



Hilde Thoresen

Tilsyn –En hjelpende hånd, eller stein til byrden?

En studie av skolelederens opplevelse av tilsyn på opplæringsloven §9-a, og hvordan det kan påvirke ledelse av endringer i skolen.

**Masteroppgave i styring og ledelse
OsloMet – storbyuniversitetet
Handelshøyskolen
Fakultet for samfunnsvitenskap**

Innhold

Forord.....	4
Sammendrag.....	5
Abstract.....	6
1. Innledning og problemstilling	7
1.1. Disposisjon.....	9
2. Opplæringsloven § 9a, oppfølging og oppgaver	9
2.1. Innledning.....	9
2.2. Mobbing i skolen.....	9
2.3. Opplæringsloven § 9a.....	12
2.3.1. Kritikk mot § 9a	13
2.4. Statsforvalterens oppgaver ved mobbing i skolen	14
2.5. Skoleleders oppgaver ved mobbing i skolen	15
3. Teori.....	16
3.1. Innledning.....	16
3.2. Endringsteori	17
3.3. Læringsteori	20
3.3.1. Enkeltkrets og dobbeltkretslæring	21
3.4. Organisasjonsteori – fortolkningsrammer	22
3.4.1. Det strukturelle perspektivet - fabrikken	22
3.4.2. Human resource perspektivet - familien	23
3.4.3. Det politiske perspektivet - jungelen	24
3.4.4. Den symbolske rammen – tempelet	24
4. Forskningsdesign og metode	24
4.1. Dokumentanalyse.....	25
4.2. Dybdeintervju	26
4.2.1. Valg av informanter.....	26
4.2.2. Utarbeidelse av intervjuguiden.....	28
4.3. Gjennomføring og datainnhenting.....	28
4.4. Reliabilitet og validitet	29
4.4.1. Forskning på eget fagområde.....	30
5. Presentasjon av funn.....	31
5.1. Innledning	31
5.2. Skole A: er vi klare for dette?.....	32

5.2.1.	Tilsynsrapport skole A	32
5.2.2.	Skoleleders opplevelse	32
5.2.3.	Endringer	34
5.2.4.	Oppsummering skole A	35
5.3.	Skole B: fint å bli sett i kortene:	35
5.3.1.	Tilsynsrapport skole B	35
5.3.2.	Skoleleders opplevelse	36
5.3.3.	Endringer	37
5.3.4.	Oppsummering skole B	37
5.4.	Skole C: en nådeløs tilbakemelding	38
5.4.1.	Tilsynsrapport skole C	38
5.4.2.	Skoleleders opplevelse	38
5.4.3.	Endringer	40
5.4.4.	Oppsummering skole C	41
6.	Drøfting	41
6.1.	Innledning	41
6.2.	Det strukturelle perspektivet – fra Tick off til implementering.	42
6.2.1.	Skole A	42
6.2.2.	Skole B	42
6.2.3.	Skole C	43
6.2.4.	Oppsummering	44
6.3.	Det humanistiske perspektivet – Å gjete katter	44
6.3.1.	Skole A	44
6.3.2.	Skole B	45
6.3.3.	Skole C	46
6.3.4.	Oppsummering	46
7.	Konklusjon og videre forskning	47
7.3.	Videre forskning	49
8.	Litteraturliste	50
9.	Vedlegg	53
9.1.	Intervjuguide	53
9.2.	Godkjenning NSD	55
9.3.	Samtykkeskjema	55

Forord

Oppfølging og håndtering av mobbesaker er et felt som engasjerer meg. Jeg jobber til daglig som avdelingsrektor ved en stor ungdomsskole med over 800 elever og 120 lærere, og har jobbet mye med skolemiljøsaker og skoleutvikling. I flere omganger har jeg latt meg fasinere av hvor tungt det kan være å få til endringer i skole, men samtidig hvor raskt og effektivt det har gått når bare presset har vært stort nok. Etter mange år som skoleleder har jeg flere opplevelser med tilsyn fra Statsforvalteren i bagasjen, og jeg er nå nysgjerrig på hvordan andre skoleledere opplever tilsyn, og om et tilsyn påvirker deres måte å lede eller forbedrer kvalitetsutvikling på egen skole.

Jeg vil takke Statsforvalteren for god veiledning og tilgang til dokumenter, og skolelederne som villig stilte opp til intervjuer om et tema som både kunne oppleves som sårt og inngripende. Jeg er særlig takknemlig for ærligheten de alle viste under intervjuene, og er imponert over deres evne til refleksjon over egen praksis.

Strikking er ikke min greie, men jeg har faktisk strikket en hel genser en gang, og den er jeg ganske så stolt av. Det hele startet med en strikkeoppskrift jeg ikke forstod opp ned av. Rett, vrang, vridd og kast over. Jeg hadde heller ingen erfaring med å tolke symbolene for de ulike maskene. Hvor skulle jeg starte? Kunne dette noen gang bli til et produkt? Da masteroppgaven skulle angripes oppsto samme følelse av total forvirring. Kunne dette noen gang bli til et produkt? Hvilke teorier skulle jeg bruke? Hvordan skulle jeg tolke intervjuene? Kunne jeg finne noen sammenhenger? Som med genseren måtte jeg angripe dette omgang for omgang, kapittel for kapittel. Og selv om motet sviktet noen ganger, og jeg måtte rekke opp en omgang eller tre ble det til slutt en genser som har varmet meg mange ganger etterpå. Da jeg sto fast i strikkingen måtte jeg ofte ringte min mor, en erfaren strikker. På masteroppgaven har jeg hatt svært god støtte og hjelp fra min veileder ved OsloMet, Øyunn Syrstad Høydal og emneansvarlig Agnethe Vabø. Takk for at dere tok tak og strammet meg opp da jeg trengte det som mest. Til slutt en stor takk til familie, venner, kollegaer, ansatte og elever som har holdt ut med en stressa og noe utilgjengelig kone, mamma, søster, datter, rektor og venninne. Dere har vært tålmodige. Så håper jeg ikke har skremt noen på veien fra å gjøre det samme – det er verd det til slutt.

Sammendrag

Mobbing er fortsatt et stort problem i Norsk skole og skoleledere har et særskilt ansvar for å forhindre mobbing og følge opp mobbing når det skjer. Dette er lovfestet i opplæringsloven § 9a. Skolene kan i ytterste konsekvens straffes med tvangsmulkt ved brudd på loven, samtidig rapporterer skoleledere om en høyere administrativ arbeidsbelastning knyttet til § 9a. En skole som strever med å forebygge mobbing og ivareta elever som blir mobbet etter opplæringsloven § 9a vil gi store konsekvenser både for individet, men også for skolen som system. Tilsyn fra Statsforvalteren er embetets måte å følge opp og følge med på hvorvidt skoler jobber etter opplæringsloven § 9a.

Formålet med studien min er å utforske hvordan skoleledere opplever et tilsyn knyttet til opplæringsloven § 9a og hvorvidt det kan påvirke hvordan skoleledere leder utviklingsarbeid rundt mobbing ved egen skole.

For å undersøke dette har jeg valgt å fordype meg i tre skoler med tilgang til tilsynsrapport fra Statsforvalteren og tilhørende semistrukturelle dybdeintervjuer av skoleledere på alle de tre skolene. Jeg har satt skoleledernes opplevelser og beskrivelser inn i fortolkningsrammene til Bolman og Deal (2012) og bruker endrings og læringsteori for å forstå og tolke funnene i casene mine.

Resultater fra studien viser at alle skolelederne opplevde tilsynet som en stor arbeidsbelastning og det medførte en omprioritering av arbeidsoppgaver. Likevel opplevde alle skolene at tilsynet skapte et handlingsrom for endring, og det kunne synes som at tilsynet ble avgjørende for å skape legitimitet for endringer som de anså som nødvendige. Det ser også ut til at skoler med store avvik fra før av får en annen tilnærming til tilsynet enn skoler med få avvik og gode rutiner. Manglende strukturer for skolens utviklingsarbeid og et perspektiv på hvordan organisasjoner lærer synes å være viktige forutsetninger for å få til endringer.

Abstract

Bullying is still a significant problem in Norwegian schools, and school leaders have a significant responsibility to prevent bullying and address it when it occurs. This is statutory law, in line with § 9a of the Education Act. Schools can, in extreme cases, be penalised with compulsory fines for violations of the law. At the same time, school leaders report a higher administrative workload associated with § 9a. It can lead to significant consequences for both the individual and the institution when a school is struggling to prevent bullying and failing to support students being harassed. Supervision from the County Governor is the way government monitors whether schools comply with § 9a of the Education Act.

The purpose of my study is to explore how school leaders experience supervision related to § 9a of the Education Act and whether it can influence how school leaders lead their development work around bullying in their own school.

To investigate this, I have chosen to delve into three schools with access to inspection reports from the County Governor and corresponding semi-structured in-depth interviews with school leaders at the three schools. I have presented the descriptions and experiences of the school leaders within the interpretive frameworks of Bolman and Deal (2012) and used Theory of Change to analyse and interpret the findings in my cases.

Results from the study show that all three school leaders perceived the supervision as a significant additional workload, leading to a reprioritisation of some tasks. Nevertheless, all schools concluded that supervision created a space for change, and it seemed crucial in legitimising changes they considered necessary. It also appears that schools that already have significant deviations from the standard approach supervise differently than schools with few deviations and good routines. A lack of structure for the school's developmental work and a perspective on how organisations learn seem to be important prerequisites to be able to bring about change.

1. Innledning og problemstilling

Mobbing er et problem i skolen, og vi leser stadig hjerteskjærende historier om hvordan mobbing har ødelagt, og i verste fall tatt liv (Omvik, 2018). Mobbing blant barn og unge har økt etter pandemien (Thrane et al., 2023), og en undersøkelse utført av Birkeland et al. (2022) viser at mobbing kan gi like store traumer som vold i familien. Utrygge læringsmiljøer og mobbing har også stor påvirkningskraft på elevers læring i skolen, og kan dermed påvirke skolen som system (Wang et al., 2022).

Mobbing fikk ikke særlig fokus før på midten av 1970-tallet, men har siden da havnet i søkelyset gjennom flere anerkjente mobbeforskere, som Dan Olweus på 1980-tallet og Erling Roland på 1990-tallet. Tidlig på 2000-tallet fikk mobbing i skolen stor politisk oppmerksomhet gjennom en nullvisjon mot mobbing (NRK-NTB, 2002). Likevel leser vi i 2023 at mobbing i skolen har økt (Wendelborg, 2023). Wendelborg (2023) refererer til at flere elever opplever å ikke ha et trygt og godt skolemiljø, i tillegg til at færre elever opplever at skolen bidrar til å få slutt på mobbingen. Vi har ikke oppfylt en nullvisjon mot mobbing.

Ett viktig politisk ledd for å bekjempe mobbing har vært lovendringer. Tiltaket som hadde størst tyngde var innføringen av kapitlet 9a i opplæringsloven som omhandler elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt miljø (Opplæringsloven, 1998, § 9a). Opplæringsloven kapittel 9a ble på nytt endret 1. august i 2017. Intensjonen med denne endringen var å styrke rettighetene til elever som blir mobbet og deres foreldre, samt lovfeste tydeligere krav til hva skolene skal gjøre når elever blir mobbet eller av andre årsaker ikke har det trygt og godt på skolen (Deloitte, 2019). Skolen har i dag en plikt til å følge med, gripe inn, varsle, undersøke, sette inn tiltak og dokumentere. Gjør de ikke dette kan de i ytterste konsekvens straffes med tvangsmulkt. Rektor kan også bli holdt personlig strafferettslig ansvarlig (Udir, 2023a). Selv om denne innskjerpingen har hatt positive effekter for barn og unge, viser Fafo-rapport fra 2019 at oppfølgingen av § 9a er en administrativ oppgave som krever mye av skoleledere (Bjørnset & Kindt, 2019).

I 2017 ble det sammen med lovendringen innført et system hvor Statsforvalteren ble første klageinstans hvis foresatte ikke var fornøyde med skolens tiltak i en mobbesak (Udir, 2023a). Skolen har en plikt å sette i gang tiltak innen fem dager etter de er gjort kjent med at

en elev ikke har det trygt og godt på skolen. Hvis foresatte ikke er fornøyde med tiltakene, eller opplever at de ikke når frem ovenfor rektor, kan de klage til Statsforvalteren. Antall slike § 9a klager hos Statsforvalterne har økt fra 854 saker i 2019 til 1425 saker i 2023 (Udir, 2023b).

Statsforvalteren skal passe på at skolene følger med og følger opp lovverket knyttet til kapittel 9a i opplæringsloven. Embetet er pålagt å holde tilsyn med kommunene etter kommuneloven § 30 (Kommuneloven, 2018, § 30). Statsforvalteren risikovurderer kommuner jevnlig, og høy frekvens av klagesaker på § 9a vil gi Statsforvalteren en pekepinn på at noe må undersøkes nærmere. Et tilsyn vil da være en naturlig måte for Statsforvalteren å sjekke om det er grunn til bekymring. Det er et overordnet mål hos Statsforvalteren at alle tilsyn skal skape tillit og være preget av god dialog (Utdanningsdirektoratet, 2023c).

Basert på det ovennevnte ønsker jeg å undersøke hvordan skoleledere opplever et tilsyn på § 9a, og om slike tilsyn påvirker skolelederes ledelse av skolens arbeid mot mobbing. Oppgavens problemstilling er:

- *“Hvordan opplever skoleledere et tilsyn fra Statsforvalteren på § 9a, og hvordan vil et tilsyn fra Statsforvalteren påvirke hvordan skoleledere leder utviklingsarbeidet mot mobbing ved egen skole»?*

Jeg har fått tilgang til tilsynsrapporter fra Statsforvalteren i ett av de nordligste fylkene, heretter referert til som fylke X. I kombinasjon med dybdeintervjuer av tre skoleledere vil jeg søke å besvare denne problemstillingen. Jeg vil sette skoleledernes opplevelser og beskrivelser inn i fortolkningsrammene til Bolman og Deal (2012), for å tolke og forstå funnene i min studie. Disse fortolkningsrammene er organisert i en modell som søker å forstå organisasjoner ut fra fire perspektiver. Jeg vil i tillegg benytte teori rundt endring og læring og for å belyse hvordan skoleledere leder endrings- og læringsprosesser ved egen skole.

1.1. Disposisjon

For å sette oppgaven inn i riktig kontekst vil jeg starte med å beskrive mobbing som fenomen i skolen. Jeg vil belyse hvordan utviklingen rundt arbeid med mobbing i skolen har vært siden Olweus på 1980-tallet, til dagen i dag. Jeg vil forklare hvor omfattende kapittel 9a i opplæringsloven er, og rektors overordnede ansvar. Her jeg vil også ha et kritisk blikk på kapittel 9a for å belyse noe av kompleksiteten. Videre vil det redegjøres for Statsforvalterens rolle ovenfor skolen og hvilke oppgaver som følger med et tilsyn. Jeg vil videre beskrive skoleleders oppgaver og ansvar og omfanget av denne rollen i forhold til mobbesaker. I kapittel tre vil jeg beskrive det teoretiske rammeverket jeg benytter for å tolke og forstå funnene mine, herunder teori om endring, læring og organisasjonsteori. I kapittel fire vil jeg redegjøre for metode og forskningsdesign. Her vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem for å få tak i de riktige dokumentene, rekruttering av informanter, samt vurdere dataenes pålitelighet og gyldighet. I kapittel fem presenterer jeg funn i form av tre casebeskrivelser. I kapittel seks vil jeg diskutere casene opp mot teori og problemstilling. Oppgaven avrundes med en konklusjon og besvarelse av problemstillingen i kapittel syv. Til slutt vil jeg komme med innspill til videre forskning på dette feltet.

2. Opplæringsloven § 9a, oppfølging og oppgaver

2.1. Innledning

Jeg vil i kapitlet under, redegjøre for hvordan lovverket som i dag gjelder rundt § 9a er jobbet frem, og hvordan dette lovverket følges opp av Statsforvalter og skoleledere.

