinger» og en «god jobb» i arbeidet med alvorlige elevsaker. I den andre kommunen er det større spredning, med en fordeling på *svært enig*, *enig* og *uenig* i påstanden om god relasjon til skolesjefen. For en mer utdypende beskrivelse av relasjonen mellom skolelederne og skolesjefen, må vi se hva studiens kvalitative funn kan fortelle oss.

#### 4.2.1 kvalitative funn

I spørreskjemaet er det utformet ett spørsmål der respondentene skal utdype sin opplevelse av relasjon til skolesjefen. På spørsmålet om å utdype relasjonen til skoleeier er det fem respondenter som har valgt å svare. Også her viser svarene at de opplever relasjonen til skolesjefen som god. Tre av respondentene utdypes lite, men beskriver kort relasjonen til skoleeier som «god»; «svært god relasjon til skolesjefen»; *svært god – tillit begge veier*. Den siste av de tre skolelederne legger vekt på *tillit* som en viktig beskrivelse av relasjonen til skolesjefen, og at skolelederen både opplever å ha tillit til skolesjefen og å få tillit av skolesjefen. Tillit som går begge veier er et godt grunnlag for samhandling, noe som svekker antakelsen min om at skolene står alene med ansvaret for håndtering av alvorlige elevsaker. Tillit blir også beskrevet mer utdypende av en fjerde skoleleder, som understreker betydningen av tillit med formuleringen å «stole på». Dette er også en måte å beskrive tillit til skolesjefen på:

*Lyttende, handlekraftig, endringsledelse, vennlig, tror han liker meg, tillit begge veier, stoler på han, kan ringe ved alle tanker ved behov*

Denne skolelederen synes å ha en tett relasjon til skolesjefen. Bruk av ord som *lyttende*, *vennlig*, *tror han liker meg* kan tolkes som om relasjonen til skolesjefen er nær og personlig. Dette understrekes ytterligere med formuleringen om lav terskel for kontakt på telefon ved «tanker og behov». Den gode relasjonen og tilliten mellom skoleleder og skolesjef går imot antakelsen min om at skolene ofte står alene i arbeidet med alvorlig elevatferd. Svært god

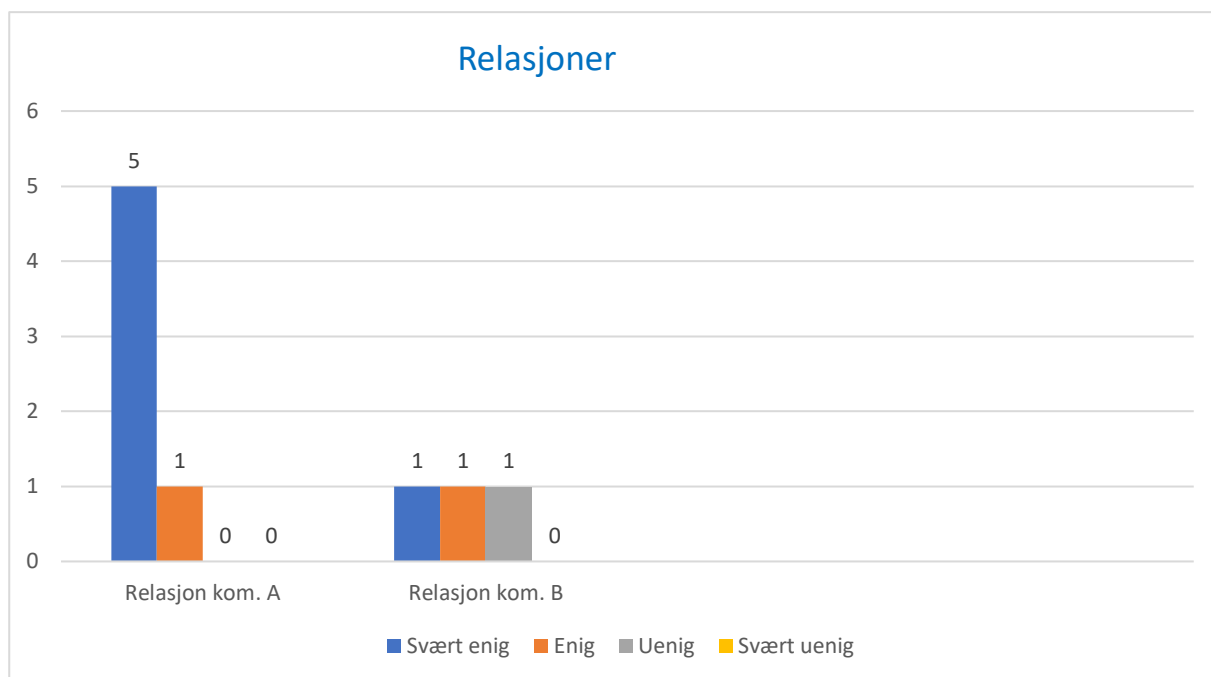
relasjon og opplevelse av gjensidig tillit indikerer at samhandlingen er god mellom disse aktørene.

Den siste skolelederen som utdyper gir en beskrivelse av relasjonen til skolesjefen som god, men ikke som en personlig tillitsrelasjon lik den sistnevnte representerer. For denne skolelederen oppleves relasjonen til skolesjefen som god, men det virker som om skolekontoret ikke er like tett påkoblet her som i den andre kommunen:

*Relasjonen er god, men opplever lite involvering/kontakt*

Kommentaren om lite «involvering og kontakt» kan tyde på at skolekontoret i ulik grad involverer seg i lokale skolesaker. Dette bygger opp om antakelsen min om at skolene står alene i arbeidet med å håndtere alvorlig elevatferd, og at skoleeiere i ulik grad er involvert og aktive deltakere i slike prosesser. Samtidig kan svarene indikere at det er forskjeller i kvaliteten på relasjonene i de to kommunene, noe som kan gjenspeiles også innad i kommunene.

Det er en respondent er *uenig* i påstanden om god relasjon til skolesjefen. Denne respondenten har heller ikke svart utdypet dette videre. Selv om majoriteten av respondentene opplever god eller svært god relasjon betyr dette at relasjonen mellom rektorer og skolesjefen oppleves ulikt blant respondentene i denne undersøkelsen. Dette er i tråd med forskningen til (Jønsendal & Langfjæran, 2009; Berg, 2015) som viser at opplevelse av relasjoner og støtte fra skoleeiere oppleves ulikt fra kommune til kommune og fra skole til skole. Dette støttes også i studien ved at to skoleledere fra kommune B opplever relasjonen til skolesjefen ulikt. Der en skoleleder er *svært enig* i påstanden om god relasjon og samtidig utdyper tillit og tette bånd til skolesjefen, er den andre *uenig* i påstanden om god relasjon til skolesjefen uten å utdype dette videre. For å visualisere dette har jeg satt disse resultatene sammen i et stolpediagram under som viser forskjellen mellom kommunenes opplevelse av relasjoner til skolesjefen.



**Figur 1.8:** relasjoner – som rektor har jeg en god relasjon til skolesjefen i kommunen

#### 4.2.2 korrelasjon mellom variablene alder/erfaring, handlingsplaner, skolens kompetanse, tillit og relasjoner

Et annet interessant funn i studien som er verdt å merke seg er variablene *alder*, *handlingsplaner*, *skolens kompetanse* og *tillit & relasjoner*. To av skolelederne er i aldersgruppen 55-67, og er tilknyttet ungdomsskoler i hver sin kommune. Likhetene som går igjen her er at begge skoleledere er *enige* i samtlige påstander om skolens kompetanse for håndtering av alvorlige elevsaker. Samtidig har begge en svært god relasjon til skolesjefen, og er i tillegg, med få unntak, *svært enige* i samtlige påstander som omhandler relasjoner og tillit. I tillegg svarer begge, som to av tre respondenter, at *handlingsplanene gir konkrete løsninger*. Dette kan antyde at lang erfaring kan være en medvirkende årsak til at skolelederne har et større nettverk og i tillegg har mer kjennskap og forhold til ulike aktører i skolesektoren, noe som også gjenspeiles i spørsmålet om møtefrekvens i uformelle nettverk. Her oppgir skolelederen i kommune A om møter med skolesjefen 8 – 16 ganger i året i uformelle nettverk, mens skolelederen i kommune B oppgir en møtefrekvens 4 – 8 ganger i året. Denne frekvensen er noe hyppigere enn 50% av respondentene som oppgir 2-4 ganger i året. Dette kan tyde på at skoleledere og skolesjefer som møtes ofte utvikler en tettere

relasjon, og at relasjonen derfor oppleves som mer personlig (Moos, et al., 2017). Dette antyder at det er en positiv korrelasjon mellom variablene *alder/erfaring* og *relasjoner/tillit*, og at disse variablene kan ha betydning for skolelederens opplevelse av skolens kompetanse til å håndtere utfordringer med elevsaker, noe som også viser seg i oppfatningen av at handlingsplanen gir konkrete løsninger.

#### **4.2.3 Komparative betraktninger**

Selv om datagrunnlaget er for lite til å si noe signifikant om forskjeller i relasjoner mellom de to kommunene, kan dataene likevel tyde på at det er forskjeller i hvor gode relasjonene til skolekontoret oppleves av skolelederne i de to kommunene. Samtidig er datagrunnlaget for lite til å gi et valid bilde av alle skolelederes opplevelse i de to kommunene. Datagrunnlaget viser imidlertid at det kan være forskjeller mellom de to kommunene. Der majoriteten av skoleledere i en kommune opplever svært gode relasjoner og tillit fra skolekontoret, ser den andre kommunen ut til å ha et noe mer variert og sammensatt bilde av hvordan skoleledere opplever relasjonen til skolekontoret. På grunn av den lave svarprosenten i studien er validiteten på funnene usikre. Svarprosenten er markant lavere i den kommunen der *en* skoleleder opplever ikke å ha en god relasjon til skolesjefen. Dette kan være en grunn til den lave svarprosenten. Det kan også være andre årsaker som bidrar til lav svarprosent. For eksempel vil en nylig ansatt skolesjef trolig måtte bruke mer tid på å bygge relasjoner og tillit til skolelederne i kommunen enn en skolesjef som er godt kjent med ledergruppen sin. I tillegg kunngjorde skolesjefen i kommune B at rektorene opplever høyt press om deltakelse i ulike prosjekter. Dette kan også være en grunn til den lave svarprosenten.