2.2. Mobbing i skolen

Mobbing er et begrep som dukket opp sist på 1960-tallet gjennom en artikkel om apartheid av legen Peter-Paul Heineman (1969). Ifølge artikkelen beskriver han et slags forstadium til apartheid som mobbing, eller en mobb. Cecilie Boge (2019) beskriver i en artikkel om mobbeforskningens historie hvordan begrepet mobbing vokser frem på 1970-tallet i Sverige. I forkant av dette hadde atferd mellom barn fått lite fokus fra forskningsmiljø. I etterkant av Heinemans artikkel ble det publisert en serie av artikler om mobbing. I 1970 tok han som er beskrevet som mobbingens far, Dan Olweus (1973) over stafettpinnen, og han ble den første forskeren som gjennomførte en studie på mobbing (Boge, 2019). Tikkanen og Junge (2005)

beskriver arbeidet som Olweus gjorde som verdensledende, og Boge (2019) beskriver at Skandinavia har vært, og er fortsatt, ledende innenfor forskning på dette området. Det er fortsatt Olweus' definisjon på mobbing som preger arbeidet mot mobbing i skolen. Olweus definerte mobbing som: «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer» (Olweus, 1997, s. 17).

Elevundersøkelsen 2023 definerer mobbing som:

«Med mobbing mener vi gjentatte negative handlinger fra en eller flere sammen, mot en elev som kan ha vanskelig for å forsvare seg. Mobbing kan være å kalle en annen stygge ting og erte, holde en annen utenfor, baksnakke eller slå, dytte eller holde fast.»
(Wendelborg, 2023, s.2).

I 2002 startet regjeringen et arbeidet mot en nullvisjon mot mobbing med Manifest mot mobbing (NRK-NTB, 2002). Dette var et forpliktende samarbeid mellom regjeringen, KS, Utdanningsforbundet og Foreldreutvalget for grunnskolen (Ertesvåg, 2023). Manifest mot mobbing ble fulgt opp av nye regjeringer helt til 2011, selv om Tikkanen og Junge (2005) i sin evaluering fastslo at et manifest i seg selv hadde liten effekt i arbeidet mot mobbing. Den største effekten mot mobbing var endringen i lovverket (Tikkanen og Junge 2005). Mobbing ble inkludert i opplæringsloven av 20. desember 2002 under §9a-3, det psykososiale miljøet (Boge, 2019).

Det har vært flere bølger med fokus på mobbing i skolen fra 1980-tallet frem til i dag. Det virker som alle bølgene er skapt av tragiske enkelthendelser som har fått mye fokus i media (Boge, 2019), 2014 var særlig et slikt år. Her var overskriftene i stor grad preget av tragiske mobbehistorier, og året ble avrundet med mobbing som tema i både kongens, statsministerens og sametingspresidentens nyttårstale (NOU 2015:2, s. 17). Året 2015 åpnet med et toppmøte om mobbing i skolen, og i mars 2015 kunne Djupedalsutvalget, ledet av Øystein Djupedal, presentere NOU 2015:2: «Å høre til, virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø». Denne NOUen ble svært retningsgivende arbeidet mot endringen i opplæringsloven som kom i 2017, og som i dag er kjent som kapittel 9a, mobbeparagrafen.

Djupedalsutvalget tok frem fire viktige prinsipper i arbeid mot et trygt psykososialt skolemiljø. Disse var:

- 1) «Menneskerettighetene som målstokk
- 2) Samfunnet skal ha en nullvisjon om og nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering
- 3) Faglig læring og sosial læring hører sammen
- 4) Inkludering for å høre til» (NOU 2015: 2, s.17-18)

Det er særlig prinsippene menneskerettigheter og inkludering som fremsto som førende for endringen i § 9a. Prinsippet om barnets beste og barns rett til å bli hørt er i dag mest fremtredende ved § 9a, og kanskje også det som er mest kritisert ved § 9a (Ulserød, 2018). Skal vi tro på alt et barn sier? I forhold til inkludering har utvalget utvidet begrepet trygt og godt skolemiljø til å favne om alle, ikke bare de som etter definisjon blir mobbet. Det har ført til at også skolevegrere eller ungdommer med utfordrende skolefravær omfattes av opplæringsloven § 9a.

Djupedalsutvalget pekte også på fem utfordringer som burde forbedres i arbeidet med å forebygge og håndtere mobbing. Disse var:

- 1) « Rettssikkerhet – elevenes rettigheter blir ikke oppfylt.
- 2) Skolekultur – skolekulturen fokuserer for lite på nulltoleranse for krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.
- 3) Involvering og samarbeid – elever og foreldre involveres ikke godt nok i skolens arbeid med det psykososiale skolemiljøet.
- 4) Ansvarliggjøring og systematikk – skoleeierne og skoleledernes kapasitet til å jobbe systematisk og langsiktig med å utvikle skolemiljøet er mangelfull.
- 5) Organisering – ansvarsfordelingen i støttesystemet er for utydelig» (NOU 2015: 2, s.18-20).

For å løse disse utfordringene foreslo Djupedalsutvalget flere tiltak. I dag er flere av disse tiltakene fulgt opp, og vi finner konkrete spor av disse i lovendringen fra 2017. Noen av tiltakene som Djupedalsutvalget foreslo var:

- 1) «Endring av opplæringsloven kapittel 9a. Kapittel 9a tydeliggjøres slik at skoleeierens og skolens plikter blir tydeligere.
- 2) Styrket håndheving av opplæringsloven. Barneombudet blir førsteinstans for klager på krenkelser.
- 3) Måltrettet innsats mot krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering for å forebygge og håndtere dette» (NOU 2015: 2, s.21).

Med andre ord, mye av det vi i dag kjenner igjen som mobbeparagrafen eller opplæringsloven § 9a.

2.3. Opplæringsloven § 9a

Det var arbeidet i Djupedalsutvalget som førte til endringene i opplæringsloven som kom 1. august 2017. De viktigste endringene var barnets rett til å bli hørt og barns rettsikkerhet i mobbesaker. Den overordnede intensjonen var å styrke rettighetene til elever som var blitt mobbet, og ikke minst foreldrenes rettigheter i møte med skolen (Deloitte, 2019).

Lovfestingen av hva skolen skal gjøre når et barn blir mobbet eller ikke har det trygt og godt på skolen medførte en langt tydeligere linje ovenfor skolene, og har også bidratt til en større arbeidsbelastning for ansatte i skolen (Respons, 2018). Særlig dette med arbeidsbelastning vil komme frem som funn under intervjuene mine.

Deloitte (2019), peker på seks punkter som de viktigste endringene i opplæringsloven kapittel 9a:

- 1) «Lovfesting av nulltoleranse mot mobbing og andre krenkelser
- 2) Innføringen av en aktivitetsplikt som erstatning for den tidligere vedtaksplikten
- 3) Innføring av en skjerpet aktivitetsplikt i saker der noen som arbeider på skolen krenker en elev
- 4) Innføring av en håndhevingsordning, som gir elever og foreldre adgang til å melde en sak til Fylkesmannen dersom skolen ikke har gjort nok for å sikre elevens rett til et trygt og godt skolemiljø. Fylkesmannen kan vedta hva som må gjøres for å sikre at eleven får det trygt og godt på skolen. Utdanningsdirektoratet er klageinstans for vedtakene fattet av fylkesmannen.

- 5) Adgang til å ilegge skoleeier tvangsmulkt dersom fylkesmannen og/eller Utdanningsdirektoratets vedtak etter håndhevingsordningen ikke følges opp.
- 6) Krav til at skolen skal informere elever og elevenes foreldre om deres rettigheter og skolens plikter» (Deloitte, 2019, s. 7-8).

Opplæringsloven § 9 A-2 slår fast at alle elever har rett til et trygt og godt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. § 9 A-3 sier at skolen skal ha nulltoleranse mot krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Skolen skal også ha et system som forebygger brudd på retten til et trygt og godt skolemiljø. Det er særlig dette området som er gjenstand for tilsyn i casene mine. §9 A-4 er den mest omfattende endringen som sier at alle som jobber på skolen har en plikt til å følge med, gripe inn, varsle, undersøke, sette inn tiltak og ikke minst dokumentere gjennom en skriftlig aktivitetsplan. § 9 A-5 handler om en skjerpert aktivitetsplikt når en ansatt krenker en elev, også her er det svært strenge krav til at rektor og skoleeier skal varsles umiddelbart. Slike saker kan føre til en opprettelse av personalsak mot den ansatte. §9 A-6 handler om håndhevingsordningen, hvor foresatte eller elev kan melde saken til Statsforvalteren hvis de opplever at eleven ikke har et trygt og godt skolemiljø. § 9 A-8 handler om at elevene skal få ta del i planlegging og gjennomføring av arbeidet for et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, kap.9). Dette med håndhevingsordningen og tvangsmulkt fremstår som en langt hardere linje, og kanskje en av de mest inngrepene tiltakene regjeringen har satt inn i kampen mot mobbing. Kapittel 9a stiller svært store krav til skolen som en profesjonell aktør ovenfor barn og foresatte som ikke opplever et trygt og godt skolemiljø.

2.3.1. Kritikk mot § 9a

Det er håndhevingsordningen og vektleggingen av elevens subjektive opplevelse som har vært gjenstand for mest kritikk rundt § 9a. Deloitte (2019) fremhever dette som en mulig svakhet i sin evaluering og trekker frem en bekymring rundt at Statsforvalteren kan ende med å opptre som foresattes advokat. Respons Analyse gjennomførte i 2018 en undersøkelse vegne av utdanningsforbundet sine medlemmer om kapittel 9a. Her kommer det frem at hele 57% av de tillitsvalgte sier at lærernes rettsikkerhet er svekket etter innføringen av § 9a (Respons, 2018 s.16), og 63% av skolelederne mener lovendringen har ført til merarbeid (Respons, 2018, s.13). Med bakgrunn i denne rapporten går en rektor så langt som å si at § 9a har skapt en

fryktkultur hos ansatte (Ropeid, 2023).

En sak som har fått mye oppmerksomhet i media er Malkenes-saken. Malkenes fortalte fritt om uholdbare forhold i klasserommet etter innføringen av fritt skolevalg i Oslo Kommune, og han beskriver timer med mye bråk og enkeltelever med atferdsproblemer som stor grad ødelegger læringsmiljøet (Mossing, 2018). Malkenes ble så anklaget av rektor for å ha krenket elever etter opplæringsloven § 9a-5, med bakgrunn i en opptreden i Dagsnytt 18. Andre hevder at det er et paradoks at rektorer må opprette personalsaker mot ansatte basert på et krenkelsesbegrep som er alt for vidt (Ulserød, 2018).

2.4. Statsforvalterens oppgaver ved mobbing i skolen

Statsforvalteren ligger under Kommunal- og distriktsdepartementet (KDD), men utfører oppgaver for i alt 13 departementer og 11 direktorater (DFØ, 2022:5). I dag har Statsforvalteren tre hovedroller. Embetet skal være et bindeledd mellom stat og kommune, være en tverrsektoriell samordner og ivareta rettsikkerheten ovenfor innbyggerne (KDD, 2016). Målgruppene som Statsforvalteren passer på og følger opp er i hovedsak kommunene, innbyggerne, privat næringsliv og offentlig virksomhet. Oppfølging av og kontakt med kommunene er trukket frem som den viktigste oppgaven (KDD, 2016), og hele 76 % av kommunedirektører og ordførere oppgir at de er fornøyde med Statsforvalteren (DFØ, 2022:5). Oppdraget til Statsforvalteren blir i hovedsak tildelt gjennom et årlig felles tildelingsbrev som igjen bygger på en samlet virksomhets- og økonomiinstruks for hele embetet (DFØ, 2022:5). Et tilsyn fra Statsforvalteren er regulert i kommunelovens kapittel 30 (Kommuneloven, 2018, § 30), og et overordnet mål med tilsyn er å sikre kvaliteten og forsvarligheten som tilbys i tjenestene (Statsforvalteren, 2023),

Ansvar for å etterleve regelverket og forhindre brudd på § 9a ligger først og fremst hos kommunen. Kommunen er pliktig til å selv passe på og følge opp, og de må ha et system for internkontroll på plass. Jo bedre kontroll kommunene har jo mindre er sjansen for et statlig tilsyn på området (Udir, 2023c). Et tilsyn på § 9a vil være et lovlighetstilsyn etter kommuneloven § 30-2 (Udir, 2023c), og er et viktig virkemiddel for å passe på at kommuner følger regelverket når barn og unge blir mobbet i skolen. Andre viktige effekter ved tilsyn er veiledning og kvalitetsutvikling i kommunene. Det er et overordnet mål hos Statsforvalteren å

etablere en god dialog og skape tillit til kommunen ved alle tilsyn (Utdanningsdirektoratet, 2023c).

Når Statsforvalteren åpner et tilsyn mot en skole, vil de informere hvilket regelverk de skal undersøke. Det er ikke uvanlig at Statsforvalteren undersøker flere regelverk når de først åpner et tilsyn mot en skole. Det er flere faktorer som kan medføre en åpning av tilsyn. Hvis de mistenker eller erfarer at en kommune bryter § 9a vil de gjøre en risikovurdering ut fra der de mener et tilsyn vil ha best effekt (Udir, 2023c). Etter åpning av tilsyn vil Statsforvalteren be om dokumentasjon fra skolen. Noen ganger kan de også be skolen gjennomføre en egenvurdering av sin egen etterlevelse av regelverket før de bestemmer om de skal komme på et tilsynsbesøk. Et tilsynsbesøk vil innebære samtaler med ledelsen på skolen, elever, ansatte og foresatte. Det vil alltid være frivillig for elever å snakke med Statsforvalteren. Hvis det ikke blir funnet brudd på regelverket blir tilsynet avsluttet og oppsummert i en tilsynsrapport. Hvis Statsforvalteren finner brudd på regelverket, får skolen en foreløpig tilsynsrapport med pålegg om retting. Skolen kan da gi tilbakemelding til statsforvalter, før statsforvalter fatter endelig vedtak om retting. Statsforvalter kan etter tilsyn pålegge skoler å endre praksis (Udir, 2023d).

2.5. Skoleleders oppgaver ved mobbing i skolen

Å være skoleleder er en krevende balansegang mellom ledelse og administrasjon. Skoleleder skal planlegge, løse problemer, fordele ansvar, inspirere, endre og skape engasjement på samme tid (Jacobsen & Thorsvik, 2013). At det oppleves som krevende å være skoleleder kommer tydelig frem i Fafos forskningsrapport om rekruttering av skoleledere (Bjørnset & Kindt, 2019). Det er nettopp balansen mellom kortsiktige administrative oppgaver og langsiktige utviklingsprosesser som beskrives som den vanskeligste øvelsen for en skoleleder. Hele 89% av de intervjuede til forskningsrapporten mener en skoleleder har for mange oppgaver, mens 75% mener de har for lite tid til faglig utvikling (Bjørnset & Kindt, 2019, s.34). Særlig oppgaver knyttet til § 9a blir her trukket frem som eksempler på en administrativ oppgave som krever mye fra skoleledere. Faktisk blir det trukket så langt som å kunne være en årsak til at flere skoleledere velger å slutte. En skoleleder beskriver det slik:

Det er dette med ansvar. Jeg tror det handler om 9 A. Det har vi drøftet i begge

nettverkene jeg er en del av. De som har sluttet, sier at det vet jeg ikke om jeg er interessert i lenger, da søker jeg kanskje noe annet – det hører vi enkelte rektorer si. Eller at dette var ikke det jeg så for meg da jeg ble rektor.

(Bjørnset & Kindt, 2019, s.40)

Det påhviler skoleledere et stort ansvar for oppfølging og ivaretagelse av elevenes læringsmiljø, herunder også skolemiljø. Med læringsmiljø menes: «...*det miljøet elevene til enhver tid er en del av i skolen og klassen de går i. Dette miljøet er ikke bare viktig i seg selv, det er også vesentlig for både faglig og sosial utvikling og for læring*» (Hattie, 2009). Alle elever i skolen har også rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, § 9a). Læringsmiljø og skolemiljø henger tett sammen, og det veksles også en del mellom disse begrepene i alt fra offentlige rapporter til Udirs egne sider. Udir har definert akkurat elevens læringsmiljø som en av rektors fem viktigste hovedområder sammen med profesjonsfelleskap og samarbeid, styring og administrasjon, utvikling og endring og lederrollen (Udir, 2023e).

Skoleleder skal jevnlig gjennomgå sine systemer for struktur, prosess og resultater for å sikre en høy kvalitet i opplæringen (Udir, 2023f). Ansvar og oppgavene for skoleleder er utvilsomt mange og kompliserte. Når det da i 2019 blir antydning at vi har en gryende lederkrise i skolen (Bergsli, 2020), med bakgrunn i rapporten fra Fafo (Bjørnset & Kindt, 2019), kan konsekvensene av dette bli store. Det er slått fast flere steder at sammenhengen mellom skoleledelse og kvalitet i skolen er stor (Robinson, 2022). Vi trenger at skoleledere blir ved sin lest, noe som forutsetter at skoleledere opplever en reel støtte og hjelp når de står ovenfor kompliserte og krevende oppgaver som for eksempel § 9a.

3. Teori

3.1. Innledning

I denne oppgaven har jeg valgt å sette søkelys på endrings og læringsteori for å forstå og tolke funnene i casene mine. Hvilke lærings- og endringsprosesser har, eller har ikke, foregått på de ulike skolene i perioden med tilsyn på § 9a? Hvilke grep har leder tatt, eller ikke tatt, med det teoretiske rammeverket som bakgrunn, for å få til endringer i sin egen organisasjon? Jeg

bruker en teoretisk fortolkningsramme fra Bolman og Deal (2012), for å tolke og beskrive særtrekkene ved de ulike skolene. Denne vil jeg også gi en nærmere beskrivelse av under dette kapitlet.

3.2. Endringsteori

Vi vet at offentlige organisasjoner kan være preget av komplekse og det vi kaller “wicked problems” (Webber & Rittel, 1973). Mobbing kan se ut til å være et slikt problem, da det virker til dels uløselig, og det består som regel av motstridende konflikter (Webber & Rittel, 1973). I dag opplever fortsatt mange barn og unge skolen som en utrygg arena (Wendelborg, 2023). Vi har enda ikke lyktes med å løse problemet mobbing i skolen, til tross for svært tunge myndighetskrav gjennom lovendring og oppfølging fra Statsforvalteren.

Strand (2012) hevder endringer i skole er vanskelig da kulturer jobber sakte og motstanden mot endringer er stor. Kanskje er det noe med offentlige organisasjoner som fører til at nettopp endringsprosesser her går tregere? Mange organisasjoner i det offentlige er drevet med både uklare teknologi, uklare resultater og uklare tilbakemeldinger (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Skole er ikke et unntak her, og mange vil hevde at skolen preges av tradisjon istedenfor innovasjon (Ekholm et al., 2010, s.2).

Moderne organisasjoner er i stor grad preget av endringer, og skole kan heller ikke her være et unntak. Det handler kort og godt om at organisasjoner skal klare å holde seg i takt med resten verden som endrer seg raskere og raskere (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s.384). For å tåle endringer må ledere forstå endringer. Hvorfor skjer de? Hvorfor skjer de ikke? Hva innebærer det å endre en organisasjon? Hvordan kan ledere få til vellykkede endringer i en organisasjon? Jacobsen og Thorsvik (2013, s.385) definerer at «endring har funnet sted når organisasjoner utviser forskjellige trekk på ulike tidspunkt». Samfunnet har endret seg mye de siste årene, og det er avgjørende for flere områder i skolen at skoleledere finner nye måter å løse eksisterende oppgaver på. Endringer kan være enten radikale eller inkrementelle. En radikal endring, ligger i ordet, den er radikal og svært omveltende for organisasjonen. Hjemmeskole under Covid-19 kan være et eksempel på en radikal endring i skolen. Her måtte det på plass helt nye strukturer og ny praksis. En mer vanlig endring, for skolen sitt tilfelle, er inkrementell endring hvor skolen videreutvikler eksisterende praksis og bygger på steg for

steg (Jacobsen & Thorsvik, 2013). I alle endringsprosesser vil det være elementer eller deler av innholdet som blir berørt. Når ledere skal analysere og skal forstå endringsprosesser kan de dele opp innholdet i:

- endringer av oppgaver, mål eller strategi
- endringer i organisasjonsstruktur
- endringer av organisasjonskultur
- endringer av organisasjonens demografi
- endringer av prosesser, kommunikasjon eller produksjon og beslutninger (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 385-386)

Endringsprosesser oppstår som regel gjennom et behov. Dette kan være en krise som oppstår, et nytt lovkrav eller nye ansatte med et nytt friskt blikk. For å unngå at endringsprosesser stopper opp, eller i verste fall snur og fører til en forverring av situasjonen, må ledere ha flertallet i organisasjonen med seg. Ledere må skape en forståelse eller et behov for endring som flertallet tror på. I endringsprosesser kan det være lurt å ha noen allierte, da det alltid vil kunne finnes motstand mot endringer (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Kunsten er å avsløre disse før de oppstår. Til dette trengs det agenter, endringsagenter. Endringsagentene skal stå last og brast sammen med initiativtakerne for endringen. De skal hjelpe til med å skape et behov i organisasjonen, skape et press for endring, og tåle motstand mot endring (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

Motstanden mot endring er helt naturlig, og jo mer ledere er oppmerksom på denne i forkant av endringsprosessen, jo mer ufarlig blir den. De aller fleste frykter det ukjente, og en endring innebærer som oftest noe som er ukjent. Andre faktorer som kan skape motstand mot endring er brudd på psykologisk kontrakt og tap av identitet. Hva skal jeg gjøre nå? Får jeg helt nye oppgaver? Det kan også oppstå motstand rundt faktorer som at symbolsk orden eller maktforholdet endres. Behov for nye investeringer eller krav om dobbeltarbeid er også krav som kan oppstå. Blir flere oppgaver på meg? Kommer disse i tillegg til alt det andre jeg gjør? Til slutt kan det oppstå bekymringer rundt hvorvidt sosiale bånd kan brytes (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Vil endringene føre til et personlig tap? Mister jeg kollegaene mine?

Det er forskjell på tvungen utvikling eller deltakende utvikling. Altså ovenfra og ned eller nedenfra og opp? Endringer må spille på, men samtidig ivareta medarbeiderne i organisasjonen. Dette er mye av prinsippene bak organisasjonsutvikling (Lewin, 1951, sitert i Jacobsen & Thorsvik, 2013, s.402). Organisasjonsutvikling har en samarbeidsorientert tilnærming til endring og står fortsatt som en av de sterkeste strategiene innenfor endringsteorier. Lewin (1951, sitert i Jacobsen & Thorsvik, 2013, s.403) beskriver tre faser innenfor organisasjonsutviklingsprosess:

- opptining
- endring
- nedfrysing

Opptining handler om å skape et behov for endring, og baserer seg på at alle organisasjoner har en form for treghet i seg. Det vil derfor være behov for en fase med rolig opptining eller innfasing av behovet for endringen. Selve endringsfasen er fasen hvor tiltak iverksettes og prøves ut. Til slutt kommer det en fase med nedfrysing hvor endringene implementeres eller stabiliseres i organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2013). I skolesammenhenger har begrepet lærende organisasjoner i stor grad overtatt for begrepet organisasjonsutvikling. Senge (1990, sitert i Ekholm et al., 2010, s. 29) definerer en lærende organisasjon som et arbeidsfellesskap som hele tiden tar vare på og utvikler som evne til kollegial læring og som også er i stand til å forvalte ny kunnskap og erfaring.

Jacobsen og Thorsvik (2013, s.404) viser til Kotters (1995) åtte steg for en vellykket endringsprosess.

1. skap en følelse av krise/nødvendighet
2. utform en klar visjon for hva man vil oppnå med endringene
3. kommuniser visjon og strategi ut i hele organisasjonen
4. man endrer strukturelle trekk som hemmer omstilling
5. det er en klar og sterk koalisjon eller et team bak endringene
6. det presiseres kortsiktige mål, som man med stor sannsynlighet kan nå
7. forbedringer konsolideres, det som fungerer beholdes
8. nye måter å tenke og handle på institusjonaliseres

Hvis skolen viser liten endringsvilje og motstanden er stor kan dette være alvorlige faktorer som motarbeider viktige og nødvendige endringer eller presiseringer, i dette tilfellet knyttet til

elevers rett til et trygt og godt læringsmiljø. Eller med Kotter og Rathgebers (2005, s.3) ord fra den fornøyelige fabelen om endringsprosesser, «Our iceberg is melting»: “All too often people and organizations don’t see the need for change. They don’t correctly identify what to do, or successfully make it happen, or make it stick. Businesses don’t. School systems don’t. Nations don’t”.

3.3. Læringsteori

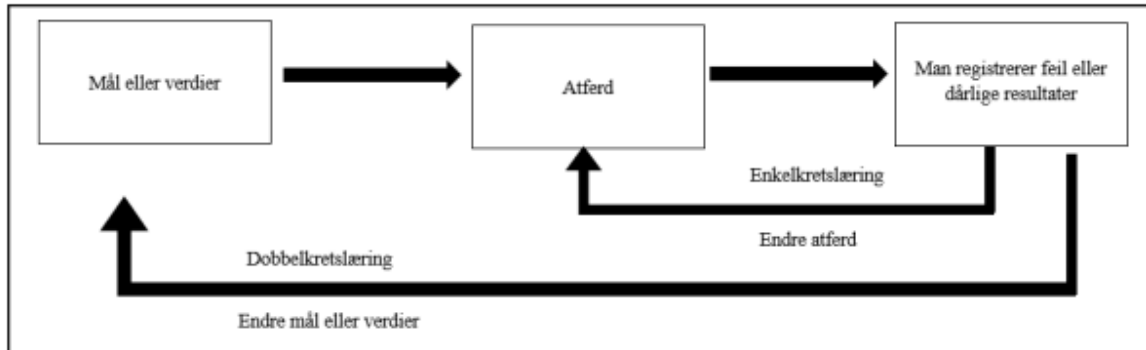
Får å få til gode endringsprosesser i en organisasjon krever det at ledere også forstår læringsprosessene. Læring og endring henger tett sammen og er begge sentrale begreper for å forstå hvordan organisasjoner utvikler seg. Også skolen står i samfunnsendringer som krever at skoleledere følger med i timen. Særlig mobbing og rettigheter innenfor § 9a er en endring som har krevd mye av skolen som organisasjon siden 2017, og særlig skoleledere. De må kunne forstå hvordan skolen lærer for å kunne tilpasse seg omgivelsene som er i stadig endring. Skal en organisasjon få til en endring krever dette at organisasjonen er i stand til å lære av både sine nederlag og suksesser. Læring, i organisasjonssammenheng kan defineres som en «prosess, der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap og endrer sin adferd på grunnlag av denne kunnskapen» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s.353).

Alle læringsprosesser starter med at det blir registrert en eller annen form for stimuli, eller noen får en erfaring eller tilbakemelding på noe som må endres. Videre må det foretas en problemanalyse. Hvorfor skjedde dette? Hva må vi gjøre nå? Deretter må det settes inn tiltak som kan løse problemet som oppstod. All læring i organisasjoner starter med at enkeltpersoner gjør seg erfaringer eller reflekterer rundt et problem som har oppstått. Et godt bilde på dette er pingvinen Fred, hentet fra fabelen til Kotter og Rathgeber (2005). Fred er en pingvin som bor på et isfjell. En dag oppdager han at isfjellet er i ferd med å smelte og hjemmet til alle pingvinene står i fare. Fred står ovenfor en utfordring rundt sin nye kunnskap, hvordan skal han få formidlet dette til de andre pingvinene, og vil de faktisk tro på han? Jacobsen og Thorsvik (2013, s.354) sier at det et enkeltmenneske i en organisasjon lærer eller erfarer må spres videre til de andre i organisasjonen slik at det blir en form for kollektiv læring. En forutsetning for å få til kollektiv læring er at organisasjonen har strukturer for intern kommunikasjon og overføring av kunnskap. Det hadde ikke pingvinene i Freds historie, og dermed sto han ovenfor en enorm utfordring med å få de andre pingvinene til å lytte til seg.

Etter at det er etablert en kollektiv kunnskap, må denne omsettes til kollektiv atferd. Altså at alle i organisasjonen har samme kunnskap og også vet hva som må gjøres. I Freds tilfelle, flytte til et annet isfjell, og skape en nomadisk tilværelse etter hvert som isfjellene smeltet (Kotter & Rathgeber, 2005). I skolesammenheng, forstå endringen i opplæringsloven § 9a og handle deretter.

3.3.1. Enkeltkrets og dobbelkretslæring

Tradisjonelt har læring blitt beskrevet som en prosess hvor noen får et stimuli eller erfaring som gjør at det kan stilles spørsmål som: hvordan kan vi forbedre oss, hvordan skal vi løse dette? Læringsteoretikeren Chris Argyris (1978) stiller spørsmålstegn ved denne måten å tenke læring i organisasjoner på, og beskriver et alternativ til å alltid stille spørsmålet hvordan, og heller stille spørsmålet hvorfor. Hvorfor skal vi forbedre dette? Hvorfor skal vi gjøre disse endringene. Ved å endre fokuset fra hvordan til hvorfor vil organisasjoner være mer i stand til å kontinuerlig endre og justere kurs underveis, uavhengig av ytre stimuli (Argyris, 1978, sitert i Jacobsen&Thorsvik, 2013, s.360).



Figur 2: Modell av Argyris og Schöns (1978) enkeltkrets- og dobbelkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 360)

I enkeltkretslæring er organisasjonens mål og verdier tatt for gitt, og blikket ligger mer på atferden som kan endres underveis. Dobbelkretslæring kjennetegnes ved at medlemmer i organisasjonen har evnen til å løfte blikket underveis og stille de riktige spørsmålene rundt hvorfor vi gjør som vi gjør. Å sette søkelyst på organisasjonens mål og verdier og justere disse underveis i en læringsprosess vil kunne løfte organisasjonen nærmere de verdiene som den egentlig ønsker å oppnå. Argyris understreker tre viktige faktorer for organisasjoner som ønsker å utvikle evnen til å lære:

1. «man bør legge stor vekt på å få så sann informasjon som mulig
2. man bør legge stor vekt på at valg av handlingsalternativer skal være basert på kunnskap
3. man bør kontinuerlig vurdere konsekvensene av de handlinger man gjør, og stille spørsmålet om det er dette man egentlig ønsker» (Argyris, 1978, sitert i Jacobsen & Thorsvik, 2013, s.361).

3.4. Organisasjonsteori – fortolkningsrammer

Å lede krever at man ser og forstår det man skal lede. For å kunne se og forstå casene mine i denne oppgaven trenger vi et kart eller linse å se gjennom, her har jeg landet på Bolman og Deals (2012) fire fortolkningsrammer for organisasjoner. Da oppgaven i stor grad handler om endringer og systemarbeid på de ulike skolene vil jeg fokusere mest på den strukturelle og HR-rammen. Den politiske og den symbolske rammen vises naturlig nok ikke like god i empirien, og jeg vil derfor behandle disse som mer komplementerende rammer i drøftingen.

En fortolkningsramme er en mental modell (...) som du bærer med deg i hodet som hjelp til å forstå og finne fram i et bestemt «terreng». En god fortolkningsramme gjør det lettere å forstå hva du står overfor, og i siste instans hva du kan gjøre med det (Bolman&Deal, 2012, s. 35).