Samlet ser det ut til å være grunnlag for god samhandling i begge kommunene. Selv om det er variasjon i respondentenes opplevelse av relasjonen til skolesjefen i den ene kommunen, er det likevel en av respondentene her som opplever en svært god relasjon til - og tillit fra - skolesjefen. Dette antyder at det er grunnlag for samhandling, selv om den kanskje ikke er like tydelig representert i denne kommunen som i kommunen med flest respondenter. Med en overvekt av respondenter som stiller seg *svært enig* til påstander både om relasjoner og tillitt, kan tyde på at det foreligger et godt grunnlag for samhandling.

### 4.3 Samhandling mellom skoleleder og skolekontor om vanskelige elevsaker

Samhandling defineres av åpne kommunikasjons- og beslutningsprosesser og gjensidige tillit, der all tilgjengelig kompetanse tas i bruk for å jobbe sammen for å løse et problem (Steiro & Torgersen, 2018).

#### 4.3.1 Samhandling mellom skoleledere og skolekontoret

Alvorlige elevsaker som meldes til skoleeier gjøres med utgangspunkt i skjønsmessige vurderinger slik det er nedtegnet i opplæringsloven:

*Rektor skal varsle skoleeier i alvorlige tilfeller. Hva som er et alvorlig tilfelle, vil bero på en skjønsmessig vurdering, jf. Prop. 57 L (2017-2017) s. 5.5.2.3. Formålet med at rektor i alvorlige tilfeller skal varsle skoleeier, er at skoleeier i slike tilfeller bør gjøres kjent med saken og involvere seg i hvordan saken løses.*

Resultatene i studien viser at en del av respondentene mener *det er lav terskel for å melde fra til skoleeier om alvorlig elevatferd i skolen*. 77,77% er *svært enige* i denne påstanden. Respondentene som stiller seg *uenige* til påstanden, er fordelt med en respondent i hver kommune. Her er det interessant å merke seg at verdiene som er representert enten er *svært enig* eller *uenig*. Dette tyder på svært ulike oppfatninger blant noen av deltakerne i undersøkelsen. 83% av respondentene i kommune A er *svært enige* mens en er *uenig*. Det er likt resultat i kommune B, med en respondent som er *uenig* og to som er *svært enige* i påstanden. Disse resultatene kan være en indikasjon på at skjønsmessige vurderinger tolkes ulikt av respondenter i begge kommuner. Siden innmeldte saker beror på skjønsmessige vurderinger, kan dette være en indikasjon på at de to respondentene som svarte *uenig* ønsker å melde inn flere saker. I disse tilfellene kunne det vært veldig interessant å undersøke om skolekontoret legger føringer for hva som betraktes som alvorlig nok, og hvordan det eventuelt påvirker skoleleders opplevelse av autonomi og beslutningsmyndighet. Et slikt funn vil kunne si noe om styring i spenningsfeltet mellom kommuneadministrasjon og skolen.

I kommunikasjonsprosesser mellom skolen og skolekontoret er alle respondentene i kommune B *enige* i påstanden om *høy grad av kommunikasjon mellom skolen og skoleeier i*



*saker med alvorlige elevatferd.* Disse respondentene er også *enige* i at *kommunikasjonen mellom skolen og skoleeier er åpen og likeverdige*. Åpne og likeverdige kommunikasjonsprosesser er et viktig grunnlag for samhandling, og svekker antakelsen om at skolene ofte står alene i arbeidet med håndtering av alvorlige elevsaker. I kommune A har *høy grad kommunikasjon mellom skolen og skoleeier* en litt annen fordeling mellom verdiene. Her er det tre som stiller seg *uenige* til påstanden og tre som er *enige/svært enige*. Det er også større variasjon mellom verdiene i påstanden om *åpen og likeverdige kommunikasjon*, der tre av respondentene er *enige*, to er *svært enige* og en er *uenig*.

Funnene her antyder at kommune B har et bedre grunnlag for samhandling enn det kommune A har. Det at samtlige tre respondenter i kommune B opplever høy grad av kommunikasjonen med skolekontoret i saker med alvorlig elevatferd, understreker dette. *Høy grad av kommunikasjon* som i tillegg er *åpen og likeverdige* er et viktig grunnlag for samhandling når aktørene jobber sammen for å løse utfordringer (Steiro & Torgersen, 2018). Respondentens opplevelse av kommunikasjon i kommune A viser større variasjon, og tyder på at grunnlaget for samhandling ikke er like godt representert her. Dette kan også ses i sammenheng med kvalitative data; *Relasjonen er god, men opplever lite involvering/kontakt*. Funnene her er interessante fordi de utgjør en kontrast sammenliknet med resultatene fra forrige kapittel som omhandler relasjoner. Kommune A scorer høyt på relasjoner, men opplever mindre grad av kommunikasjon og kontakt med skolekontoret. Kommune B scorer ikke like høyt på relasjoner, men opplever høyere grad av åpen og likeverdige kommunikasjon med skolekontoret. Dermed svinger pendelen i en annen retning og viser samtidig at grunnlaget for samhandling varierer mellom de to kommunene.

Når det gjelder tidsbruk er 77,77 % respondentene er *uenige* i påstanden om tilstrekkelige med tid til å gjennomføre gode kommunikasjonsprosesser og samhandlingsprosesser. Til påstanden om tilstrekkelige økonomiske ressurser svarer 55,55 % av respondentene at de er *uenige* og 44,44 % at de er *enige*. Dette er i tråd med forskningen til Skaalvik (2022) som viser at skoleledere er presset på tid, og at administrative oppgaver kan fortrenge tiden til å jobbe med skoleutvikling. Dette styrker antakelsen min om at skolen er under et tidspress, noe som kan svekke skolens muligheter til å gjennomføre gode samhandlingsprosesser.

Dette bringer oss videre til hvordan skolen og skoleadministrasjonen samhandler om konkrete skolesaker.

#### **4.3.2 Samhandling mellom skolen og skolekontoret om konkrete skolesaker**

En viktig forutsetning for samhandling er at man utnytter all tilgjengelig kompetanse i arbeidet mot et felles mål (Steiro & Torgersen, 2018). Det å ta i bruk tilgjengelig kompetanse både internt i skolen og i kommunen er et viktig grunnlag for samhandling. For å undersøke om skolene opplever at de får utnyttet all tilgjengelig kompetanse, har jeg brukt påstanden under:

*Når vi håndterer alvorlige elevsaker, får vi utnyttet kompetanse fra alle involverte parter både i skolen og kommunen*

Samlet viser resultatene fra de to kommune at 55,55% er *enige* og 44,44% er *uenige* i denne påstanden. Det er ulike oppfatninger om dette i begge kommunene. I kommune B er det to respondenter som er *enig* i påstanden og en som er *uenig*. I den andre kommunen er det lik fordeling mellom dem som er *enige* og *uenige*, med tre respondenter til hver verdi, noe som antyder at det kan være større forskjeller i denne kommunen. Resultatene tyder på at kommune B i større grad enn kommune A utnytter kompetansen som er tilgjengelig, noe som kan antyde at gode kommunikasjonsprosesser også kan ha betydning for utnyttelse og bruk av tilgjengelig kompetanse. De fire respondentene som er uenige i påstanden er fordelt likt mellom ungdomsskoler og barneskoler, noe som tyder på lite korrelasjon mellom variablene «skoletype» og opplevelse av «anvendt tilgjengelig kompetanse».

Profesjonelle læringsfelleskap er møteplasser der skolesjefen innkaller kommunens skoleledere til fellesmøter 1 – 4 ganger i måneden. Her får skoleledere anledning til å drøfte problemstillinger med andre skoleledere samt ta opp utfordringer i skolen. Resultatene i studien viser at respondentene deltar i profesjonelle læringsfelleskap 1 - 4 ganger i måneden. I kommune B oppgir respondentene en møtefrekvens på 1 – 2 ganger i måneden, mens to av respondentene i kommune A oppgir en møtefrekvens på 2 – 4 ganger i måneden. Det ser ut som om møtefrekvensen er noe hyppigere i kommunen med flest respondenter.

Hyppigere kontakt mellom skole og kommune ansikt til ansikt kan kanskje ha betydning for skolelederens relasjon til skolesjefen og grunnlaget for samhandling.

I arbeidet med pågående alvorlige elevsaker som skolen ikke kan løse på egen hånd, trenger skolelederne at skolekontoret opptrer som aktiv bidragsyter som støtter og legger til rette for erfaringsdeling og kompetanseheving.

Majoriteten av skoleledere er *enig/svært enig* i påstanden; *skoleeier legger til rette for erfaringsdeling i formelle og uformelle læringsfelleskap med andre skoleledere*. Også her er det ulikheter mellom kommunene. I kommune A er det to respondenter som er *svært enig* og fire som er *enig* i denne påstanden. I den andre kommunen er det *en* som er *uenig* og to som er *enig*. Respondenten som er *uenig* er den samme som oppgir å ha en svak relasjon til skolesjefen, noe som styrker korrelasjonen mellom *relasjoner og opplevelse av støtte*. Til påstanden om *skoleeier tilrettelegger for kompetanseheving* er det større variasjon. Her er det to av respondentene i kommune B og *en* fra kommune A som er *uenige* i påstanden. Videre er det to respondenter i kommune A som er *svært enige*. Når det gjelder påstanden; *støtte fra skoleeier til å ta opp alvorlige elevsaker* er det to respondenter, fordelt med *en* i hver kommune, som er *uenige*, mens det samlet er 66,66% av respondentene som er *enig/svært enig* i påstanden. Her var det en respondent som ikke svarte. Samtidig viser resultatene i tråd med forskningen til Roald et al., (2018) at skoleledere opplever at de utvikler sin *lederkompetanse ved å delta i læringsfelleskap med andre skoleledere*. Her det svarer samtlige respondenter i kommune A *svært enige*, mens alle fra den andre kommunen er *enige* i påstanden.