3.4.1. Det strukturelle perspektivet - fabrikken

Den strukturelle rammen forsøker å forklare hvordan organisasjoner rasjonelt struktureres og ledes ut fra tanker om mål, struktur, roller, regler og teknologi (Bolman & Deal, 2012). Det benyttes ofte et bilde av en fabrikk for å beskrive dette perspektivet. Hvilken type fabrikk møter vi så hvis vi tar en titt inn? Et velsmurt maskineri som surrer og går, eller maskiner som står, og brann på bakrommet? Hvis en leder skal undersøke om ens egen fabrikk er velsmurt kan det være nyttig å stille seg følgende spørsmål:

- Er ansvaret i organisasjonen klart? Hvem skal man forholde seg til?
- Er oppgavefordelingene klare? Vet alle hva de skal gjøre?
- Finnes det tydelige mål og strategi? Og blir denne fulgt?
- Er det tydelige struktur for koordinering? (Bolman&Deal, 2012)

Det ligger seks antakelser til grunn for den strukturelle rammen:

- 1) «Organisasjoner eksisterer for å nå fastsatte mål.

- 2) Organisasjoner øker sin effektivitet og sin yteevne gjennom spesialisering og hensiktsmessig arbeidsdeling.
- 3) Hensiktsmessige former for samordning og kontroll sikrer at enkeltpersoner og ulike enheter fungerer godt sammen.
- 4) Organisasjoner fungerer best når personlige preferanser og press utenfra holdes under kontroll ved rasjonell styring.
- 5) Strukturer må utformes slik at de passer til de forhold organisasjonen til enhver tid fungerer under (deriblant målene, teknologien og miljøet).
- 6) Problemer og forskjeller i yteevne skyldes strukturelle mangler og svakheter og kan rettes opp gjennom analyse og omstrukturering» (Bolman&Deal, 2012, s.73).

3.4.2. Human resource perspektivet - familien

Human resource rammen handler om hvordan organisasjoner forholder seg til og behandler menneskene i den, og hva organisasjoner og mennesker gjør for og med hverandre (Bolman & Deal, 2012). Et bilde på dette perspektivet kan være familien, med alle dens følelser, fordommer, talenter og begrensninger. Det handler i stor grad om å få folk til å trives i organisasjonen og yte det beste i stillingen sin. Hvis en leder skal ta et ransakende blikk inn i «familien», eller med HR-linsen bør lederen stille seg følgende spørsmål:

- Får medarbeiderne tilbakemeldinger på eget arbeid?
- Har vi rutiner for å håndtere konflikter?
- Har vi gode strukturer for hvordan personalet lærer eller utvikler seg?
- Har vi de rette folkene, og har vi nok folk?

Det finnes fire grunnantakelser innenfor Human resource-perspektivet:

- 1) «Organisasjoner eksiterer for å oppfylle menneskelige behov – ikke omvendt.
- 2) Enkeltmennesker og organisasjoner trenger hverandre. Organisasjoner trenger ideer, energi og talenter, mens mennesker trenger karrieremuligheter, lønninger og fremtidsutsikter.
- 3) Når den enkelte og systemet er dårlig tilpasset hverandre, vil den ene eller begge parter lide under det. (...)
- 4) En god tilpasning er til gagn for begge parter. Den enkelte finner et meningsfylt og tilfredsstillende arbeid, og organisasjonen får det menneskelige talentet og den energien den har bruk for» (Bolman&Deal, 2012, s. 150).

3.4.3. Det politiske perspektivet - jungelen

Den politiske rammen ser på organisasjonen som en arena for kamp, koalisjonsbygging og forhandling om knappe ressurser og makt. Selve ordet politikk kan for noen være negativt ladet, men det forklarer likevel viktige aspekter ved ledelse av organisasjoner (Bolman & Deal, 2012). Et bilde på dette perspektivet er jungelen, så her bør det navigeres varsomt og nøyaktig som leder. Hvis ledere skal begi seg inn med et blikk inn i jungelen kan de stille seg følgende spørsmål før de trer inn:

- Er det interessekonflikter mellom grupperinger eller avdelinger i organisasjonen?
- Finnes det motsetninger mellom enkeltindivider i eller utenfor organisasjonen?
- Hvordan håndterer vi interessekonflikter eller uenighet?

3.4.4. Den symbolske rammen – tempelet

Den symbolske rammen forsøker å gi oss et bilde av organisasjoner som kulturer, som er drevet av ritualer, helter, symboler og historier. Bildene av den symbolske rammen er mange: teateret, karnevalet, tempelet eller stammen (Bolman & Deal, 2012). Hvis ledere skal undersøke denne rammen bør de stille seg spørsmålene:

- Har vi en felles historie eller identitet. Hvem er vi?
- Forstår vi verdien av vår egen innsats?
- Er vi stolte av yrket vårt? Finnes det en vilje for god praksis?
- Hva tenker de utenfor organisasjonen om oss? Hvilket bilde vil andre tegne av oss?

4. Forskningsdesign og metode

Å designe betyr å tegne, og forskningsdesignet er skissen eller kartet som skal lede til mål i et forskningsprosjekt (Johannesen et al., 2011, s. 77). I dette kapitlet vil jeg presentere og begrunne mitt metodevalg og forskningsdesign. Jeg vil beskrive hvordan jeg har gått frem for å samle inn data, og vil gjøre en vurdering av kvaliteten på studiet opp mot validitet og reliabilitet.

Formålet med forskningen min er å utforske hvordan skoleledere opplever et tilsyn knyttet til opplæringsloven § 9a og hvorvidt det kan påvirke hvordan skoleledere leder utviklingsarbeid rundt mobbing ved egen skole. Jeg har en kvalitativ tilnærming til problemstillingen og vil benytte meg av et casedesign med dokumentanalyser og dybdeintervju som datainnsamlingsmetode.

Casedesign er studien av tilfeller, dette kan være enkle tilfeller eller flere, som et bestemt program, en unik bedrift, eller skole i mitt tilfelle. Casestudier er ofte brukt innenfor forskning i organisasjoner og kan med hell kombinere flere ulike metoder for å samle inn data. Jeg vil presentere funnene mine gjennom tre casebeskrivelser hvor jeg tar med både data fra tilsynsrapportene og intervjuene. Yin (2007, sitert i Ringdal, 2013, s. 108) beskriver casestudier som en svært god og metodisk måte, hvor en forsker jobber seg fra problemstilling til funn gjennom en tydelig metodisk prosess. Jeg har i min studie valgt å fordype meg i tre skoler med tilgang til tilsynsrapport fra Statsforvalteren og tilhørende intervjuer av skoleledere på alle de tre skolene. En dokumentanalyse av tilsynsrapportene vil i forkant av intervjuene gi meg et bilde av hvor store utfordringene på de ulike skolene er. Her vil jeg blant annet se på antall pålegg og eventuelle lovbrudd rundt § 9a.

4.1. Dokumentanalyse

Ord er feitere enn tall og kan tillegges flere meninger. Det gjør den vanskeligere å flytte rundt på og arbeide med. Enda verre, de fleste ord er meningsløse med mindre vi relaterer dem til ord som står foran og bak det ordet vi studerer (Miles & Huberman, 1984, sitert i Johannesen et al., 2011, s. 186)

En dokumentanalyse er en gren av kvalitative metoder som tar utgangspunkt i data som er produsert for helt andre formål enn forskning. Dette kan være alt fra offentlige rapporter til personlige dagbøker (Tjora, 2021, s. 195). Jeg har i min studie valgt å bygge casene mine rundt tilsynsrapporter og intervjuer. En dokumentanalyse er tradisjonelt regnet som en ikke-påtrengende metode, mens intervju og observasjoner regnes som påtrengende ovenfor informanter (Tjora, 2021). For å få et bredt og riktig bilde av casene mine har jeg derfor valgt å bruke både tilsynsrapportene og intervjuene. Det kan være elementer fra tilsynsrapportene som en skoleleder vil kunne synes ubehagelige å snakke om. Et pålegg er sjeldent hyggelig

lesing. At jeg i forkant av intervjuene har fått tak i denne informasjonen, uten å være påtrengende ovenfor informantene mine, anser jeg som svært nyttig for studiet.

I tillegg til tilsynsrapportene har jeg også en del dokumenter som bakgrunnsdata for studiet mitt. Tjora (2021) skiller her mellom casespesifikke og generelle dokumenter. Casespesifikk er i mitt tilfelle de tre tilsynsrapportene som er direkte knytte til det jeg studerer. Noen av de generelle dokumentene i denne studien er:

- Offentlige rapporter knyttet til ledelse og mobbing i skolen.
- Artikler om tema ledelse og mobbing.
- NOUer knyttet til skole og mobbing.
- Sentrale nettsider knyttet til skole og statsforvalter.

4.2. Dybdeintervju

Det overordnede målet med et dybdeintervju er å søke svar på forskningsspørsmål gjennom en relativt fri samtale som dreier seg rundt gitte forskningstema. Dybdeintervjuer er en fin metode for å få frem meninger, holdninger og erfaringer (Tjora, 2021). Grunnen til at jeg har valgt dybdeintervju i tillegg til dokumentanalyser er at jeg ønsker en beskrivelse av skoleledernes opplevelse og erfaringer knyttet til tilsynene. Tilsynsrapportene vil gi meg innblikk i lovbrudd, rutiner og regeletterlevelse, mens intervjuene vil gi meg innblikk i opplevelsene av tilsyn og endringsprosessene i etterkant av tilsyn.

Jeg ønsker å strukturere intervjuene som et semistrukturert intervju, noe som gir meg større mulighet å forfølge spennende svar fra informantene mine. Et semistrukturert intervju har en overordnet guide med spørsmål og oppfølgingsspørsmål innenfor temaet, mens rekkefølge, tema og spørsmål kan varieres alt eller hvordan intervjuet utvikler seg (Johannesen et al., 2011, s.145).

4.2.1. Valg av informanter

Gitt skoleledernes sentrale rolle i § 9a-saker ønsker jeg å undersøke lederes opplevelser av tilsyn og etterbruk av tilsyn for å utvikle kvalitet i skolen og sikre etterlevelse av § 9a. Målgruppen for intervjuene ble derfor spisset til kun skoleledere. Skoleledere er også de som har størst påvirkningskraft på utviklingsarbeidet på skolen.

For å få kunnskap om skolelederes erfaringer med tilsynssaker tok jeg kontakt med statsforvalter i fylke X og ba om tilgang til tilsynsrapporter knyttet til § 9a. I kontakt med Statsforvalteren fikk jeg tilgang til åtte tilsynsrapporter i tidsrommet 2019-2022. Med bakgrunn i disse startet arbeidet med å rekruttere informanter til prosjektet. Kriteriene for å deltakelse i intervjuene var:

- Siden jeg studerer ledelse og endringsprosessers knyttet til § 9a var det et krav at informantene måtte jobbe som skoleleder på en skole som hadde hatt tilsyn til § 9a.
- Skolelederen måtte ha jobbet på aktuell skole både før, underveis og etter tilsynet, dette for å sikre at jeg fikk en helhetlig beskrivelse av både opplevelse og endringsprosessene i etterkant av tilsynet.
- Siden jeg har få caser ønsker jeg at de skal være innenfor et normalt begrep, skole, med normal klassesdeling, klassestørrelse og trinnorganisering. En normal trinnorganisering er 1.-10.trinn med en klassestørrelse på 15-25 elever. Med dette som bakgrunn ønsker jeg informanter fra en mellomstor grunnskole med 100-300 elever.
- Siden jeg jobber som skoleleder selv og har mye erfaring med arbeid med § 9a ønsket jeg ikke informanter fra min egen kommune, da dette vil kunne påvirke validiteten på min studie.

Jeg startet med en forespørsel på epost til de åtte skolene jeg hadde fått tilsynsrapporter på. Her ba jeg om en deltakelse i prosjektet med bakgrunn i problemstillingen. Jeg fikk umiddelbar negativ respons fra to skoleledere, som begrunnet avslaget med mangel på tid. Jeg fikk ingen respons fra to, her sendte jeg e-post til flere skoleledere ved samme skole, uten å få videre respons. Jeg fikk positiv respons fra fire skoleledere, men den fjerde skolelederen hadde kun jobbet ved den aktuelle skolen etter tilsynet. Jeg satt da igjen med tre skoleledere, som alle var fra en mellomstor skole, og hvor alle hadde jobbet før, underveis og etter tilsynet fra Statsforvalteren på § 9a. Jeg fikk en rektor, en assisterende rektor og en inspektør som informanter. Siden de har ulike titler og roller i skolen vil jeg fremover referere til alle tre som skoleledere og benevne alle som han.

Dette også for å ivareta et anonymiteten deres. To av skolelederne hadde lang erfaring som skoleleder, mens den tredje var relativt fersk i rollen som skoleleder. Den ene var nytilsatt ved skolen rett før tilsynet og hadde dermed lite kjennskap til skolens systemer og historie.

4.2.2. Utarbeidelse av intervjuguiden

I forhold til bruk av dybdeintervjuer eller semistrukturerte intervjuer poengterer Tjora (2021) viktigheten av å etablere en fri samtale rundt ett sett av åpne spørsmål. Dette gir informanten muligheten til å gå i dybden med sine beskrivelser og det er stort rom for refleksjon.

Intervjuguiden (vedlegg 1) delte jeg opp i tre deler, før, underveis, og etter tilsyn. Siden jeg jobber som skoleleder selv, kjenner jeg godt til målgruppen for intervjuene. Jeg hadde et ønske om at alle skolelederne skulle være ærlige med meg da de skulle beskrive sine tanker, frustrasjoner eller oppturer knyttet til tilsynet. Under hver hoveddel har jeg to underkategorier som søker svar på de to hovedspørsmålene mine:

- Leders opplevelse av tilsyn
- Endringsprosesser knyttet til tilsyn

4.3. Gjennomføring og datainnhenting

Etter en sonderingsrunde på e-post med forespørsel om deltakelse i prosjektet søkte jeg NSD om godkjenning av prosjektet. Dette ble godkjent i juni 2023 (vedlegg 2). Jeg sendte informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 3) til de tre informantene jeg sto igjen med etter sonderingen, før vi avtale konkrete møtepunkter. Personlig foretrekker jeg nære og fysiske møter, men avstand og tid førte til at jeg gjennomførte to av intervjuene på teams, og ett intervju fysisk.

Intervjuene varte fra 37-50 minutter, hvor det fysiske intervjuet naturlig tok noe lengre tid enn de digitale. Alt ble med samtykke tatt opp av godkjent diktafon. Jeg opplevde alle informantene som godt motiverte for intervjuet, og samtlige syntes problemstillingen virket spennende. Jeg opplevde alle tre informantene som ærlige, både om følelser, opplevelser og endringsprosessene. Alle tre intervjuene ble transkribert ordrett og delt opp i tre caser. Med opptak og transkribering slapp jeg å notere ned underveis og kunne heller holde fokus på samtalen. Jeg har funnet mange gode sitater underveis i transkriberingen som jeg bruker i

analysen. Sitatene har jeg samlet i et eget dokument. Jeg har kodet intervjuene på gamlemåten, med tusj, Post-it og kategorier med utgangspunkt i intervjuguiden. Johannesen et al. (2011, s.188) beskriver denne metoden som indeksering, hvor det settes en merkelapp ved visse setninger eller avsnitt som er gjenkjennbart ut fra tema i studiet.

4.4. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet betyr pålitelighet og spørsmålet om reliabilitet handler om i hvilken grad en empirisk undersøkelse gjengir et riktig bilde av en gitt situasjon. For å sikre kvalitative studiers reliabilitet er det viktig å gi åpen og ærlig beskrivelse av mine metodiske framgangsmåter og de metodiske valgene jeg har tatt underveis i prosessen (Leseth & Tellmann, 2015, s.22). Jeg har derfor lagt vekt på å beskrive valg av metoder og hvordan jeg bearbeidet datagrunnlaget i kapitlene ovenfor. Siden jeg jobber som skoleleder selv har det vært viktig for meg å ha en nøytral fortolkningsramme i analysen av funnene mine, slik at jeg klarer å beholde forskerbrillene på, og ikke lar meg friste av skolelederbrillene. Jeg analyserer funnene mine ved hjelp av Bolman og Deals (2012) fortolkningsramme for organisasjoner. Å være konsekvent i bruken av fortolkningsrammene i analysedelen vil kunne øke reliabiliteten i dette studiet. Jeg har valgt å transkribere intervjuene ordrett, og bruker en del sitater i analysen min noe som kan gjøre at informantene mine kjenner seg igjen i analysen min. Å forske på eget fagfelt kan være både en styrke og en svakhet, noe jeg vil komme tilbake til i siste del av dette kapitlet.

Validitet angir hvor godt en klarer å måle det har til hensikt å måle eller undersøke i en vitenskapelig studie (Ringdal, 2013, s.96). Å måle validitet er en vanskelig øvelse og noen ganger må forskere, som Johannesen et al. (2011) sier, bruke sunn fornuft eller «face validity». I min studie har jeg intervjuet skoleledere om noe som kan ha være et tabubelagt og vanskelig tema; tilsyn og pålegg fra Statsforvalteren. Det er ikke sikkert alle hadde vært like ærlige med meg om jeg bare hadde valgt intervju som metode. Jeg mener kombinasjonen av dokumentanalyse og intervju øker påliteligheten ved denne studien. Siden informantene viste at jeg hadde lest tilsynsrapportene på forhånd opplevde jeg ingen «elefant i rommet» under intervjuene. Det ubehagelige med et tilsyn, for skolelederne, var allerede ute av sekken.

Alle casene hadde en viss avstand fra perioden med tilsyn. Noen av rapportene var nesten tre år gamle, noe som kunne ha påvirket hukommelsen til informantene rundt både selve opplevelsen og endringsprosessene i etterkant. Dette kunne ha påvirket validiteten i studien. Det viste seg under intervjuene at alle skolelederne hadde et klart bilde av perioden med tilsynet og husket faktorer rundt dette svært godt. Jeg ville ha frem endringene i etterkant av tilsynet, og da måtte det naturlig nok ha gått litt tid.

Kombinasjonen av tilsynsrapporter og intervjuer har gjort det mulig for meg å se hver sak fra to sider; både fra skolene og statsforvalternes ståsted. Dette mener jeg har bidratt til å styrke studiens validitet. For det første fordi jeg har kunnet kontrollere de to fremstillingene mot hverandre, men også fordi de to kildene utfyller hverandre. Skoleledernes kunnskap om feltet og deres oppriktighet i intervjusituasjonen, mener jeg også bidrar til funnenes validitet. Dermed mener jeg at jeg til tross for få intervjuer har fått et godt bilde av hvordan tilsyn kan oppleves og hva tilsyn kan medføre av endringer på den enkelte skole.

4.4.1. Forskning på eget fagområde

En faktor som kan påvirke validiteten i studien er min lange erfaring som skoleleder og mitt personlige engasjement med § 9a saker. Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming som handler om å fortolke og forstå data (Johannesen et al. 2011, s. 416). Min bakgrunn kan dermed påvirke både intervjusituasjonene og hvordan jeg tolker og analyserer tilsynsrapportene og intervjuene. Dette var roller jeg måtte være bevisst på både da jeg rekrutterte informanter, og under selve intervjusituasjonen. Jeg måtte være særlig bevisst på hvor lojaliteten min lå da jeg skulle tolke dataene siden jeg selv er skoleleder. Synes jeg synd i skoleleder som fikk mye jobb, eller mente jeg påleggene var på sin plass for å sikre elever rett til et trygt og godt skolemiljø? Etter mange år i skolen er jeg trygg på hvor lojaliteten min ligger, den ligger utvilsomt hos elevene, men likevel var dette en faktor jeg måtte reflektere litt rundt under analyseprosessen.

En annen utfordring og kanskje en litt mer etisk problemstilling er hvis jeg som forsker opplever at skolen gjør grove lovbrudd i aktive mobbesaker, hva gjør jeg da? En forsker har alltid et etisk ansvar for å unngå skade. Dette drøfter Johannesen (2011, s. 96) rundt, men da mer rettet mot å unngå belastninger eller skader på personer direkte involvert i

forskningen. I mitt tilfelle tenker jeg at jeg kan komme ovenfor saker hvor jeg som fagperson mener skolen eller enkeltpersoner burde handlet annerledes i forhold til § 9a. Da kan jeg få veldig lyst til å gi råd og drøfte mulige løsninger med skolelederne. Dette ble ivaretatt med intervjuguiden som loset både meg og informantene gjennom temaene, uten de helt store avsporingene.

Til sist måtte jeg gjøre en etisk vurdering av hvordan jeg kunne møte skolelederne uten å virke verken dømmende eller belærende. Noen har fått påpekt store feil og mangler ved sin egen skole eller sin egen rolle som skoleleder, noe som har gjort at jeg måtte trå varsomt både under intervjuene, og under presentasjon og drøfting av funn. Jeg har ikke vært ute etter å ta noen her, kun lete etter svar på spørsmålene mine som igjen kanskje kan bidra til en utvikling på området mobbing og tilsyn i skolen. Å forske i eget fagfelt kan være utfordrende og en vanskelig balansegang, men som med all forskning vil også dette håndverket ha en side ved seg som både er individuell og personlig (Tjora, 2021, s.29).

5. Presentasjon av funn

5.1. Innledning

Jeg vil presentere mine funn organisert som tre separate caser; skole A, skole B og skole C. Samtlige av de tre skolene har vært gjenstand for tilsyn etter opplæringsloven § 9a hvor tema for tilsyn har vært:

«Plikten til å forebygge brudd på retten til et trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerlig for å fremme helsen, trivselen og læringen til elevene jf. Opplæringsloven §§ 9 A- 3 andre ledd, 9 A – 8 første ledd og 9-1».

Det overordnede temaet er oppdelt og undersøkt i fire rettslige krav ved alle skolene:

- «Plikten til å forebygge brudd på retten til et trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerlig for å fremme helsen, trivselen og læringen til elevene jf. Opplæringsloven §§ 9 A- 3 andre ledd, 9 A – 8 første ledd og 9-1.
- Rektor skal jobbe for at alle som jobber på skolen, skal praktisere holdninger og verdier som bidrar til et trygt og godt skolemiljø, jf. opplæringsloven § 9 A-3

- Rektor skal jobbe for at lærerne skal fremme en positiv samhandling i klassemiljøet, jf. opplæringsloven § 9 A-3
- Skolen skal evaluere arbeidet med skolemiljøet basert på synspunkter fra ansatte, elever og foreldre, jf. opplæringsloven § 9 A-3».

To av skolene har i tillegg hatt tilsyn på andre områder sammen med tilsynet på § 9a, disse områdene vil ikke bli vektlagt. Skole A har hatt tilsyn på to områder innenfor § 9a, 9 A-9 og 9A-3, men for å kunne sammenligne skolene vil jeg holde fokus på § 9A-3. Alle tre skolene fikk stedlig tilsyn i etterkant av innlevert dokumentasjon. Skolene måtte også gjennomføre en egenvurdering av skolens praksis i henhold til regelverket. Statsforvalteren har intervjuet ledelse, ansatte, elever og foresatte ved alle skolene. Utgangspunktet mitt er tre skolelederes opplevelse av denne erfaringen. For å gi klarhet i hvilke områder som har vært relevante for min dokumentanalyse, vil jeg innledningsvis spesifisere disse under hver enkelt case.

5.2. Skole A: er vi klare for dette?

5.2.1. Tilsynsrapport skole A

Skole A hadde tilsyn i kommunen i 2021. Dette var et oppfølgende tilsyn som bygget på et tilsyn innenfor samme område gjennomført i kommunen i 2019. Det ble gjennomført stedlig tilsyn på skole A oktober 2021, og skolen fikk to pålegg om retting fra Statsforvalteren. Disse påleggene var:

- rektor sikrer at elevene får ta del i planleggingen og gjennomføringen av arbeidet for et trygt og godt skolemiljø
- rektor sikrer at skolen informerer aktuelle råd og utvalg om deres rett til innsyn i dokumentasjonen som gjelder det systematiske arbeidet for et trygt og godt skolemiljø, og at de har rett til å uttale seg i alle saker som er viktige for skolemiljøet».

Statsforvalteren har flere beskrivelser av skolen i positive termer og er tydelig godt fornøyd med jobben som er gjort i kommunen siden 2019.

5.2.2. Skoleleders opplevelse

Skoleleder på skole A var ny i stillingen som rektor, etter å ha vært konstituert i stillingen i ett år. Han hadde tidligere vært avdelingsleder ved samme skole. Han hadde jobbet seg godt inn på skolen, men opplevde seg likevel svært usikker da varslet om tilsynet kom. «... *pokker er vi klar for det her, og har vi grunnleggende god nok kunnskap om hva det egentlig er som er*

forventet?». Klumpen i magen dukket opp parallelt med varslet om tilsyn, men klumpen forsvant jo mer han jobbet med tilsynet. *«Nei, jeg er sånn laga at jeg får klump i magen, det kan jeg få, men når jeg satt og jobbet med dette her, så jobba jeg den bort».* Skoleleder bekrefter i stor grad at ordet tilsyn er negativt ladet. I hans tilfelle, som nytilsatt skoleleder, beskriver han det som å bli satt på prøve, uten anledning til å øve på forhånd. Skoleleder opplever seg i starten veldig alene. Han beskriver at skoleeiernivået egentlig har nok med seg selv og at han måtte gjøre mye av jobben alene eller sammen med sitt eget team på skolen. Han var også uten administrativ støtte i form av sekretær og det ble mye produksjon av skriftlig materiale som skulle beskrive skolens rutiner og system i forkant av selve tilsynsbesøket. Dette var ikke nødvendigvis bare negativt da han i etterkant ser at han fikk større eierforhold til dokumentene og rutinene. Han opplevde perioden i forkant av tilsynsbesøket som tidkrevende og uoversiktlig og det ble en stor arbeidsbelastning. Han beskriver også at han hadde et stort informasjonsbehov som han ikke følte ble tilfredsstilt fra Statsforvalterens side. *«Jeg følte nok at jeg hadde et veldig stort informasjonsbehov, som på en måte ... jeg følte jeg ikke fikk dekt på forhånd, da ...».* Han opplevde forholdet til Statsforvalteren i starten som noe anstrengt og undret seg over om dette handlet om begge parter forutinntatthet hos hverandre. I forkant av tilsynet hadde skolen hatt noen klagesaker på § 9a hos Statsforvalteren og han undret seg over om dette var den utløsende årsaken til at skolen fikk tilsyn. Han sammenlignet Statsforvalterens rolle eller intensjon med tilsynet som en rominspeksjon i militæret. *«Og så et nytt moment, for det blir jo litt regnet som det samme som en rominspeksjon i militæret på rekruttskola. Altså det går alltid an å finne støv».* Statsforvalteren er ikke der for å hjelpe han å vaske rommet, men finne ut hvor han ikke har vasket godt nok. Selve tilsynsbesøket opplevde han som positivt, og beskrev Statsforvalteren som dyktige og imøtekommende fagfolk. Hvis bare premisene for tilsynet kunne vært kommunisert tydeligere ut hadde kanskje dette tatt mye av klumpen i magen vekk. Hva var de egentlig ute etter? Hva var godt nok?

Det er tydelig at skoleleder ønsket tillit fra Statsforvalteren og at det var viktig for han å vise praksis slik den faktisk var, så fikk de heller ta det som måtte komme i rapporten. Skoleleder var hele veien ærlige med sitt eget personale, men opplevde likevel at de ansatte var litt nervøse på skolens vegne da selve tilsynsbesøket kom. *«Nå skal dere bare ta å skite i å være nervøse, for det at nå kan dere rett og slett si det som er sant. For da får vi fiksa det*

etterkant». Det lå og en frykt hos skoleleder at tilsynet skulle havne i medias søkelys, med alt det kunne føre med seg. Da den endelige rapporten kom var klumpen i magen helt vekke og skoleleder følte at han kunne feire litt sammen med sitt eget personale. Oppsummert opplevelse fra skoleleder på skole A er altså en omfattende arbeidsbelastning i starten av tilsynet og en stor klump i magen som han gradvis jobbet vekk. Skoleleder opplever i dag samarbeidet med Statsforvalteren som konstruktivt og godt, og kanskje har begge parter fått bedre kunnskap og forståelse for hverandres ulike roller og oppgaver.

5.2.3. Endringer

For skoleleder A var det viktig å ha gode rutiner og strukturer som var produsert og forankret i hans egen organisasjon. Siden han var ny som leder på denne skolen så han dette som en fin anledning for å få formalisert og dokumentert praksis rundt § 9a. Skoleleder A beskriver at det forelå mange rutiner i kommunen på skoleeiernivå, uten at de ansatte på skolen hadde et særlig forhold til disse. *«Det var mye sånn tick-off-løsninger»*. Skolelederen brukte derfor tilsynet som en anledning til å legitimere endringer som han så som helt nødvendige. *«... så følte jeg at her var det veldig mye vi måtte ta tak i [...] holdningsmessig hos lærer, det var en del som jeg oppfattet som nærmest antikvariske holdninger til elever med utfordringer»*.

Skolelederen brettet opp ermene og tok raskt fatt på dokumentasjonsarbeidet som måtte sendes inn i forkant av tilsynsbesøket. Han tok utgangspunkt i de såkalte «tic-off-løsningene» som var produsert fra før av i kommunen i tillegg til veiledninger og forslag til rutiner fra Utdanningsdirektoratet. Han beskriver nettsiden til Utdanningsdirektoratet (UDIR) som god, og mener flere skoleledere og skoleeiere burde brukt UDIRs forslag til rutiner mer aktivt i sitt arbeid med å rydde i sin egen organisasjon. Alt ligger allerede der, det er bare å oversette til egen organisasjon og tilsette sitt eget krydder slik at ansatte, elever og foresatte får et forhold til det de får servert. Skoleleder A følte at han i stor grad lyktes med å oversette og produsere de riktige løsningene for sin organisasjon. Han jobbet hardt for å få disse klare og iverksatt i forkant av tilsynsbesøket, noe han også fikk belønning for da rapporten fra tilsynet var klart. I ettertid ser han at tilsynet var svært gunstig, selv om det var tidkrevende. I dag bruker de fortsatt rutinene ved skolen og som skoleleder følger han opp og stiller krav til de ansatte. *«Og så tenkte jeg at det var jo en jævla gunstig ting, fordi vi fikk formalisert, dokumentert og laga de tingene vi trengte, altså prosedyrer på mange ting»*.

Særlige skolestart om høsten er en fin test på om strukturene som han har etablert holder mål. Da kommer elevene sammen igjen etter en lang sommerferie, og for mange oppleves særlig denne fasen som utrygg. «*Det starter som oftest euforisk og vakkert, men så etter tre-fire uker begynner det...*». For ungdomsskolens del er det snakk om helt nye klasser på 8.trinn med nye sammensetninger av elever fra mindre grendeskoler. Da får de prøvd sine egne rutiner, og han som leder får et overordnet ansvar med å følge opp at de ansatte faktisk følger rutinene.

Selv om dialogen med Statsforvalteren var god underveis i tilsynet tok det svært lang tid fra besøket til de mottok endelig tilsynsrapport. Dette følte han stanset opp utviklingsprosessen på skolen da han ikke turte gjennomføre en endelig implementering før godkjentstempel var satt av Statsforvalteren. «*For det første så tok det ufattelig lang tid før den kom. Og det er en dum ting, tenker jeg[...]fordi da får du ikke nødvendigvis den hurtige nytten av påleggene som du får*». Han selv følte dette ble en uheldig konsekvens for utviklingen på skolen. Også personalet hans gikk i stor grad og ventet på at rammene for rutinene for §9a ved skolen skulle bli godkjent av Statsforvalteren.

5.2.4. Oppsummering skole A

Skoleleder på skole A opplevde stor arbeidsbelastning i forkant av tilsynet, men gjennomførte likevel et stort stykke arbeid før stedlig tilsyn. Skoleleder A var særlig opptatt av å skape eierforhold til rutiner og dokumenter. Arbeidet med å endre og skrive disse gjorde det enklere for han å lede endringsprosesser knyttet til holdninger og verdier på egen skole.