Resultatene antyder at skolelederne i kommune A i større grad opplever at skoleeier legger til rette for erfaringsdeling og kompetanseheving i formelle og uformelle nettverk. Samtidig oppgir de fleste skolelederne at skoleeier er en støttespiller når det gjelder drøfting av alvorlig elevsaker med andre skoleledere. Selv om ikke alle respondentene er *enige* i dette, antyder resultatene at det er grunnlag for samhandling mellom kommunene og skolene gjennom erfaringsdeling, drøfting av konkrete elevsaker og kompetanseutvikling ledere imellom. Grunnlaget for samhandling ser ut til å være tydeligere representert i kommunen med flest deltakere, noe svarprosenten på verdien *svært enig* illustrerer.

### 4.3.3 Skolelederens opplevde støtte fra skoleeier i håndtering av alvorlig elevsaker

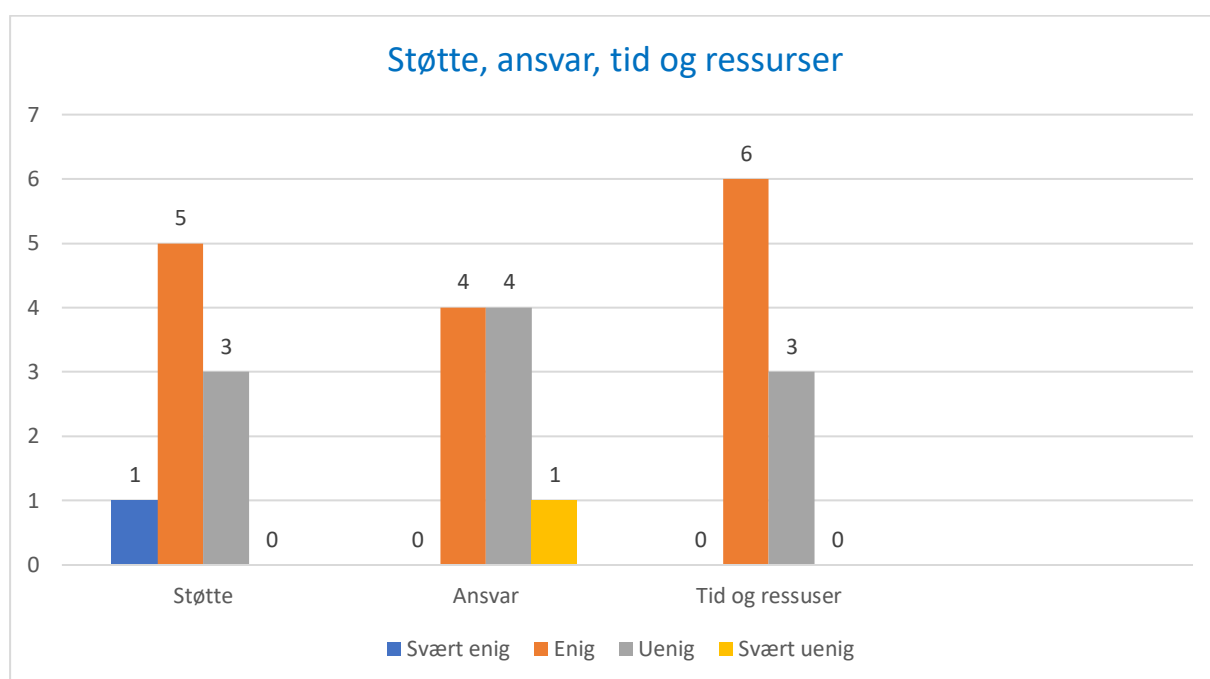
Skolene bruker ulike virkemidler i arbeidet med alvorlig elevsaker. Aktivitetsplaner, handlingsplaner og tett kontakt med foresatte og tverretatlige instanser er eksempler på dette. Men skolen klarer ikke å løse alle saker på egen hånd. I alvorlige saker kan skolen ha behov for en aktiv skoleeier og et støtteapparat som kan bistå dem i dette arbeidet.

Resultatene i studien viser variasjon i skoleledernes opplevelse av støtte fra skoleeier. Samlet er det 33,33% av respondentene i studien som er *uenige* i påstanden om at skolene får *tilstrekkelig støtte* fra skoleeier. Disse respondentene er også *enige* i at skolene i stor grad står *alene med ansvaret* om å håndtere alvorlige elevsaker med en samlet andel på 44,44%. Dette kan tyde på at det er en positiv korrelasjon mellom manglende opplevelse av *tilstrekkelig støtte* og opplevelse av å *stå alene i arbeidet* med alvorlige elevsaker. Samtidig er det variasjon i begge kommuner. I kommune B fordeler svarene seg mellom verdiene; *svært enig, enig og uenig* på påstanden om; *tilstrekkelig støtte fra skoleeier til å løse alvorlige elevsaker*. Her det verdt å merke seg at svarene kan antyde at det er en korrelasjon mellom *relasjoner* og opplevelse av *støtte*, fordi det er samme respondent i kommune A som oppgir verdien *svært enig* på *god relasjon* til skolesjefen og *opplevelse av støtte*, samtidig som tilsvarende mønster viser seg hos respondenten fra kommune B som svarer *uenig* på påstandene om støtte og relasjoner.

Skolenes opplevde støtte fra skolekontoret er ikke like entydig. Her skulle respondentene ta stilling til påstanden; *Jeg har tillit til skolekontorets evne til å støtte skolen i arbeid med alvorlig elevatferd i skolen*. Samlet her svarer 33,33 % av respondentene *uenig*, 44,44% *enig* og 22,22% *svært enige*. Sistnevnte verdi er fordelt med en respondent i hver kommune. Resultatene viser at det er ulike oppfatninger blant skolelederne om i hvilken grad de opplever skolekontorstes evne til å støtte skolene i håndtering av alvorlige elevsaker. Vi finner lignende funn i forskningen til Sølvi Lillejord (2022, s. 62) om skoleeiere som er kjent med skolens resultater og utfordringer, men i liten grad er opptatt av skolens prosesser. variasjoner mellom kommuner og mellom skoler i samme kommune i hvordan de jobber med ulike saker. Dette støttes også i forskningen til (Jønssendal et al., 2009; Berg, 2021; Roald, 2012; Jensen et al., 2019). I denne sammenhengen er det verdt å merke seg tankene en skoleleder gjorde seg studiens kvalitative del:

*Jeg etterspør heller mer faglig og ressursmessig hjelp i saker der elever har skolevegring enn i atferdssaker. Det er vel så alvorlig med skolevegring fordi vi er bedre rustet til å håndtere atferd som pedagoger, enn de psykiske vanskene som mange elever har (rektor, frie svar*

For å visualisere funnene om støtte har jeg skrevet ned utvalgte påstander under og slått sammen svarene fra begge kommunene i et stolpediagram



**Figur 1.9:** rektors opplevelse av støtte fra skoleeier

1. Skolen får tilstrekkelig **støtte** fra skoleeier til å løse alvorlige elevsaker
2. I hvor stor grad opplever du at skolen står alene med **ansvaret** om å håndtere alvorlige elevsaker
3. Som rektor har jeg **tid og ressurser** til å gjennomføre nødvendige tiltak i alvorlige elevsaker

Det er 44,44% av deltakerne i studien som er *enig* i påstanden om at skolen står alene med ansvaret om håndtering av alvorlig elevatferd. Disse er fordelt mellom begge kommunene og representerer svarene til to respondentene i hver kommune. I tillegg er det en respondent i

kommune A som stiller seg *svært uenig* til påstanden. Resultatene viser at ansvar og håndtering av alvorlig elevatferd er noe over litt under halvparten av skolene i denne studien tar ansvar for alene uten nevneverdig involvering eller støtte fra skoleeier. Dette støtter antakelsen om at noen av skolene står alene i håndtering av alvorlig elevsaker, selv om disse er i mindretall. Samtidig kan det se ut som korrelasjonen mellom variablene *relasjon* og opplevelse av *støtte* indikerer at skolelederne opplever større grad av støtte i når de har en god relasjon til skolesjefen.

#### **4.3.4 Skoleleders autonomi beslutningsmyndighet i håndtering av alvorlige elevsaker**

Forskningen til Wermke et al., (2017) viser at rektorer i Norge opplever høy grad av autonomi i beslutningsprosesser knyttet til det sosiale domenet som blant annet omhandler elevens rett til et trygt og godt skolemiljø. Dette støttes også i forskningen til Moos et al., (2017) som viser at både skolesjefer og skoleledere opplever et ganske høyt nivå av autonomi innenfor ulike domener. Skolelederens opplevelse av autonomi kommer også tydelig fram i resultatene i spørreskjemaundersøkelsen. Samlet svarer 66.66 % av respondentene, som alle tilhører kommune A, *svært enig* på påstanden; *jeg kan i stor grad sette i gang miljø- og utviklingstiltak ut fra egne vurderinger*. I den andre kommunen er alle respondentene *enig* i påstanden. Samtidig viser resultatene samlet at 88% av skolelederne opplever støtte fra skoleeiere til å *ta beslutninger i alvorlige elevsaker*. Her er det 44,44 % som er *svært enige* og 44,44 % som er *enige* i påstanden. Også her er det skolelederne i kommune A som oppgir verdien *svært enig*, i tillegg til *en* som svarer *uenig*. Resultatene antyder at opplevelsen av autonomi og beslutningsprosesser er noe tydeligere i kommunen med flest deltakere.

I denne sammenhengen er svarresultatene på neste påstand verdt å se nærmere på: *Skoleeier overlater beslutninger i alvorlige elevsaker til meg*. Resultatene her viser at 55.55 % er enige i påstanden, mens 44,44 % er uenige. Fordelt kommunevis er det to av respondentene i hver kommune om *uenige* i denne påstanden. Det virker dermed som om skoleledere i kommune B opplever noe mer støtte fra skolekontoret i arbeidet med å ta beslutninger enn i den andre kommunen.

Resultatene kan gi rom for ulike tolkninger; På den ene siden viser resultatene at skolelederne opplever *støtte fra skoleeier i beslutningsprosesser i alvorlig elevsaker*. På den annen side opplever 55,55 % av rektorene at skoleeiere *overlater beslutninger i alvorlige elevsaker* til dem. Dette viser at skoleledere opplever støtte fra skoleeier til å ta beslutninger samtidig som de stor grad også må ta beslutninger på egen hånd. Resultatene viser at *opplevelse av støtte og graden av autonomi i beslutningsprosesser* oppleves ulikt både mellom kommuner og innad i kommuner, noe som særlig kommer til uttrykk i kommune A gjennom markant spredning av verdier knyttet til påstanden; *jeg får i stor grad gjøre beslutninger i spørsmål om skolebytte i alvorlige elevsaker*. Til denne påstanden oppgir alle respondentene i kommune B verdien *enig*. I kommune er A er det imidlertid betydelig større spredning mellom verdiene. Her fordeler svarene seg med tre som er *uenig*, en som er *svært uenig*, en som er *svært enig* og en som er *enig*, noe som innebærer en markant forskjell sammenliknet med svarene i den andre kommunen.

Resultatene understreker at det både er forskjeller og likheter mellom kommuner, men også mellom skoler innad i kommuner. Skoleledere i kommune B opplever i større grad autonomi til å ta beslutninger i spørsmål om skolebytte, i motsetning til skolelederne i den andre kommunen der det var mye større variasjon knyttet til denne påstanden. På den annen side viser resultatene at samtlige skoleledere i studien er *svært enig/enig* i påstanden om å *sette i gang utviklingstiltak ut fra egne vurderinger*. Her er det tydelig samsvar mellom begge kommunene. Samtidig er det også forskjeller mellom kommunene ved at skoleledere i en kommune har ganske lik opplevelse av autonomi og beslutningsmyndighet, mens skoleledere i en annen kommune i større grad opplever dette ulikt. Ulike oppfatninger om samhandlingsprosesser mellom skoler og kommuner er i tråd med tidligere forskning som viser at det er store variasjoner i samarbeidsforhold og grad av involvering fra skoleeiere i arbeidet med skoleutvikling. (Jønsedal & Langfjæran, 2009; Berg, 2015; Møller og Ottesen, 2011; Jensen et al.,).

#### **4.3.5 Kapasitet, tid og ressurser**

Skoleledernes kapasitet til å sette i gang kompetansetiltak for å kunne håndtere alvorlige elevsaker kan begrense seg på grunn av tidspress. Resultatene i studien viser at majoriteten av respondentene stiller enig til påstander om dette. For å visualisere dette har jeg

sammenfattet påstander knyttet til tid og økonomi i en tabell med antall respondenter og verdier.

Påstander - kapasitet	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
<i>Vi har tilstrekkelige med tidsressurser til å gjennomføre kompetansetiltak i skolen for å håndtere alvorlige elevsaker</i>			8	1
<i>Vi har tilstrekkelige økonomiske ressurser til å gjennomføre kompetansetiltak for å håndtere alvorlige elevsaker</i>		1	7	1
<i>Skolen får tilstrekkelig med tid til å gjennomføre gode kommunikasjon- og samhandlingsprosesser med skoleeiere og foresatte i arbeid med alvorlige elevsaker</i>		2	7	
<i>Skolen har tilstrekkelig økonomiske ressurser til å gjennomføre gode kommunikasjon- og samhandlingsprosesser med skoleeiere og foresatte i arbeid med alvorlige elevsaker</i>		4	5	

**Tabell 1.10:** skolelederes kapasitet for kvalitetsutvikling

Tidspress kan påvirke skolelederes kapasitet til å gjennomføre kompetansetiltak og gode samhandlingsprosesser med skoleeier i håndtering av alvorlig elevsaker, noe som støttes i forskningen til Skaalvik (2020, s. 256). Mangel på kapasitet på grunn av stor arbeidsmengde og opplevelse av stress bidrar til at skoleledere kan føle seg tvunget til å prioritere vekk arbeidsoppgaver som pedagogisk utvikling og kvalitetsutvikling, noe som kan svekke grunnlaget for samhandling mellom skole og kommune. Tidsbruk og kapasitet må også ses i lys av at skolesjefene i kommunene i økende omfang også har andre oppvekstsektorer de har ansvar for, noe som kan medføre at pedagogisk utviklingsarbeid blir nedprioritert fordi de må bruke tid på andre oppgaver (Moos et al., 2017; Jønsendal & Langfjæran, 2009; Berg, 2015; Møller og Ottesen, 2011).

## 5.0 Drøfting

I dette kapitlet vil funnene fra studien bli drøftet i lys av teorier. Drøfting og analyse av funnene vil danne grunnlag for konklusjonene i slutten av kapitlet.



## 5.1 Skolens utgangspunkt og behov for støtte fra skoleeier

Skolene som deltar i studien, bortsett fra *en*, har *handlingsplaner for et trygt og godt skolemiljø* og følger opp føringene slik det nedtegnes i opplæringsloven §9A (lovdata.no). Skolelederne opplyser at handlingsplanene er enkle å forstå og godt innarbeidete ved skolene, men fordi de ikke gir konkrete løsninger, men avhenger av skjønnsvurderinger, kan det være behov for støtte fra skoleeier i arbeidet med de mest alvorlige tilfellene. Dette er i tråd med lovverket slik det er nedfelt i opplæringsloven *jf. Prop. 57 L (2017-2017) s. 5.5.2.3*. I de mest alvorlige tilfellene skal skoleeier varsles slik at de kan involvere seg i sakene og støtte skolene i arbeidet. Handlingsplanene gir god støtte i form av tiltak som kan gjennomføres, men det er ulike oppfatninger blant skolelederne om hvorvidt handlingsstrategiene fungerer i arbeidet med alvorlige elevsaker. Selv om 33,33% av skolelederne oppgir at planene gir konkrete løsninger, peker funnene i denne studien på at de fleste skoler etterspør mer støtte til konkrete løsninger.

Med ett unntak viste funnene at skolelederne opplevde at skolen har tilstrekkelig kompetanse til å håndtere alvorlige elevsaker. Dette gjaldt særlig i saker med mobbing og trakassering, men i håndtering av saker med vold var det 44% av skolelederne som mente at skolene har for lite kompetanse. Sistnevnte prosentandel viste seg også i påstanden om utnyttelse av kompetanse fra flere aktører. Samtidig var alle skolelederne enig om at *skolen trenger mer kompetanse til å håndtere alvorlige elevsaker*. Dette tyder på at skolene har kompetanse til løse noe, men at de samtidig trenger, og etterspør, mer kompetanse og involvering fra flere aktører til å løse særlig voldssaker og alvorlige elevsaker generelt, lik den som ble nevnt tidligere i resultatkapittelet der en skoleleder etterlyste mer kompetanse i arbeid med skolevegring. I tillegg viste funnene at alle skolelederne opplevde stor grad av autonomi til å sette i gang utviklingstiltak, samtidig som alle opplevde mangel på tid til å gjennomføre kompetansetiltak i skolene for å kunne håndtere alvorlige elevsaker. Skolelederne opplever i stor grad å kunne ta beslutninger ut ifra egne vurderinger, samtidig som arbeids- og tidspress gjør at de ikke får nok tid til prioritering av kompetansetiltak. Skolelederne befinner seg dermed in en skvis mellom ulike domener av autonomi som gjør at de blir nødt til å prioritere det som er viktigst. Det betyr at de *har* autonomi innenfor det *sosiale domenet* og *kan* sette i gang utviklingstiltak, samtidig som arbeidsoppgaver innenfor

det *administrative domenet* tar mye tid og begrenser handlingsrommet til å prioritere skoleutvikling.

Når det gjaldt samhandling med skoleeier så det ut til å være varierende grad av involvering fra skoleeier i kommunene. Kommentaren fra en skoleleder i kommune A om *lite involvering og kontakt* støtter denne påstanden. Samtidig oppleves skoleeiers involvering ulikt mellom kommunene, og det kan synes om skoleeier var noe mer involvert i kommune B der er alle respondentene opplevde *høy grad av kommunikasjon mellom skolen og skoleeier i saker med alvorlige elevatferd, samt at kommunikasjonen mellom skolen og skoleeier er åpen og likeverdige*. I den andre kommunen var det 33,33% av respondentene som var uenige førstnevnte påstand, noe som kan tyde på at kommune B er mer involvert i konkrete skolesaker enn i den andre kommunen hvor det er større variasjon i svarene. Disse funnene er i tråd med forskning som viser at det er forskjeller mellom kommuner og innad i kommuner om i hvor stor grad skoleeiere er involvert i samhandlingsprosesser med skolene (Berg, 2015; Lillejord, 2022; Jøsendal & Langfjæran 2009; Jensen et al, 2019; Prøitz, 2023). Høy grad av kommunikasjon er et godt grunnlag for samhandling, og her kan det virke som om grunnlaget for samhandling er litt tydeligere representert i kommunen med færrest deltakere. Dette bringer oss videre til hva relasjonene mellom deltakerne kan bety for samhandling.