Det gikk lang tid før han fikk svar fra Statsforvalteren, noe som førte til at endringsprosessene stoppet noe opp. Skole A opplevde i stor grad tilsynet som en hjelp, men skulle ønsket at premissene for tilsynet kunne vært kommunisert tydeligere ut i starten av tilsynet, dette ville nok tatt en stein av byrden.

5.3. Skole B: fint å bli sett i kortene:

5.3.1. Tilsynsrapport skole B

Skole B hadde tilsyn i 2020-2021. På grunn av Covid ble stedlig tilsyn gjennomført digitalt. Skolen B fikk til sammen fem pålegg om retting fra Statsforvalteren, men ingen av påleggene var knyttet til § 9a. Skolen blir i stor grad omtalt i svært positive ordlag av Statsforvalter, og det blir særlig trukket frem at kommunen har vært en del av en statlig satsning på

inkluderende skolemiljø fra 2017. I den forbindelse har hele personalet jobbet med boken, «Se eleven innenfra» (Skaalvik & Skaalvik 2016), som handler om holdninger i møte med elever.

5.3.2. Skoleleders opplevelse

Skolelederen på skole B hadde vært skoleleder ved skolen i mange år da de fikk varsel om tilsyn. Han beskriver en godt samkjørt ledelse ved skolen som var raske med å områ seg etter varslat. De fordelte raskt oppgaver i ledergruppa og organiserte informasjonsinnhentingen på en strukturert måte. En annen skoleleder ved skolen hadde nylig vært med på et lignede tilsyn ved en annen skole og etablere tidlig en dialog med Statsforvalteren. Kollegaens nylige erfaringer fra tilsyn skulle viste seg å bli en stor trygghet for min informant. Skole B brukte mye tid på å reflektere rundt egenvurderingen av skolen sammen. De følte at denne forklarte omfanget av tilsynet på en god måte, som igjen bidro til å forhindre klumpen i magen. De hadde ikke behov for å søke råd hos andre skoler eller skoleeier.

Tilsynet kom midt i en hektisk koronaperiode og skolelederen følte de hadde mer enn nok med alle utfordringene dette medførte. Han beskriver følelsen som overveldende: «*Vi følte oss litt overveldet, hvordan skal vi klare å få svart godt på det her i den situasjon vi er i*»? De undret seg også noe over tidspunktet da de følte de nettopp hadde vært gjennom et tilsyn av samme art, dette skulle vise seg å være flere år siden (2015). Skolelederen var tydelig på at tilsynet kom på topp av alle andre oppgavene de hadde, og at det ble en stor arbeidsbelastning. Skolelederen opplevde Statsforvalteren som en blant likemenn: «*...de stilte en del undrende spørsmål underveis, det var også sånn at vi følte at de var skolefolk*». Han synes også det var fint, til tross for mange sammenfallende oppgaver, å bli tvunget til å løfte blikket litt fra daglig drift. «*...at på en måte er det en ok måte å bli sett i kortene på, for du er nødt til å løfte blikket fra den travle hverdagen, som den driftsbiten som hele tiden innhenter deg*».

Skole B gjorde ingen store endringer eller produksjon av rutiner i forkant av tilsynet. De følte ikke det var behov for det og var forberedt på å ta det som måtte komme. Til tross for at dette kom midt oppi en koronaperiode og mange andre utfordrende saker satt skolelederen igjen med en fin erfaring fra tilsynet. På mange måter var det fint å bli sett i kortene på denne

måten. Han følte også at tilbakemeldingene i rapporten var både konstruktive og balanserte, og at den ble et godt og reelt øyeblikksbilde av skolen.

5.3.3. Endringer

Skoleleder på skole B var en del av en sterk ledergruppe med sterke koalisjoner. Som beskrevet ovenfor opplevde de besøket fra Statsforvalteren som positivt, men krevende å balansere i en koronaperiode. Ledergruppen ved skole B hadde klare rammer for utviklingstid med personalet, og hadde i forkant av tilsynet jobbet systematisk i personalet med kompetansepakker fra Utdanningsdirektoratet. De hadde lest relevant faglitteratur sammen og skapt gode planer for hvordan de bedre kunne ivareta «følge med plikten» i § 9a. Skolen hadde allerede en overordnet plan for elevenes psykososiale miljø som innebar en stor grad av forebygging rundt særlig de sårbare elevene. De hadde også på plass klare planer for tilsyn i friminutt. Da de fikk varsel om tilsynet, omorganiserte de oppgavene i ledergruppa og lagde gode planer for hvordan de kunne fordele dokumentasjonsinnhenting. Blant annet engasjerte de teamlederne på skolen i dette arbeidet. De klare linjene og det gode samarbeidet i ledergruppa gjorde at selv en krevende periode med både korona og tilsyn ble opplevd som overkommelig. I motsetning til Skole A hadde skole B mye av dokumentasjonen på plass før tilsynet. De hadde også et eierforhold til planene.

Da de mottok rapporten oppdaget de et par områder som manglet skikkelig implementering, selv om disse områdene ikke ble påpekt med pålegg om retting. *«Ja, vi så jo på en del ting som vi åpenbart kunne utvikle oss videre på underveis, og det ble jo egentlig bare forsterket da vi fikk den rapporten»*. Blant annet var det skapt lite eierskap til deler av planverket som skulle ivareta den forebyggende delen av §9a. Dette oppdaget de underveis i tilsynet, og noen av spørsmålene fra Statsforvalteren fikk de til å reflektere hvordan de kunne endre og forbedre dette området.

5.3.4. Oppsummering skole B

Skole B hadde mange systemer på plass fra før av, og følte at tilsynet var til god hjelp for å løfte blikket og se på forbedringer de kunne gjøre i organisasjonen. Skole B hadde gode planer for både utviklingstid og fordeling av arbeidsoppgaver, i tillegg hadde skolen i forkant av tilsynet vært gjennom et større utviklingsarbeid knyttet til § 9a. Skole B følte de fikk god

informasjon i forkant av tilsynet, og brukte mye tid på egenvurderingen som førte til at tilsynet ble trygt og forutsigbart. Skole B måtte også vente lenge før de mottok rapporten, men lot ikke dette påvirke eget arbeid på skolen. For skole B ble tilsynet en hjelpende hånd, de verken hadde, eller fikk steiner til byrden.

5.4. Skole C: en nådeløs tilbakemelding

5.4.1. Tilsynsrapport skole C

Skole C hadde tilsyn i 2020. Tilsynet kom på bakgrunn av en statistikk med høye mobbetall over tid. Skolen fikk tilsyn på to andre områder i tillegg til § 9a. Til sammen fikk skolen ti pålegg fra Statsforvalteren hvorav fire pålegg var knyttet til § 9a. Skolen måtte sende inn dokumentasjon i to omganger da første innsending var svært mangelfull. Påleggene skole C fikk var:

- skolen sikrer at elevene får ta del i planleggingen og gjennomføringen av arbeidet for et trygt og godt skolemiljø.
- rektor jobber for at skolen skal praktisere holdninger og verdier som bidrar til et trygt og godt skolemiljø.
- rektor jobber for at lærerne skal fremme en positiv samhandling i klassemiljøet.
- skolen evaluerer det forebyggende arbeidet for et trygt og godt skolemiljø basert på blant annet synspunkter fra elevene, foreldrene og ansatte.

På grunn av flere mangler på ulike områder i rapporten, fremstår ordlaget fra Statsforvalteren som noe negativt sammenlignet med skole A og B.

5.4.2. Skoleleders opplevelse

Skoleleder på skole C jobbet tett sammen med en skolelederkollega og skoleeier i perioden med tilsynet. Han følte de trengte mye støtte for å komme seg gjennom dette da begge var relativt ferske i rollene som skoleledere. Han opplevde ikke varslet om tilsynet som særlig gøy, og han fikk en stor klump i magen da de mottok det. Han så med gru på hvordan han skulle få tid til all informasjonsinnhenting som krevdes i forkant av det stedlige tilsynet. Alt dette arbeidet kom på topp av andre oppgaver han hadde i perioden og han beskriver det som en ekstrem belastning tidsmessig. «... for det er jo fælt når det står på, og det kommer på toppen av tusen andre ting man holder på med». I tillegg lå det en frykt for at dette tilsynet skulle snappes opp av lokal media, da de allerede hadde flere klagesaker fra foresatte hos

Statsforvalteren. Dessverre ble denne frykten reell, og skolen ble hyppig diskutert i lokale SOME-kanaler. Dette førte til en stor emosjonell belastning for begge skolelederne på skole C. «... rektor blir jo oppfattet som totalt udugelig ...». Skolelederen opplevde også tilsynsrapporten som nådeløs. «...vi tolket det nesten som ett slags angrep på rektoren». Dette mente han handlet mye om ordlyden som ble brukt i rapporten. Som for eksempel når det sto: ««rektor skal», eller «rektor sikrer ikke», men vi på huset visste, vi visste hva dette betydde, vi visste at rektor i dette tilfellet egentlig betydde alle oss».

Den store negative oppmerksomheten i lokalsamfunnet førte til at det var flere som følte at det ble tøft å skulle leve, bo og jobbe med de negative holdningene mot skolen. Heldigvis ble FAU en viktig støttespiller som bidro til å snu den negativ stemning mot skolen i lokalsamfunnet. Skolen hadde vært gjennom et tilsyn i 2015 som førte til store endringer og mye jobb for de ansatte på skolen i etterkant av tilsynet. Uroen som også dette tilsynet skapte førte til at mange av de ansatte på skolen nesten ble litt irriterte på Statsforvalteren. På en måte ble Statsforvalteren en slags felles fiende, noe som gjorde det enklere å få personalet med på snuoperasjonen som krevdes på skolen.

Skolen hadde et oppriktig ønske om å levere bra på dette tilsynet, men opplevde at dialogen med Statsforvalteren var tung, «... den var ikke så lett den dialogen», og han undret seg over om dialogen mellom partene kanskje var noe preget av elevsakene som Statsforvalteren hadde inne fra før av på skolen. Han opplevde at Statsforvalteren, i stor grad var der for å se dem i kortene, eller avdekke, ikke for å hjelpe. I samarbeid med skoleeier ble de enige om å ikke produsere eller pynte på ting i forkant av tilsynsbesøket. De mente det var viktig å la de se det slik som det var, så fikk de heller ta det som eventuelt måtte komme frem. «... man må bare la de komme, og la de se, for det er bedre enn at man begynner å prøve å finne fram noe man egentlig ikke bruker».

Selv om full åpenhet var intensjonen til både rektor og skoleleder kom det likevel frem mye under intervjurundene som avslørte store gap mellom det ledelsen rapporterte og det ansatte og elever rapporterte. Skoleleder beskriver de ansatte som veldig ærlige. Han mente de ikke hadde lagt skjul på noe under intervjuene, og kanskje hadde de vært noe i overkant negative? Skolen opplevde å få mye veiledning fra Statsforvalteren underveis, noe de også var åpne for.

5.4.3. Endringer

Skole C hadde lite på plass av planer og dokumentasjon i forkant av tilsynet, og lærerne viste heller ikke hvor de skulle finne det lille som var av planverk. De fikk ikke mye hjelp fra skoleeiernivå eller samarbeidende skoler. I tillegg virket det som de heller ikke hadde oppdagat de mer eller mindre ferdige oppskriftene som ligger ute på Utdanningsdirektoratets hjemmesider. Kommunen hadde og noen verktøy på plass fra før av, uten at disse ble brukt i dette arbeidet. Skolens valg med å la Statsforvalteren komme, intervjuer, og gjøre seg opp en mening, førte til at store avvik ble avdekket. Intervjuene av lærere, elever og foresatte viste også et stort gap mellom ledelsen og resten av skolen. Blant annet var elevrådet særlig kritiske til det lederne hadde fortalt og kjente seg ikke igjen i rutiner og planer som ble fremstilt. I motsetning til skole A og B fikk skole C en enorm arbeidsbelastning i etterkant av tilsynet. Dette handler nettopp om alle manglende rutiner og planer rundt § 9a. I etterkant av tilsynet prøvde lederne først å levere inn dokumentasjon og lukke avvik uten et utvidet samarbeid internt i organisasjonen. Dette førte til at byrden ble enda større, og hele prosessen med lukking av avvik ble todelt og unødvendig lang. Lederne involverte ikke lærerne i prosessen før andre gang de skulle levere tilsvar. I etterkant av tilbakemelding nummer to fra Statsforvalteren valgte lederne å involvere ansatte, FAU og elevrådet på en langt bedre måte. De endret plan for samarbeid og utviklingstid, og la arbeidet med tilsynet inn i som en del av alt det andre de likevel skulle gjøre. «... egentlig er den eneste måten du kan ta tak i dette på, er å prøve å gjøre det til en del av det du uansett må gjøre».

Skoleleder hadde nesten fortrent hvor mye jobb det var i perioden med tilsyn, men ser i ettertid at det har vært utviklende for skolen, og er takknemlig for all veiledning og støtte de har fått fra Statsforvalteren. Det ligger en slags motivasjon i dette å skulle klare å tilfredsstille Statsforvalterens krav, som igjen kanskje blir et bilde av en vel drevet skole. Dessverre opplevde også skole C det samme som skole A og B i forhold til lang svartid fra Statsforvalteren. Dette førte til at også prosessen til skole C stoppet opp. Skolelederen beskriver det som en slags vakuum i perioden etter andre tilsvar. Med bakgrunn i historikken med Statsforvalteren fra tidligere år, turte de rett og slett ikke sette i verk tiltakene før de hadde fått Statsforvalterens godkjenning eller aksept. Dermed ble mange av tiltakene bare hengende i luften, og både de ansatte, elevråd og FAU ble stående i en slags ventemodus. Da det bare ble nok avstand til den enorme belastningen det var å stå i dette tilsynet ser

skolelederen at det faktisk har ført til flere forbedringer på skolen. De har blitt bedre på riktig saksgang og saksbehandling i §9a saker, noe som igjen har ført til færre klagesaker hos Statsforvalteren. «...vi hadde snakket om at vi manglet en rød tråd, så dette ble en mulighet til å gjøre noe med det, det skapte en slags handlingsrom ...»

5.4.4. Oppsummering skole C

Skole C meldte om en svært stor arbeidsbelastning i etterkant av tilsynet, i motsetning til skole A og B, som rapporterte om stor arbeidsbelastning i forkant av stedlig tilsyn. Skole C hadde lite av strukturer og systemer på plass, noe som med stor sannsynlighet førte til flere pålegg. Det kan fremstå som at tilsynet ble en stein på byrden, som gjorde det umulig å løfte blikket og se utover etter hjelp. Bakgrunnen for tilsynet var også preget av en alvorlig undertone, og det virket som de slet med å forstå premisset for tilsynet og stilte mange hvordan-spørsmål istedenfor hvorfor (Argyris,1978). Skole C hadde personale som ønsket å bidra, men som ikke slapp skikkelig til før etter første tilsvar til Statsforvalteren, altså her manglet det koalisjoner som kunne bidra til endringer. Skole C opplevde, som skole A og B, lang svartid fra Statsforvalteren, noe som førte til at prosessen stoppet opp enda en gang. Med store steiner i byrden fra før av virket det som om Statsforvalteren ikke klarte å oppnå sin overordnede intensjon med tilsyn, nemlig å hjelpe og veilede skoler og kommuner.

6. Drøfting

6.1. Innledning

Det kommer frem noen spenninger i utvalget, hvor skole C skiller seg klart ut som en skole med større utfordringer og manglende interne strukturer og rammer. Skole C blir preget av en avventende holdning i starten, mens skole A og B angriper tilsynet fra første stund. Det kan virke som denne litt offensive holdningen til tilsynet bidrar positivt til endringer i skolen. Disse funnene vil jeg beskrive nærmere samtidig som jeg analyserer casene mine opp mot Bolman og Deals (2012) fortolkningsrammer av organisasjoner og Jacobsen og Thorsviks (2018) lærings- og endringsteorier.