## **5.2 Hva gjør skolelederens relasjon til skoleeier med grunnlaget for samhandling?**

Gode relasjoner og gjensidig tillitt er viktige byggesteiner i samhandlingsprosesser hvor skoleledere og skoleeiere jobber sammen mot et felles mål. Funnene i studien viste at alle skolelederne, utenom en opplevde en svært god eller god relasjon til skolesjefen. Det kan se ut som at respondentene i den ene kommunen har en tillitsbasert og tett relasjon til skoleeier, noe som legger et godt grunnlag for samhandling. Selv om *en* respondent opplyste om lite involvering og kontakt med skoleeier, opplevde likevel majoriteten av respondentene relasjonen til - og tilliten fra - skoleeier som svært god. Det indikerer at skoleeier og skolelederne har utviklet et nært og tillitsbasert forhold gjennom møter ansikt til ansikt. Samtidig er opplevelsen av høy grad av kommunikasjon i alvorlige elevsaker ikke like framtrædende. Her kan kanskje samhandling mellom skolen og skoleeier videreutvikles

over tid med hyppig kontakt innenfor rammene av kommunikasjon. Dette ville være et godt grunnlag for samhandling, noe som trolig kan bidra positivt til ytterligere kvalitetsutvikling.

I den andre kommunen var skolelederens opplevde relasjonen til skoleeier noe mer lunken, noe som danner et dårligere utgangspunkt for samhandling. Til gjengjeld var kommunikasjon bedre i denne kommunen enn i den andre. Det er derfor vanskelig å komme med en konklusjon om hvilken kommune som har det beste grunnlaget for samhandling. Der den ene kommunen er preget av svært gode relasjoner, opplever den andre kommunen større grad av høy kommunikasjon med skoleeier. Dermed scorer *en* kommune høyt på relasjon, mens den andre scorer høyt på kommunikasjon. Hva som er viktigst, er krevende å gi et svar på, men dersom vi legger til grunn at gode relasjoner er basert på gjensidig tillit mellom aktørene, kan vi anta at dette også vil kunne bidra til at aktørene kan utvikle hyppigere og høyere grad av kommunikasjon over tid. Samtidig kan vi kanskje også anta at gode kommunikasjonsprosesser vil kunne bidra positivt til utvikling av gode relasjoner over tid. Gode relasjoner er en forutsetning for samhandling, med det kreves også at deltakerne er likeverdige og opplever støtte.

### **5.3 Hvordan opplever skolelederne støtten fra skolekontoret?**

I forskningen til Lillejordet (2022) beskrives skoleeiere som er kjent med skolens resultater og utfordringer, men som liten grad er opptatt av skolens prosesser. Vi ser tegn til dette også blant respondentene som har deltatt i denne undersøkelsen, som har ulike oppfatninger om graden av støtte fra skoleeier i håndtering av alvorlige elevsaker. Selv om 66,66 % av skolelederne var enige om tilstrekkelig støtte fra skoleeier, var det likevel en tredjedel av skolelederne som var uenige i denne påstanden. At opplevelsen av støtte ikke oppfattes som *tilstrekkelig* styrker antakelsen om at disse rektorene implisitt roper om mer hjelp til å løse komplekse problemstillinger med alvorlig elevatferd i skolen. Her var det også en korrelasjon mellom opplevelse av støtte og opplevelse av å stå alene i arbeidet med alvorlig elevsaker, noe som støtter antakelsen om at noen skoler opplever å stå alene i håndtering av alvorlige saker. Dette blir også understreket kvalitativt i studien gjennom en skoleleders uttalelse om *lite kontakt og involvering* fra skoleeier. Det er noe tydeligere tendens til dette i den ene kommunen jamfør uttalelsen ovenfor. Lite kontakt og involvering støttes ytterligere ved at noen skoleledere opplever mindre grad av høy kommunikasjon

med skolekontoret. Samtidig opplever samtlige respondenter i denne kommunen svært god relasjon til skolesjefen. Dette kan tolkes som om skolekontoret har kjennskap til skolens utfordringer, men i liten grad involverer seg aktivt i prosessene. På den måten kan det antydes at skolekontoret i noen tilfeller her ikke fullt ut opptrer som en «deltaker» i slike prosesser. Deltakerperspektivet kjenner vi til fra Skjervheim (1976), som understreker at en «deltaker» fordrer at man engasjerer seg aktivt og tar motparten på alvor selv om man er uenig eller enig (Skjervheim, 1976). Dette støttes også i opplæringsloven *jf. Prop. 57 L (2017-2017) s. 5.5.2.3.* der skoleeier i alvorlige saker skal gjøres kjent med saken og engasjere seg i hvordan saken kan løses (lovdata.no).

Det at skolekontoret ved enkelte skoler i nevneverdig grad ikke er involvert skolens prosesser, kan svekke grunnlaget for samhandling, som krever aktiv deltakelse og involvering fra alle parter (Torgersen & Steiro, 2018). På den annen side er det mye som tyder på at det kan være grunnlag for samhandling ved flere av skolene som deltok i undersøkelsen. Disse skolene opplevde både høy grad av kommunikasjon, svært gode relasjoner, tilstrekkelig med støtte og opplevde *ikke* å stå alene i arbeidet med alvorlig elevsaker. Det er med andre ord forskjeller innad i begge kommuner, noe som støttes i forskning som viser at det er forskjeller mellom enkelte skoler og deres opplevelse av involvering fra skoleeier (Jøsendal & Langfjæran, 2009; Berg, 2015; Møller og Ottesen, 2011). Som helhet støtter studiens resultater antakelsen om at skolenes opplevde støtte fra skoleeier kan variere mellom kommuner og innad i kommuner.

Vi ser at støtte fra skolekontoret oppleves ulikt mellom kommuner og mellom skoler innad i kommunene. Det som derimot blir trukket fram som positivt med tanke på støtte, er deltakelse i profesjonelle læringsnettverk med andre skoleledere. Det at samtlige skoleledere opplever at de utvikler sin ledelseskompetanse i felleskap med andre skoleledere, indikerer at disse møteforumene har en viktig støttefunksjon hvor skolelederne kan utveksle erfaringer og lære av hverandre. Ved å tilrettelegge for erfaringsdeling, kan aktive skoleeiere bidra til å utvikle det Roald (2012:15) omtaler som en produktiv utviklingskultur som kan stimulere samhandlingsdynamikken mellom skolenivået og kommunenivået (Berg, 2021:73). Ved å legge til rette for meningsutveksling og felles refleksjon i disse ledersamlingene, kan skolekontoret være en god støtte for skolelederne i

deres arbeid med skoleutvikling og dermed legge grunnlaget for samhandling. Kommunen med flest deltakere opplever i større grad at skolekontoret tilrettelegger for erfaringsdeling, noe frekvensen av *svært enig* illustrerer. Samlet peker dermed resultatene i studien på at kommune A har et noe sterkere grunnlag for samhandling, selv om høy grad av kommunikasjon ikke var like framtrødende her som i den andre kommunen. For å undersøke samhandling videre, må vi derfor se på hvordan skolelederne opplever å ha kapasitet og autonomi til å ta viktige beslutninger i alvorlige elevsaker.

#### **5.4 Opplever skolelederne autonomi?**

Skolelederne i studien opplevde samlet høy grad av autonomi og frihet til å handle ut fra egne vurderinger. Dette støttes i tidligere forskning (Moos et al., 2017; Wermke et al., 2017; Seland et al., 2012). Selv om dette ble opplevd noe tydeligere i kommunen med høy og tillitsbasert relasjon, viste funnene at det i tillegg var ulikheter mellom kommunene når det gjaldt støtte til å ta viktige beslutninger, og hvordan handlingsrommet kunne utnyttes i konkrete saker som omhandlet skolebytte. Dette kan tyde på at skolelederne i kommune B i noe større grad har autonomi til å utnytte handlingsrommet sitt og få gjennomslag for viktige beslutninger i særlig inngripende saker. Et slikt samarbeid må ta høyde for at deltakerne er likeverdige, noe høy grad av kommunikasjon kan legge grunnlag for. Graden av likeverdighet underbygges ytterligere ved at skolene i kommune B i større grad opplevde støtte fra skolekontoret til å ta beslutninger. Variasjonen i svarene fra respondentene i den andre kommunen indikerer at noen skoleledere opplevde et noe begrenset handlingsrom til å fatte viktige beslutninger i saker som omhandlet skolebytte. Her representere skolelederne samtlige fire verdier på skalaen, noe som tyder på at det er stor variasjon mellom skolene i kommunen. Selv om samtlige skoleledere rapporterte om svært god relasjon til skolesjefen, oppleves autonomi til å ta viktige beslutninger ulikt, og det kan virke som deltakerne i denne kommunen i noen tilfeller opplever noe mindre grad av likeverdighet i disse prosessene. Samtidig kan det være at styringskontekst og hvordan de forstår rollene sine oppleves noe mer uklart i denne kommunen (jf. mindre grad av høy kommunikasjon).

Med utgangspunkt i funnene kan vi likevel antyde at skolekontoret og skoleledere i den ene kommunen kjennetegnes av en noe tettere dialog og likeverdighet mellom deltakerne i slike

saker, eller at disse sakene kan ha en noe høyere prioritet i denne kommunen. Resultatene her tyder på at kommune B har et noe bedre grunnlag for samhandling, som forutsetter høy grad av åpne kommunikasjonsprosesser der aktørene er likeverdige og utgjør en kollektiv kapasitet som sammen skal løse et problem. «Kollektiv kapasitet» er et viktig begrep i samhandlingsprosesser som støttes i forskningen til Fullan (2014). Dette bringer oss videre til hvordan samhandling som helhet oppleves i de to kommunene som deltar i studien.