6.2. Det strukturelle perspektivet – fra Tick off til implementering.

Bolman og Deal bruker bildet fabrikk når de skal snakke om det strukturelle perspektivet, og det er først og fremst «fabrikken skole» Statsforvalteren skal kontrollere når han kommer på tilsyn. Følger de lovverket rundt § 9a, har skolene de riktige rutinene på plass, og ikke minst blir de fulgt opp og evaluert?

6.2.1. Skole A

Skole A hadde mange strukturer og rutiner på plass på kommunalt nivå, uten at disse var implementert ved deres skole. På mange områder kunne det se ut som at disse endringene i kommunen enda lå til opptining (Lewin, 1951). Skoleleder A brukte ordet «tick off-løsninger» om disse løsningene, og han brukte mye tid på å gjøre disse kjent i egen organisasjon før stedlig tilsyn. Tilsynet gav han i stor grad legitimitet til å få fordelt ansvar og oppgaver (Bolman&Deal, 2012) knyttet til § 9a som tidligere hadde vært noe uklare. Disse endringene kom som en konsekvens av tilsynet, og tilsynet skapte med andre ord en nødvendighet for endring, som ifølge Kotter (2005) kan være første steg mot en endring. Han tar som et eksempel aktivitetsplikten og aktivitetsplaner. Her mener han lærere ofte er dårlige på å dokumentere det de gjør. Han ser årlig han må følge opp at lærerne faktisk får dette gjort, hvis ikke blir han sittende med enorme etterslep på dokumentasjon i krevende §9a saker. I all hovedsak førte tilsynet til at skolelederen gjorde endringer i organisasjonen som i dag har ført til at de håndhever og forebygger rundt § 9a på en bedre måte enn de gjorde i forkant av tilsynet.

6.2.2. Skole B

Skole B virker på meg som en ryddig fabrikk. Ingen rusk i maskineriet, bare en rad av velsmurte og murrende maskiner på rad og rekke. Å vise frem en slik «fabrikk» måtte nesten være litt fornøydlig for skolelederne. Dette var en samkjørt gjeng innenfor flere rammer, og jeg vil si at dette var et godt eksempel på en lærende organisasjon (Senge, 1990). Når ting er på plass og virker kommer arbeidet med tilsynet som en naturlig sjekk og ikke på topp av alt annet. Likevel, med korona og alt det medførte, følte skoleleder A at de hele tiden ble innhentet av driftsbiten. Selv om dette var en skole som hadde god kontroll på utviklingstid og strukturer, trenger også velsmurte maskinerier en dråpe olje med jevne mellomrom. Drift spiser utvikling til frokost, og skoleleder B følte tilsynet var helt på sin plass og en fin

anledning til å løfte blikket og sjekke om alle rutiner egentlig virket som det skulle i organisasjonen. Skolen viste også en evne til dobbeltekretslæring (Argyris, 1978) ved at de selv oversatte påleggene som de hadde fått på andre områder til å omhandle § 9a. De stilte altså selv spørsmålet hvorfor, og så at en del av påleggene krevde at de endret på skolens arbeid med å inkludere elevene i arbeidet med å forebygge mobbing.

6.2.3. Skole C

Hvis skole B var et velsmurt maskineri kunne fortellingene fra skole C virke som det totalt motsatte. Her var det brann på bakrommet, røyk i lokalet og flere maskiner sto. Å vise en statsforvalter rundt under slike forhold var som beskrevet i kapittel fem en svært krevende øvelse og en stor emosjonell belastning for skolelederen. Som antydnet i innledningen til dette kapitlet virker det som skoler som allerede sliter og har høye mobbetall og mange klagesaker hos statsforvalter ikke opplever en forbedring av praksis ved tilsyn. Tvert imot, virker det nesten som oppgavene blir så mange og uhåndterlige at all utvikling og forbedring stopper opp for en periode mens tilsynet pågår.

Både ansvar og oppgaver virket uklare og skolen manglet et tydelig mål og strategi for utviklingsarbeidet (Bolman&Deal, 2012). For å gå tilbake til fabrikkbildet med brann på bakrommet og røyk i lokalet fikk de med tiden slukket brannen, luftet ut, og smått startet en maskin eller to. For å fortsette å bruke fabrikkbildet kan de manglende rutiner og prosedyrer ved skolen sammenlignes med en maskin som hadde stoppet opp. En annen maskin som sto var utviklingsarbeidet ved skolen. Her avdekket tilsynet at de manglet en rød tråd i utviklingsarbeidet. Dette førte til at utvikling alltid måtte vike for drift. Uten en rød tråd i utviklingsarbeidet klarte de ikke lage gode planer for utviklingstiden med lærerne. Et av punktene for tilsynet var skolens arbeid med holdninger og verdier som bidrar til et trygt og godt skolemiljø. For at en organisasjon skal kunne jobbe med holdninger og verdier må den ha evne til dobbeltekretslæring, altså stille spørsmål om hvorfor dette er viktig, ikke bare hvordan (Argyris, 1978). Dette ble det en bedring på etter tilsynet som har ført til endringer i organisasjonen. På mange måter ble tilsynet på skole C en slags krise som førte til endringer (Kotter, 2005). I dag er «fabrikken», skole C, oppe og går igjen, og de følger jevnlig opp gjennom daglig praksis knyttet til § 9a.

6.2.4. Oppsummering

Skole A og B hadde strukturer på plass og en klar arbeidsfordeling som gjorde det enklere å ta fatt på tilsynet. I andre ledd førte tilsynet til en oppstart av endringsprosesser i skolene. Skole C manglet i stor grad disse strukturene og ble tilsynet en alvorlig og tung stein til byrden. Skolen manglet kunnskap om handlingsalternativene sine, og hadde liten erfaring med å jobbe som en lærende organisasjon som involverte hele personalet (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 261). Med tanke på tiden som brukt på veiledning og innsending av nye tilsvar fra både skoleleder og statsforvalter tenker jeg de manglende strukturene, og den manglende evnen til å gjennomføre læring i organisasjonen burde vært oppdaget og veiledet av Statsforvalteren på et langt tidligere tidspunkt. Kanskje må andre tiltak enn pålegg tidligere inn for å få til endringer i skoler som virker å stå fast i et enkeltkretsspor, eller i «hvordan-myra»?

6.3. Det humanistiske perspektivet – Å gjete katter

En kontroll av «fabrikken» skolen vil også påvirke alle som jobber der, inkludert lederne. Bolman og Deal beskriver det humanistiske perspektivet som familien. Under vil jeg redegjøre hvordan det kan se ut som tilsynet også påvirket «familien» på de tre ulike skolene. Også her kommer det frem spenninger i utvalget, og disse er særlig knyttet til begrepet lærende organisasjoner, og hvorvidt skolen forhold til seg til hvordan personalet lærer (Bolman & Deal, 2012).

6.3.1. Skole A

En av grunnantakelsene innenfor HR-perspektivet er: «*Enkeltmennesker og organisasjoner trenger hverandre. Organisasjoner trenger ideer, energi og talenter, mens mennesker trenger karrieremuligheter, lønninger og fremtidsutsikter*» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s.150).

Skoleleder A var nytilsatt i stillingen, og under tilsynet kom det frem en del holdninger hos enkelte lærere som han reagerte sterkt på. Han gikk så langt som å beskrive disse holdningene som antikvariske. Dette fikk han til å reflektere en del rundt dette med lærere og autonomi. Tradisjonelt har læreryrket vært et ensomt yrke og lærere har hatt stor grad av frihet til å styre både undervisningen og delvis arbeidsdagen selv. Lærere, eller høyt utdannede, skal helst ikke ta beskjeder fra andre, derav begrepet – å gjete katter. I dag praktiseres det mye større grad av profesjonelle læringsfelleskap og det forventes at lærere

jobber mer kollektivt orientert (Ekholm et al., 2010). Manglende kollektiv orientering rundt § 9a kom særlig frem under intervjuene med Statsforvalteren, og spørsmålene fra Statsforvalteren innbydde i stor grad til refleksjon. Blant annet førte spørsmålene til flere gode debatter på personalrommet, og hvis noe debatteres og skaper engasjement vil det også kunne føre til endringer (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Tilsynet gav han, med andre ord, en fin legitimitet til å gjennomføre endringer i organisasjonen som han allerede hadde sett som nødvendige. Dette virket på meg som en familie som turte ta debatten på kjøkkenet, og som hadde takhøyde for ulike meninger og ideer.

6.3.2. Skole B

En annen grunnantakelse innenfor HR-perspektivet er: *«En god tilpasning er til gagn for begge parter. Den enkelte finner et meningsfylt og tilfredsstillende arbeid, og organisasjonen får det menneskelige talentet og den energien den har bruk for»* (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 150).

Hvis vi skal fortsette med familieterminologien så vil jeg nesten beskrive skole B som den perfekte familie. Ingen skjulte skjeletter i skapene, manglende grensesetting eller uløselige konflikter. Skolen hadde engasjerte teamledere som involverte seg tidlig i prosessen med tilsyn, og de holdt en kontinuerlig kommunikasjon både før, under, og etter tilsynet. De oppdaget en liten forskjell mellom ledere og lærere, men dette handlet mest om nytilsatte lærere. Dette løste de med å få på plass gode rutiner for oppfølging og opplæring av nytilsatte. På mange måter ble de nytilsatte en slags syretest på om praksis var riktig implementert, og dette blir skolens måte å fryse ned endringene på (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Det var bred enighet i påleggene fra Statsforvalteren, og både ledere og de ansatte hadde en glede av å lese rapporten. Dette gjorde noe med hele organisasjonen, og det ble etablert en felles koalisjon bak endringene (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Her var det allerede etablert en kultur for læring hvor organisasjonen forstod og selv kunne finne sine egne forbedringspotensialer uten pålegg fra Statsforvalteren, altså helt i tråd med Argyris teorier om dobbeltkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

6.3.3. Skole C

En siste grunnantakelse innenfor HR-perspektivet som jeg mener er beskrivende for skole C er: «Når den enkelte og systemet er dårlig tilpasset hverandre, vil den ene eller begge parter lide under det» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s.150).

På samme vis som «fabrikken skole C», kan det se ut som at også «familien skole C» er preget av kaos og uorden. Kanskje er et besøk utenfra helt på sin plass? Som Mary Poppins (1964) besøkte familien Banks? Kanskje ikke så mange som har sammenlignet Statsforvalteren med Mary Poppins, men i dette tilfellet virket det nesten som det var akkurat et besøk utenfra denne «familien» hadde behov for. Noen som kunne hjelpe til med opprydding (struktur), sette tydelige grenser for «barna» (ansatte), og sette «foreldrene» i stand til å være «foreldre» igjen (lederne). Vi har allerede vært inne på at det manglet strukturer, mål og retning for skolens utviklingsarbeid. Disse sprikene kom svært tydelig frem under intervjuene, noe skoleleder C påpeker. Det er nettopp de manglende strukturene for hvordan personalet skal lære som blir særlig fremtredende når skolen ikke kommer seg videre. De blir stående fast i et enkeltspor (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Akkurat som Mary Poppins, hadde også Statsforvalteren noen ess i ermet som lokket både elever og ansatte med seg på reisen mot en bedre skole. Statsforvalteren har tilgang til flere støtteordninger for skoler med store avvik eller utfordringer. Skole C har i etterkant av tilsynet benyttet seg av flere av disse støtteordningene, som har vært både nyttig og samlende ovenfor personalet. I dag ser skolelederen gode tegn i personalet, og han opplever personalet som mer samlet. De snakker samme språk, og har ikke bare fått en felles forståelse hvordan de skal jobbe med §9a saker, men også andre områder som krever utvikling. Skolen har lært å lære (Bolman & Deal, 2012). Det virket også som folk i større grad ville medvirke til å utvikle sin egen skole, i motsetning til tidligere hvor lederne satt alene med mange store og komplekse oppgaver. De fikk, med hjelp og veiledning, hjelp til å danne de riktige koalisjonene og finne de riktige endringsagentene som kunne bidra til endringer (Jacobsen & Thorsvik, 2013).

6.3.4. Oppsummering

Å betrakte casene mine med HR-brillene på har vært interessant, men også bekreftende i forhold til hvor viktig sammenhengende mellom struktur og menneskene i organisasjonen er. Som jeg startet med: «*enkeltmennesker og organisasjoner trenger hverandre ...*» (Jacobsen &

Thorsvik, 2023, s.150). Skole A og B hadde allerede gode strukturer på plass, som også ivaretok menneskene i organisasjonen. De hadde også etablert en struktur som gjorde at de hadde evnen til å se muligheter for læring, og ikke minst ta læring. At skole C strevde både før og etter tilsynet er kommet tydelig frem, men her ser vi også hvilke prosesser som stopper opp når menneskene i organisasjoner ikke slipper til med sine ideer, tanker og holdninger.

7. Konklusjon og videre forskning

En skole som strever med å forebygge mobbing og ivareta elever som blir mobbet etter opplæringsloven § 9a vil gi store konsekvenser både for individet (Birkeland, et al., 2022). men også for skolen som system (Wang et al., 2022). Mobbetallene i Norge har økt særlig etter pandemien (Thrane et al., 2023), og er fortsatt høye (Wendelberg, 2023). Tilsyn fra Statsforvalteren er embetets måte å følge opp og følge med på hvorvidt skoler jobber etter opplæringsloven § 9a, men på den andre siden har vi skoleledere som rapporterer om en høyere administrativ arbeidsbelastning knyttet til § 9a (Bjørnset & Kindt, 2019). Vil et tilsyn på dette området kunne føre til en forbedring, hvis praksis er dårlig, eller blir dette opplevd som enda en administrativ oppgave som stjeler tid og energi fra skoleledere? Blir tilsynet en hjelpende hånd, eller en stein til byrden?

I min studie har jeg undersøkt tre skoler som har hatt tilsyn på opplæringsloven § 9a i tidsrommet 2020-2021. Jeg har studert tilsynsrapporter og intervjuet skoleledere i tillegg til et bredt omfang av bakgrunnsdata om mobbing i skolen og Statsforvalterens og skolelederes oppgaver ved mobbing i skolen. Jeg har brukt Bolman og Deal (2012) og Jacobsen og Thorsvik (2013) som teoretisk rammeverk for denne studien. Min problemstilling var:

- *“Hvordan opplever skoleledere et tilsyn fra Statsforvalteren på § 9a, og hvordan vil et tilsyn fra Statsforvalteren påvirke hvordan skoleledere leder utviklingsarbeidet mot mobbing ved egen skole»?*

Gjennom dokumentanalyse og dybdeintervjuene har det synliggjort seg fire hovedfunn som jeg vil redegjøre for her:

Alle skolelederne opplevde tilsynet som en stor arbeidsbelastning og det medførte til en omprioritering av arbeidsoppgaver for alle tre skolene i min studie. Forskjellen på skolene

var hvor stort arbeid de la ned i forkant av tilsynet. Her var skole A og B offensive og la ned et stort stykke arbeid før stedlig tilsyn. Dette kan se ut til å ha hatt en positiv effekt også endringsprosessene i etterkant. Særlig skole B skiller seg ut her, hvor de brukte mye tid på en felles refleksjon rundt egenvurderingen, noe som førte til at visjoner for endring og mulige ideer kom tidlig på bordet.

Alle skolene opplevde en lang ventetid på rapporten fra Statsforvalteren, noe som førte til at endringsprosessene stoppet opp på to av skolene, skole A og skole C. Dette mener jeg viser spenningsfeltet mellom skoleleder og statsforvalter. Respekten er stor, og skoleledere ønsker oppriktig å vise seg verdig ovenfor Statsforvalteren. Hattie (2012) sier: «Know your impact», og det kan virke som embetets besøk har stor innvirkning på hvordan skoleledere prioriterer vekk og omorganiserer arbeidsdagene både før, underveis og etter et tilsyn. I tillegg ser det ut som skoleledere setter eget utviklingsarbeid på vent til de har fått Statsforvalterens godkjentstempel.

Alle skolene opplevde at tilsynet skapte et handlingsrom for endring. Noen i større grad enn andre, men alle skolene har endret noe av praksisen sin knyttet til § 9a i etterkant av tilsynet. For særlige to av skolene ble tilsynet avgjørende for å skape en legitimitet for endringer som de anså som helt nødvendige på skolen. Tilsynet ble i så tilfelle en hjelpende hånd.