### **5.5 Hvordan fremstår samhandling mellom skoleeiere og skoleledere som helhet?**

Et fellestrekk for begge kommunene er at de rapporterer om tilstrekkelig kompetanse til å håndtere alvorlige elevsaker, samtidig som majoriteten av skolelederne etterlyser *mer* kompetanse til håndtering av slike saker. I tillegg rapporterte 44% av skolelederne et ønske om bedre utnyttelse av kompetanse fra flere aktører. Dette gjaldt særlig saker knyttet til «vold», men også i forhold til «skolevegring», som en av respondentene rapporterte om i studiens kvalitative del. Her kan vi konkludere med at skolene har god nok kompetanse til å løse en del av problemene, men at det samtidig er et behov, og et ønske om, mer kompetanse til håndtering av blant annet voldsproblematikk og skolevegring. Dette tyder på at skolene har behov for mer spesialisert kompetanse, noe bedre utnyttelse av tilgjengelig kompetanse fra andre profesjoner kanskje kan bidra til. Samtidig var tidspress en sentral utfordring hos samtlige skoleledere i studien, noe som gjenspeiler seg i flere variabler i spørreskjemaet. Selv om majoriteten av lederne opplevde høy grad av autonomi til å sette i gang utviklingstiltak, viste resultatene samtidig at de etterlyste mer tid til igangsetting av kompetansetiltak. Skolelederes opplevelse av for lite tid til pedagogisk utviklingsarbeid er godt dokumentert i tidligere forskning (Skaalvik, 2022; Langfeldt, 2012; Glosvik et al., 2014; Møller og Ottesen, 2012; Jensen et al., 2019).

Når det gjaldt relasjoner, opplevde alle skolelederne utenom *en* at relasjonen til skolesjefen var svært god eller god, og at den var preget av gjensidig tillit mellom aktørene. Dette kom tydeligere til uttrykk i den ene kommunen. På den annen side opplevde den andre kommunen høyere grad av kommunikasjon med skolekontoret i alvorlige elevsaker. I tillegg var det noe variasjon i skoleledernes opplevelse av støtte fra skoleeier og opplevelsen av å stå alene i arbeidet med alvorlige elevsaker. Her visste resultatene en positiv korrelasjon

mellom variablene blant 33% av respondentene, noe som svekker antakelsen om at skolene ofte står alene i dette arbeidet.

Som helhet fremstår grunnlaget for samhandling mellom skoleeiere og skoleledere ulikt, både mellom kommunene og mellom skoler innad i hver kommune. I den ene kommunen har respondentene en svært god relasjon til skolesjefene preget av tillit både til - og fra – skolekontoret. I tillegg opplevde de noe større grad av støtte i denne kommunen, hvor det virket skoleeier i noe større grad la til rette for erfaringsdeling i læringsfellesskap med andre skoleledere. I den andre kommunen var det imidlertid høyere grad av kommunikasjon mellom aktørene, samtidig som skolelederne opplevde høyere grad av autonomi til å ta viktige beslutninger. I denne kommunen virket det som at skoleeier var noe mer delaktig særlig i kommunikasjonsprosesser. Basert på resultatene i denne studien er det vanskelig å konkludere om grunnlaget for samhandling er mer framtreddende i den ene eller andre kommunen. Variasjoner i samhandling og relasjoner, og hvordan skoleledere forstår rollene sine ut ifra styringskonteksten vil dermed ha betydning for om de opplever mye støtte eller ikke. Dette betyr at antakelsen min om at skolene står alene i arbeidet med alvorlige elevsaker vil være sann i noen skoler i kommunene, men usann i andre skoler i kommunene.

Resultatene viser at litt over halvparten av skoleledere som deltar i studien opplever tilstrekkelig støtte fra skoleeiere i arbeid med alvorlig elevsaker. I tillegg rapporter samtlige skoler et behov for mer kompetanse i dette arbeidet. Samtidig er knappe tidsressurser en viktig markør som går igjen som en hovedutfordring gjennom hele studien, noe som også er omfattende representert i forskning (Skaalvik, 2022; Langfeldt, 2012; Glosvik et al., 2014; Møller og Ottesen, 2012; Moos et al, 2017; Jensen et al., 2019). Tidspress ser ut til å være en den største utfordringen skoleledere har til å arbeide målrettet med kvalitetsutvikling i skolen.

## 6.0 Avslutning

### 6.1 Oppsummering av hovedfunn

Funnene viser at 66 % av skolelederne som deltar i studien rapporterer om tilstrekkelig støtte fra skoleeier i håndtering av alvorlige elevsaker. I tillegg rapporterer samtlige skoleledere om et behov for mer kompetanse til håndtering av disse sakene. Samtidig er

relasjonene mellom skolesjefene og skoleledere god eller svært god med ett unntak. Grunnlaget for samhandling er derimot ulikt representert i kommunene, det vil si at ingen av dem fullt ut kan sies å oppfylle kravene til «samhandling» slik begrepet er definert i denne oppgaven. Dessuten viser funnene til dels store variasjoner i opplevelse av autonomi i den ene kommunen, der skolelederens autonomi til å fatte viktige beslutninger i inngripende saker stod i kontrast til hva skolelederne i den andre kommunen rapporterte. Dette var det funnet som overrasket mest, og som det kunne vært interessant å utforske videre fra et skoleeierperspektiv. Noe som ikke var overraskende, var skoleledernes opplevelse av tidspress. Tidspress er et kjent fenomen med omfattende støtte i forskningen, og er derfor viktig å ta på alvor og sette et skarpere søkelys på, all den tid samtlige skoleledere etterlyser dette.

## **6.2 Reliabilitet og validitet**

Studies reliabilitet er god ved at metode og spørsmålsformuleringer måler det den skal og gir svar på problemstillingen. Samtidig kan noen funn antyde at personlige bånd mellom skoleeiere og skoleledere kan ha påvirkning på svarene. Det som i størst grad må tas i betraktning når man leser om funnene, er den lave svarprosenten. Få svar gir rom for skjevheter og gjør det vanskelig å generalisere funnene til hele populasjonen. Utover dette er reliabiliteten og validiteten for studien god.

## **6.3 Hva kan funnene brukes til?**

Funnene i studien kan brukes til å aktualisere problemstillingene om økt forekomst av alvorlige elevsaker i skolen. Det at samtlige skoler etterspør mer kompetanse og mer tid til kompetanseutvikling og samhandlingsprosesser, er noe skoleeiere og politikere bør engasjere seg i og ta på alvor. Her kunne det vært interessant å forske videre på hvordan skoleeiere og politikere makter å tilrettelegge for mer samhandling med skolene, og i hvilken grad de kan støtte skolene ved å friggi tid og konkrete kompetanseressurser slik at skolene får tid til å jobbe mer systematisk med kvalitetsutvikling.

## **6.4 Hovedkonklusjon**

Funnene i studien viser at skoleledere i varierende grad opplever støtte fra skoleeier i håndtering av alvorlige elevsaker, og at samtlige skoler har behov for mer kompetanse og tid



til å arbeide med disse sakene. I tillegg viser funnene at det er vanskelig å gjennomføre gode samhandlingsprosesser på grunn av tidspress. Ut fra problemstillingen min blir dette min hovedkonklusjon: **Skolene har behov for skoleeiere som er «deltakere», og som engasjerer seg og tar skolens behov på alvor. Dermed kan det være behov for systemiske endringer særlig knyttet til omfanget av arbeidsoppgaver og tidspress skoleledere og skolesjefer er utsatt for.**

## Litteraturliste

- Aas, M. og Paulsen, J. M. (red.) 2.utgave (2022). *Ledelse i framtidens skole*. Fagbokforlaget
- Berg, P. J. (2015) *Kommunal styring av skolen. En studie av styring som kommunikasjon i lys av N. Luhmanns teori om sosiale systemer* (doktorgradsavhandling) NTNU
- Berg, P. J. (2021). Kommunal styring som ramme for lærerprofesjonen. I H. Myhre, M. Nygård & O. P. Vestheim (Red.). *Lærereens profesjonsutøvelse i en utdanningspolitisk brytningstid*. Gyldedal
- Dahlum, S. (2021). *Validitet*. Store Norske Leksikon. Lastet ned 28.05.2023 fra: <https://snl.no/validitet>
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget
- Glosvik, Ø. Langfeldt, G. Roald, K. (2014). *Rektorrollen – Om å skape ledelse i skolefelleskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2023). *Utvalg*. Store Norske Leksikon. Lastet ned 25.05.2023 fra: <https://snl.no/utvalg>
- Grønmo, S. (2023) *Kvantitativ metode*. Store Norske Leksikon. Lastet ned 25.05.2023 fra: [https://snl.no/kvantitativ\\_metode](https://snl.no/kvantitativ_metode)
- Jensen, R. Karseth, B og Ottesen, E. (Red.) (2019). *Styring og ledelse av grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jøsendal, J. S. & Langfjæran, D. (2009). *Kom nærmere*. (Rapport fra KS' FOU-rapport «Hvordan lykkes som skoleeier»). PricewaterhouseCoopers.
- Jøsendal, J. S. Langfeldt, G & Roald, K. red. (2012). *Skolen som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. kommuneforlaget
- Langfeldt, G. (2012). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Cappelen. Akademisk forlag.
- Lovdata.no. *Kapittel 9 A Elevane sitt skolemiljø*. Lastet ned 29.02.2023 fra: <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap9a>
- Mausethagen, S. Prøitz, G. & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling*.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget

Nupi.no (uå) *Komparativ metode*. Norsk Utenrikspolitisk Institutt. Lastet ned 26.05.2023 fra: <https://www.nupi.no/vaar-forskning/temaer/teori-og-metode/komparativ-metode>

Paulsen, J, M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.

Regjeringen.no. *St. Meld. nr. 31 (2007 – 2008) Kvalitet i skolen*. Lastet ned 21.09.22 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Regjeringen.no. *Prop. 57 L (2016–2017) Endringer i opplæringslova og friskolelov (skolemiljø)* Lastet ned 19.11.2022 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/?ch=1>

Regjeringen.no. *NOU 2015: 2 Å høre til – virkemidler for et trygt og godt skolemiljø*. Lastet ned 25.10.2022 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=5#DEL4>

Robinson, V. (2012). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.

Røvik, A, K. Eilertsen, T, V. Furu, E, M. red. (2014) *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm akademisk.

Skjervheim, Hans (1976) *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Tanum forlag. Oslo

Slagstad, R. (2021) *Mine dannelsesagenter. En politisk idéhistorie*. Dreyers forlag.

Svennevig, J. (2022) *Kontekst*. Store norske leksikon. Universitetet i Agder

Sørreieme, Ø. (2019) *Tillit og styring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Torgeresen G, E. (2018) *Interaction «Samhandling» Under Risk. A step Ahead of the Unforseen*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP

Utdanningsdirektoratet.no. *Informasjon til skoleeiere om rektorutdanningen*. Lastet ned 29.04.2023 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/informasjon-til-skoleeiere-om-rektorutdanningen/>

Utdanningsdirektoratet.no. *Kompetansepakke om trygt og godt skolemiljø*. Lastet ned 17.12.2022 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/kompetansepakke-om-trygt-og-godt-skolemiljo/>

Utdanningsdirektoratet.no. *Skolemiljø Udir-3-2017*. Lastet ned 25.02.2023 fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/6.-hva-skal-skolen-gjore-aktivitetsplikten/>

Utdanningsnytt.no (2021) *Ekspløsiv økning i rapporter om vold og trusler i Oslo-skolen*. Lastet ned 08.05.2023 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/osloskolen-vold-i-skolen/eksplosiv-okning-i-rapporter-om-vold-og-trusler-i-oslo-skolen/301741>

Svendsen, P. (2023) *Mobbing i skolen: Jenter holdes utenfor, gutter slås eller holdes fast* Utdanningsnytt.no. lastet ned 30.05.2023 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/elevundersokelsen-mobbing-ntnu/mobbing-i-skolen-jenter-holdes-utenfor-gutter-slas-eller-holdes-fast/350273>

Utdanningsdirektoratet.no. *Formålet med opplæringen*. Lastet ned 26.05.2023 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>

Wermke, W. Nordholm, D. Anderson, A, I & Ollson, K, R (2022) *Deconstructing autonomy: The case of principals in the North of Europe*. Nordic journal of education.

## Figurer og tabeller

**Figur 1.0:** «Den pedagogiske verdikjeden» (forenklet og tilpasset fra Paulsen, 2019)

**Figur 1.2:** Fra hierarkisk styring til uproduktivt eller produktivt kvalitetsarbeid» (tilpasset fra Roald, 2012)

**Tabell 1.3:** firepunkskala - autonomi og kontroll (tilpasset fra Wermke et al., 2023)

**Figur 1.4:** Vytgoskys støttende stillas (tilpasset fra Jøsendal & Langfjæran (2009)

**Tabell 1.5:** Utdanningsnivå

**Tabell 1.6:** Temaer og variabler

**Tabell 1.7:** Verdier i firepunksskala

**Figur 1.8:** Relasjoner – *som rektor har jeg en god relasjon til skolesjefen i kommunen*

**Figur 1.9:** Rektors opplevelse av støtte fra skoleeier

**Tabell 1.10:** Skolelederens kapasitet for kvalitetsutvikling

## Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 2: Introduksjonsbrev

Vedlegg 3: Spørreskjemaundersøkelsen

### Vedlegg 1

#### Forespørsel om deltagelse i spørreskjemaundersøkelse om skoleeiers og skoleleders samarbeid om elevvold i skolen

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge ved siden av å jobbe som ungdomsskolelærer på Breidablikk ungdomsskole i Sandefjord. Ved USN studerer jeg pedagogikk med spesialisering i skoleledelse. Her er jeg i mitt siste studieår og skal fullføre og levere masteroppgave i juni 2023.

I masteroppgaven min ønsker jeg å se nærmere på hvordan skoleeiere og skoleledere samhandler i arbeid knyttet til alvorlige saker med elevvold i skolen. Helt konkret tenker jeg å gjennomføre et forskningsprosjekt der jeg ønsker å sende ut et nettskjema/spørreskjema til samtlige rektorer ved alle grunnskoler i to kommuner. Spørreskjemaene vil i all hovedsak bestå av avkrysningsoppgaver samt mulighet til å utdype mer utfyllende via tekst dersom dette er ønskelig. Spørreskjemaene distribueres via universitetet i Oslo sin nettskjemaløsning, der UIO er garantist for datasikkerheten. Studien er ikke ute etter informasjon om elever.

Jeg vil understreke at forskningsprosjektet mitt har til hensikt å kartlegge, utforske og belyse hvordan arbeidet og samarbeidet blir praktisert og organisert i en travel og presset skolehverdag. I jobben min opplever jeg at skolelederne jobber målrettet og er tett på når det gjelder elevvoldsproblematikk. Fruktene av dette arbeidet gir som oftest og nesten alltid gode resultater.

Jeg håper jeg får anledning til å gjennomføre forskningsprosjektet mitt som planlagt, og at dere stiller dere positive til forespørselen min. Ta kontakt på e-post eller telefon hvis dere trenger mer informasjon om prosjektet, eller for å avtale deltagelse i prosjektet.

Vennlig hilsen

Ole Marthin Gillebo

## Vedlegg 2

### **Informasjonsbrev og forespørsel om deltakelse i en spørreskjemaundersøkelse**

Kjære kollegaer!

Jeg er nå i siste fase av masterstudiet mitt ved Universitetet i Sørøst-Norge. Her har jeg studert pedagogikk med spesialisering i utdanningsledelse på deltid over fire år ved siden av jobben min som kontaktlærer ved Breidablikk ungdomsskole i Sandefjord. Det som nå gjenstår, er skriving av masteroppgave og datainnsamling i form av en spørreskjemaundersøkelse. Det er dette jeg håper dere kan hjelpe meg med. Jeg har snakket med skoleansvarlige i kommunene deres og fått tillatelse av dem til å gjennomføre prosjektet mitt. Men for at prosjektet skal bli vellykket, er det avgjørende at flest mulig deltar i undersøkelsen. Samtidig vet jeg at dere har mye å gjøre og at tid er en utfordring i en hektisk og travel skolehverdag. Derfor har jeg utformet et enkelt spørreskjema som tar kun mellom 8 og 10 minutter å svare på.

### **Forskningsprosjekt og problemstilling**

I oppgaven ønsker jeg å kartlegge hvordan rektorer ved samtlige grunnskoler i to kommuner opplever støtte fra skoleeier i alvorlige elevsaker som er meldt inn til skoleeier. I oppgaven undersøker jeg sosiokulturelle læringsteorier hvor begreper som samhandling, relasjoner, kommunikasjon og tillit er sentrale begreper. Det er samhandlingsprosesser mellom skole og skoleeier i håndtering av alvorlige elevsaker jeg ønsker å kartlegge i oppgaven min. Oppgaven skal leveres 1. juni 2023.

### **Forskningsprosjektets formål**

I skolen må vi stadig forholde oss til endringer og uforutsette hendelser som påvirker arbeidsdagene våre. Dette kan være nye nasjonale styringsreformer, eller alvorlig elevatferd som krever umiddelbare tiltak. Derfor er det både viktig og interessant å undersøke hvordan de ulike aktørene i skolen jobber sammen for å forebygge, avdekke og håndtere alvorlige hendelser. Mitt ønske med oppgaven er å vektlegge verdier som bygger på gjensidig tillit, felles mål, samhandling og kommunikasjon, og at dette kan bidra til at vi sammen lærer av hverandre og utvikler en enda bedre skole for barna våre.

### **Avslutning**

I oppgaven vil alle opplysninger bli behandlet anonymt, og kommunene vil omtales som kommune A og B i to mellomstore kommuner på Østlandet. Dere får også anledning til å lese oppgaven når den er ferdig dersom dere ønsker det. Det er selvfølgelig helt frivillig om dere ønsker å delta i undersøkelsen, men jeg håper på positiv respons fra så mange som mulig av dere. Prioriter 10 minutter til å delta i et viktig forskningsprosjekt! Ta gjerne kontakt på telefon eller e-post dersom dere har spørsmål som gjelder prosjektet.

Beste hilsen Ole Marthin Gillebo

Telefon: 92034448

E-post: [ole.marthin.gillebo@sandefjord.kommune.no](mailto:ole.marthin.gillebo@sandefjord.kommune.no)

Kvelde; 26.02.2023

## Vedlegg 3

### Samhandling og ledelse i skolesektoren

#### Geografisk tilhørighet

Hvilken kommune jobber du i?

#### 1. Bakgrunnsinformasjon

Kjønn

Mann

Kvinne

#### Alder:

25-40

40-55

55-67

#### Tilhørighet:

Jobber du på barneskolen eller på ungdomsskolen?

Barneskolen

Ungdomsskolen

#### Skolestørrelse:

Hvor mange elever går det på skolen din?

50 -100

100 - 150

150 - 200

200 - 250

250 - 300

300 - 350

350 - 400

400 - 450

450 - 500

500 eller mer

#### Erfaring:

Hvor lenge har du jobbet som rektor?