Et av de funnene som synes tydeligst i denne studien omhandler de ryddige fabrikkene vs. de uryddige. I mitt utvalg ser det ut som skoler med store avvik fra før av får en annen tilnærming til tilsynet enn skoler med få avvik og gode rutiner. Skoler som er ryddige fabrikker, har en ledelse som synes å få bedre effekt av tilsynet enn skoler med uryddig struktur. Manglende strukturer for skolens utviklingsarbeid og et perspektiv på hvordan organisasjoner lærer synes å være viktige forutsetninger for å få til endringer. Når dette mangler, vil organisasjonen slite med å forstå og tolke påleggene fra Statsforvalteren på en konstruktiv måte. Evnen til dobbeltkretslæring blir særlig avgjørende her, og skoler som har mange avvik fra før av blir stående fast i et enkeltkretsspør som ikke bidrar positivt til endringsprosessene i neste omgang. Skole C er et særlig godt bilde på dette. Det kan derfor

virke som skoler med store avvik fra før av får en annen tilnærming til tilsynet enn skoler med få avvik og gode rutiner. Tilsynet blir i disse tilfellene en stein til byrden.

7.3. Videre forskning

Det hadde vært spennende og gjennomført denne med et større utvalg. Her kunne jeg gjort et utvalg med flere skoler som hadde hatt tilsyn, og det kunne vært undersøkt tilsyn på andre områder enn mobbing. Det ville vært spennende å se om det finnes samsvar mellom tilsynene, altså at skoler som har store avvik i forkant av tilsyn vil også ha større vansker med å endre seg, uavhengig av området for tilsyn. Jeg tenker også det ville det vært spennende å se på hvor bevisste skoleledere er sin egen rolle i forhold til endrings og læringsprosesser, og hvorvidt en formell kompetanse på læring og endring i organisasjoner vil påvirke hvordan ledere møter slike tilsyn. Et siste, fremtidig spørsmål som hadde vært interessant å finne svar på, er om det finnes andre alternative modeller for tilsyn for å hjelpe og veilede skoler som har store avvik? Er tilsyn riktig fremgangsmåte når det virker som både tilsyn og endringsprosessene tar lengre tid når avvikene er store? Med bakgrunn i denne oppgavens størrelse blir både omfang og tema i disse problemstillingene for omfattende, men de kan likevel ha en verdi for videre forskning innenfor dette feltet.

8. Litteraturliste

- Bergsli, A.T. (2020, 5.februar). Gryende lederkrise i skolen. *Forskning.no*.
<https://forskning.no/fafo-ledelse-og-organisasjon-partner/gryende-lederkrise-i-skolen/1632185>
- Birkeland, M.S., Skar A.S., Jensen, T.K., (2022, 18.mars). Understanding the relationships between trauma type and individual posttraumatic stress symptoms: a cross-sectional study of a clinical sample of children and adolescents. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 63:12. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13602>
- Bjørnset, M., Kindt M.T. (2019). *Fra gallionsfigur til overarbeidet altnuligmann? Rekruttering av skoleledere i norsk skole*. (Fafo-rapport 2019:37)
<https://www.fafo.no/images/pub/2019/20734.pdf>
- Boge C. (2/2029). Mobbeforskningas historie – forminga av eit forskningsfelt. *Forebygging.no*.
https://www.forebygging.no/globalassets/mobbeforskningas_historie.pdf
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2012). *Nytt perspektiv på organisasjons og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. (4.utg.) Gyldendal.
- Deloitte. (2019). *Evaluering av nytt kapittel 9 A i opplæringsloven*. Deloitte AS,
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/evaluering-av-kap.-9a-i-opplaringsloven-2019.pdf>
- DFØ. (2022:5). *Færre og bedre- en evaluering av statsforvalterstrukturen*. Direktoratet for forvaltning og økonomistyring.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4c99a3dea1e74e8883c44062ad9ec3ec/dfo-2022.-farre-og-bedre-en-evaluering-av-statsforvalterstrukturen-002.pdf>
- Ekholm, M., Lund T., Roald, K., & Tislevoll, B. (2010). *Utvikling av skoler – et kunnskapsfelt i bevegelse*. Universitetsforlaget
- Ertesvåg, S.K. (2023, 6.januar). Manifest mot mobbing. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/manifest_mot_mobbing
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Heinemann, Peter-Paul. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt*, 22 (2), 3-14.
- Jacobsen, D. A., Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Johannessen, A, Christoffersen, L., Tuft, P.A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*.(3.utg). Oslo: Abstrakt forlag.
- KDD. (2016, 21.desember). *Utredning av fylkesmannens fremtidige struktur. Rapport fra prosjektgruppen i Kommunal- og moderniseringsdepartementet*. Kommunal-og moderniseringsdepartementet.(H-2394).
https://www.regjeringen.no/contentassets/ab581b4bc49442d8b519a82b59d7f068/utredning_av_fylkesmannens_fremtidige_struktur.pdf
- Kommuneloven. (2018). *Lov om kommuner og fylkeskommuner* (LOV-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/2018-06-22-83/>
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2005). *Our iceberg is melting. Changing and succeeding under any conditions*. Penguin Random House LLC.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2015). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk.

- Mossing J.B. (2018, 14.mai). Malkenes om elevene som følte seg hengt ut av ham: – Jeg vil gjerne hylle dem. *NRK*. <https://www.nrk.no/norge/simon-malkenes-om-elevene-som-folte-seg-hengt-ut-av-ham--jeg-vil-gjerne-hylle-dem-1.14050147>
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NRK-NTB. (2002, 23.september). Mobbing skal opphøre. *Nrk*. <https://www.nrk.no/norge/mobbing-skal-opphore-1.507075>
- Olweus, D. (1997). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, Dan. (1973). *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing*. Stockholm. Almqvist & Wiksell.
- Omvik O.R. (2018, 20.august). Det tok tre år før skolen erkjente at Mia ble mobbet. *Nrk*. <https://www.nrk.no/dokumentar/det-tok-tre-ar-for-skolen-erkjente-at-mia-ble-mobbet-1.14173229>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/>
- Respons Analyse. (2018). *Nytt regelverk om elevenes skolemiljø - kapittel 9a i opplæringsloven. Undersøkelse blant Utdanningsforbundets medlemmer som er skoleledere eller arbeidsplassstillitsvalgte i grunnskolen og videregående skole*. (20184685). Utdanningsdirektoratet. <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lonn-og-arbeidsvilkar/fus/fus-2018/respons-analyse-skolemiljo.pdf>
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3.utg.) Fagbokforlaget
- Robinson, V. (2022). *Elevsentrert skoleledelse*. (1.utg.). Cappelen Damm AS.
- Ropeid K. (2023, 5.oktober). Rektor: – 9a har skapt en fryktkultur hos ansatte. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/kapittel-9a-laererrollen-laereryrket/rektor-9a-har-skapt-en-fryktkultur-hos-ansatte/228760>
- Statsforvalteren. (2023, 5.november). Statlig tilsyn med kommunene og tilsynssamordning. <https://www.Statsforvalteren.no/oslo-og-viken/kommunal-styring/tilsyn/>
- Stevenson, R., (Regissør). (1964). *Mary Poppins* (Musikal, film). Walt Disney.
- Strand T., (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. (2.utg.). Fagbokforlaget
- Thrane K., Frøslund T-A., Staberg M., (2023, 20.januar). Mobbing øker på alle skoletrinn: – Kanskje blitt lettere å være stygge mot hverandre. *Nrk*. <https://www.nrk.no/nordland/elevundersokelsen-2022--okning-i-mobbing-pa-alle-trinn-1.16263015>
- Tikkanen T., Junge A., (2005). Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge (Rapport RF – 2004/223) <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2676221/Rapport%20RF-2004-223.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Ulserød T. (2018, 1.mai). Stortinget har vedtatt en lov om skolemiljø som bygger på absurd vide krenkelsesbegrep. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/ddBX00/stortinget-har-vedtatt-en-lov-om-skolemiljoe-som-bygger-paa-absurd-videre-krenkelsesbegrep-torstein-ulseroed>

- Utdanningsdirektoratet. (2023a). *Skolemiljø Udir 3-2017*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023b). *Undersøkelse av brudd på opplæringsloven kapittel 9A*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/saker-meldt-til-fylkesmennene-om-skolemiljo/undersokelse-av-brudd-pa-opplaringsloven-kapittel-9a/#go-to-top-target>
- Utdanningsdirektoratet. (2023c, 11.november). *Metodehåndbok for tilsyn*.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/metode-for-tilsyn/4.forutsetninger-for-godt-og-virkningsfullt-tilsyn/4.1-ansvaret-for-a-etterleve-regelverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023d, 11.november). *Tilsyn med offentlige skoler*.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/tilsyn/tilsyn-med-offentlige-barnehager-og-skoler/#a165687>
- Utdanningsdirektoratet. (2023e, 11.november). *Krav og forventninger til en rektor*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023f, 11.november). *Ulike roller i kvalitetssystemet skole og SFO*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ansvar/ansvar-for-utvikling-av-kvalitet-og-kompetanse-i-skolen/#a190208>
- Wang, M. V., Eliassen E., Bårdstu S. K. (2022). *Sammenhenger mellom læringsmiljø, sosial fungering og skolerresultater i grunnskolen*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/studier/sol/sammenhenger-mellom-laringsmiljo-sosial-fungering-og-skolerresultater-i-grunnskolen.pdf>
- Webber M. M., Rittel, H. W. J., (1973). Dilemmas in a General Theory of planning. *Policy Sciences* (4). Elsevier Scientific Publishing Company.
https://www.sympoetic.net/Managing_Complexity/complexity_files/1973%20Rittel%20and%20Webber%20Wicked%20Problems.pdf
- Wendelborg C. (2023). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2022/23*. NTNU Samfunnsforskning.
https://samforsk.no/uploads/files/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2022_23_final_uu.pdf

9. Vedlegg

9.1. Intervjuguide

Før tilsynet

Leders opplevelse

Hva var det første du tenkte da dere fikk varsel om tilsyn?

Fikk du en klump i magen?

Hvorfor tror du at akkurat dette ble de første tankene dine?

Hvordan opplevde du samarbeidet med Statsforvalteren i forkant av tilsynet

Hvordan opplevde du timingen for dette tilsynet i forhold til egen arbeidsbelastning?

Følte du en grad av nødvendighet for dette tilsynet?

Hvilke forventninger hadde du til selve tilsynet?

Endringer

Søkte du råd hos noen i forkant av tilsynet?

I så fall hvem og hvorfor?

Hvordan var samarbeidet med skoleeier i forkant av tilsynet?

Fikk dere hjelp fra andre skoler eller kommuner i forkant av tilsynet?

Endret dere noe i forkant av tilsynet?

Under tilsynet

Leders opplevelse

Hvordan opplevde du samarbeidet med Statsforvalteren underveis i tilsynet?

Følte du at de var ute etter å ta eller hjelpe?

Ble det et hyggelig besøk?

Endret klumpen i magen seg underveis?

Hvordan opplevde du egen arbeidsbelastning underveis i tilsynet?

Svarte selve tilsynet til forventningene dine?

Endringer

Ble dette som å pynte brura, eller viste du praksis som den faktisk er?

Hvordan kommuniserte du ut tilsynet til skolen din?

Hvem hadde du som dine nærmeste medspillere under tilsynet?

Gjorde du deg noen tanker om mulige endringer underveis i tilsynet?

Etter tilsynet

Leders opplevelse

Hva var dine første tanker da tilsynsbesøket var over?

Hva var din første reaksjon da du fikk lese tilsynsrapporten?

Hvordan var klumpen i magen da dere leste rapporten?

Følte du at rapporten var en tilbakemelding på jobben din?

Var det noe som ble påpekt i tilsynet som dere var uenige i?

Hvordan opplevde du samarbeidet med Statsforvalteren etter tilsynet?

Hvem støttet du deg på etter tilsynet?

Endringer

Fikk du en visjon for hvordan rapporten kunne brukes i egen organisasjon?

Fulgte du den?

Hvordan formidlet du den til de ansatte?

Skapte rapporten en følelse av krise eller behov for endring?

Har dere klart å utnytte dette?

Hvordan har dere jobbet med rapporten hos dere?

Var det brudd eller kommentarer på lovverk som ble påpekt i tilsynet som tidligere var ukjent for dere?

Hvordan har dere fulgt opp disse?

Har tilsynet vært kompetansehevende?

I så fall på hvilken måte?

Hvis du skal nevne en ting, hva er den største forskjellen på organisasjonen din før og etter tilsynet?

Hvordan følger du opp at dere har fått endret praksis?

9.2. Godkjenning NSD

25.11.2023, 16:37

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Tilsyn – et nødvendig onde eller en hjelpende hånd?](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 494482	Vurderingstype Standard	Dato 14.06.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Tittel
Tilsyn – et nødvendig onde eller en hjelpende hånd?

Behandlingsansvarlig institusjon
OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for offentlig administrasjon og velferdsfag

Prosjektansvarlig
Øyunn Syrstad Høydal

Student
Hilde Thoresen

Prosjektperiode
01.05.2023 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
Du må dele prosjektet med prosjektansvarlig. Velg "Del prosjekt" øverst i meldeskjemaet. Hvis prosjektansvarlig ikke godtar invitasjonen innen én uke, må du sende en ny invitasjon.

OM VURDERINGEN
Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverneverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspærreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

9.3. Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet:

” En kvalitativ studie om tilsynets effekt på endring i skolen ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som inngår i en masteroppgave i studiet «Styring og ledelse» ved Storbyuniversitetet OsloMet. I dette skrivet får du informasjon om formålet for prosjektet og hva en eventuell deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å skaffe en innsikt i hvorvidt et tilsyn fra Statsforvalteren knyttet til opplæringsloven §9a har en effekt på endringsarbeid i skolen.

Det vil bli brukt en kvalitativ tilnærming med dybdeintervjuer som hovedmetode. Intervjuene skal belyse skoleledernes erfaringer og opplevelser av et tilsyn fra Statsforvalteren og hvilke endringer som har oppstått i organisasjonen i forkant eller etterkant av tilsynet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er fakultet for samfunnsvitenskap ved OsloMet som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å bidra i studien fordi du er skoleleder ved en skole som har gjennomført et tilsyn fra Statsforvalteren i Nordland. Din deltagelse er avgjørende for å sikre best og mest mulig informasjon om effekten av et tilsyn. Jeg har fått kontaktinformasjon til deg fra kommunens hjemmesider.

Deltagelse

Dersom du kan tenke deg å delta så ber jeg deg ta kontakt med Hilde Thoresen på telefon 95 25 42 95 eller epost hilde.thoresen@me.com. Tusen takk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i prosjektet innebærer aktiv deltagelse i form av personlig intervju enten med fysisk oppmøte eller digitalt med varighet mellom 45-60 minutter. Intervjuene vil skje i juni/august 2023. Det gjøres lydopptak under intervjuet. Deltagerne vil få tilsendt intervjuguide i forkant.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personopplysninger vil bli nedtegnet på papir. Disse vil bli oppbevart separat fra det transkriberte intervjuet. Student og veileder vil ha tilgang til personopplysninger. Kun student vil ha tilgang til lydopptakene. Lydopptaket vil slettes etter transkribering.

Deltakerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes i vitenskapelige publikasjoner på bakgrunn av datamaterialet.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.12.23. Personopplysninger og data vil slettes innen 31.12.24.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Storbyuniversitetet OsloMet ved prosjektansvarlig Øyunn Syrstad Høydal (oyunn.syrstad.hoydal@oslomet.no) eller mastergrad-student Hilde Thoresen (s184821@oslomet.no, telefon 95 25 42 95)
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, (personvernombud@oslomet.no, telefon 67235534).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Øyunn Syrstad Høydal(veileder)

Hilde Thoresen (forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «En kvalitativ studie om forbedring av relasjonskvalitet mellom leder og medarbeider», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)