1-5 år

5-10 år

10-15-år

15 år eller lenger



**Stillingstittel:****Jobbet du som inspektør eller avdelingsleder før du ble rektor?**

Ja

Nei

**Ansiennitet:****Hvor lenge jobbet du som inspektør eller avdelingsleder?**

1-5 år

5-10 år

10-15 år

15 år eller lenger

**Tidligere stilling:****Jobbet du som lærer før du ble rektor?**

Ja

Nei

**Lærererfaring:****Hvor lenge jobbet du som lærer?**

1-5 år

5-10 år

10-15 år

15 år eller lenger

**Utdanning:****Hva slags utdanning har du?**

Adjunkt

Adjunkt med tilleggsutdanning

Lektor

Lektor med tilleggsutdanning

Annen relevant utdanning

**Lederutdanning:****Har du skolelederutdanning?**

Ja

Nei

**Pågående lederutdanning:****Holder du på med skolelederutdanning?**

Ja

Nei

**Utdanningsgrad:****Vil du få en mastergrad når du er ferdig med skolelederutdanningen din?**

Ja

Nei

**Type utdanning:**

**Kan du bygge på skolelederutdanningen din slik at du får en mastergrad?**

Ja

Nei

## 2. Rektors opplevelse av støtte i alvorlige elevsaker meldt til skoleeier.

**Forklaring:** med alvorlige elevsaker menes saker der mobbing, vold og trakassering er av så alvorlig karakter at sakene er meldt inn til skoleeier. Registrer i hvor stor grad påstandene dine passer med dine opplevelser

**Hvor mange elevsaker fra din skole ble meldt til skoleeier i 2022?**

1 - 5

5 - 10

10 - 15

15 - 20

20 - 25

30 eller fler

**Rektors opplevelse av støtte fra skoleeier i alvorlige elevsaker:**

**Skolen får tilstrekkelig støtte fra skoleeier til å løse alvorlige elevsaker**

svært enig

enig

uenig

svært uenig

**I hvor stor grad opplever du at skolen står alene med ansvaret om å håndtere alvorlige elevsaker**

svært enig

enig

uenig

svært uenig

**Som rektor har jeg tid og ressurser til å gjennomføre nødvendige tiltak i alvorlige elevsaker**

svært enig

enig,

uenig

svært uenig

**Som rektor får jeg i alvorlige elevsaker tildelt ekstra ressurser fra skoleeier som overstiger skolens budsjett**

svært enig

enig

uenig

svært uenig

### 3. Skolens konkrete planer og handlingsstrategier

**Skolen har konkrete handlingsplaner knyttet til alvorlige elevsaker**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

**Jeg kjenner godt til innholdet i handlingsplanen**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

**Innholdet i handlingsplanen er godt innarbeidet ved vår skole**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

**Handlingsplanen er lett å forstå**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

**Tiltakene i handlingsplanen er enkle å gjennomføre**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

**Handlingsplanen gir konkrete løsninger når jeg må håndtere alvorlige elevsaker**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

**Handlingsplanene gir handlingsstrategier som fungerer når skolen må håndtere alvorlige elevsaker**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

**Handlingsplanene gir en god støtte for å utøve profesjonelt skjønn i alvorlige elevsaker**

- Svært enig
- Enig
- Uenig
- Svært uenig

#### **4. Skolens kompetanse for håndtering av alvorlige elevsaker**

**Skolen har tilstrekkelig kompetanse til å håndtere alvorlige elevsaker**

- Svært enig
- Enig
- Uenig
- Svært uenig

**Skolen har kompetanse til å håndtere alvorlige elevsaker med mobbing**

- Svært enig
- Enig
- Uenig
- Svært uenig

**Skolen har kompetanse til å håndtere alvorlige elevsaker der vold er involvert**

- Svært enig
- Enig
- Uenig
- Svært uenig

**Skolen har kompetanse til å håndtere alvorlige elevsaker som gjelder trakassering**

- Svært enig
- Enig
- Uenig
- Svært uenig

**Skolen trenger mer kompetanse til å håndtere alvorlige elevsaker**

- Svært enig
- Enig
- Uenig
- Svært uenig

**Når vi håndterer alvorlige elevsaker, får vi utnyttet kompetanse fra alle involverte parter både i skolen og kommunen**

- Svært enig
- Enig
- Uenig
- Svært uenig

**På skolen er vi opptatt av å jobbe sammen med skolekontoret mot et felles mål**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

**Skolekontoret legge vekt på at kommunikasjon med skolen er åpen og likeverdig**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

**Skolen vektlegger erfaringsbasert kunnskap i sin håndtering av alvorlige elevsaker**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

**Vi har tilstrekkelige tidsressurser til å gjennomføre kompetansetiltak i skolen for å kunne håndtere alvorlige elevsaker**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

**Vi har tilstrekkelige økonomiske ressurser til å gjennomføre nødvendige kompetansetiltak i skolen for å kunne håndtere alvorlige elevsaker**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

**Skolen legger vekt på å jobbe forskningsbasert i sin håndtering av alvorlige elevsaker**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

## **5. Relasjoner, tillit og støtte**

### **Forklaring:**

*Skoleeier som aktør forstås her som skolens kontaktperson i kommunen og omtales i denne undersøkelsen som "skolesjefen"*

**Som rektor har jeg en god relasjon til skolesjefen i kommunen**

Svært enig  
Enig  
Uenig

Svært uenig

**Kvaliteten på min relasjon til skolesjefen er viktig for hvordan jeg håndterer saker med alvorlig elevatferd i skolen**

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

**Skolesjefen har tillit til at jeg gjør gode vurderinger i alvorlige elevsaker**

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

**Jeg har tillit til skolekontorets evne til å støtte skolen i arbeid med alvorlig elevatferd i skolen**

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

**Som rektor har jeg tillit til at skolekontoret vil håndtere både alvorlige elevsaker og ivareta relasjonen til meg på en god måte**

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

**Jeg opplever at skolesjefen har tillit til at jeg gjør en god jobb i saker med alvorlig elevatferd i skolen**

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

**Hvordan opplever du relasjonen din til skolesjefen? utdyp**

## Læringsfelleskap - profesjonelle nettverk

### Forklaring:

*Med læringsfelleskap menes arenaer der skoleledere og skoleeier møte formelle og uformelle nettverk.*

*Skoleeier forstås her som kommunens kontaktperson(er) som deltar i disse felleskapene.*

### Hvor ofte møter du skoleeier og andre skoleledere i formelle læringsfelleskap?

1-2 ganger hver måned

1-4 ganger hver måned

4-6 ganger hver måned

### Møtefrekvens

#### Hvor ofte møter du skoleeier og andre skoleledere i uformelle læringsfelleskap?

2 - 4 ganger i året

4 - 8 ganger i året

8 -16 ganger i året

### Kompetanseutvikling

#### Skoleeier legger til rette for erfaringsdeling i formelle og uformelle læringsfelleskap med andre skoleledere

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

#### Skoleeier tilrettelegger for kompetanseheving i formelle og uformelle læringsfelleskap med andre skoleledere

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

#### Skoleeier støtter meg når det gjelder å ta opp alvorlige elevsaker i formelle og uformelle læringsfelleskap med andre skoleledere

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

#### Jeg utvikler min ledelseskompetanse ved å delta i læringsfelleskap med andre skoleledere

Svært enig

Enig

Uenig  
Svært uenig

**Skoleeier er en aktiv deltaker i læringsfelleskap med oss skoleledere**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

**Skoleeier setter av nok tid til arbeid i læringsfelleskap for oss skoleledere**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

## **6. Autonomi og beslutningsmyndighet**

**Jeg kan i stor grad sette i gang miljø- og utviklingstiltak ut fra egne vurderinger**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

**Jeg får i høy grad gjøre beslutninger knyttet til økonomi i alvorlige elevsaker**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

**Jeg får i høy grad gjøre beslutninger i spørsmål om skolebytte i alvorlige elevsaker**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

**Skoleeier gir meg støtte i beslutningsprosesser i alvorlige elevsaker**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig

**Skoleeier overlater beslutninger i alvorlige elevsaker til meg**

Svært enig  
Enig  
Uenig  
Svært uenig



**Skoleeier legger tydelige rammer for hvordan jeg skal håndtere elevsaker som gjør at jeg i liten grad trenger å gjøre selvstendige vurderinger**

- Svært enig
- Enig
- Uenig
- Svært uenig

## **8. Samhandling**

### **Forklaring:**

*Med samhandling menes graden av kommunikasjon og hvordan beslutninger tas i felleskap, at alle aktører blir involvert i beslutningsprosesser, og at denne prosessen er en ikke avsluttende prosess som gjentas kontinuerlig*

**Det er lav terskel for å melde fra til skoleeier om alvorlig elevatferd i skolen**

- Svært enig
- Enig
- Uenig
- Svært uenig

**Det er høy grad av kommunikasjon mellom skoleeier og meg i saker med alvorlig elevatferd i skolen**

- Svært enig
- Enig
- Uenig
- Svært uenig

**Kommunikasjon med skoleeier i alvorlige elevsaker er åpen og likeverdig**

- Svært enig
- Enig
- Uenig
- Svært uenig

**Det er høy grad av kommunikasjon og samhandling med skoleeier og foresatte i arbeidet med å sikre elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø**

- Svært enig
- Enig
- Uenig
- Svært uenig

**Det er høy grad av kontinuitet i kommunikasjon- og samhandlingsprosesser mellom skolen og skoleeier i arbeidet med å sikre et trygt og godt skolemiljø**

- Svært enig
- Enig
- Uenig
- Svært uenig

**Skolen får tilstrekkelig med tid til å gjennomføre gode kommunikasjon- og samhandlingsprosesser med skoleeier og foresatte i arbeid med alvorlige elevsaker**

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

**Skolen har tilstrekkelige økonomiske ressurser til å gjennomføre gode kommunikasjon- og samhandlingsprosesser i arbeid med alvorlige elevsaker**

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

**Skoleeier og vi har felles mål når vi håndterer alvorlige elevsaker**

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig