

## **§9A – elevers rett til et trygt og godt skolemiljø**

Hvordan oppfatter lærere egen rolle i §9A-saker i Vennesla kommune?

ASTRID FØRELAND

VEILEDER

Nicole M. Silva Elgueta

**Universitetet i Agder, 2023**

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelse

## Forord

Elevers rett til et trygt og godt skolemiljø er kanskje den viktigste paragrafen i opplæringsloven, og kanskje også den mest utskjelte paragrafen. Som rektor er det mange saker som engasjerer meg, men det er få ting som engasjerer meg så mye som saker knyttet til §9A. Det er de sakene som krever mest av min tid og skolens ressurser, og det er disse sakene som ofte er vanskelige å løse. Selv om jeg har jobbet i skoleverket i 25 år og snart fem år som rektor, synes jeg fortsatt at 9A-saker er det vanskeligste jeg holder på med i jobben min.

Det er knyttet en rekke avgjørelser og tiltak til disse sakene, og for en tid tilbake slo det meg at vi ikke snakker så mye om §9A-saker i fredstid – altså lærerne og jeg. Det var da jeg fant ut at dette ville være et interessant tema for masteroppgava mi. Jeg tenker at det er nyttig for rektor å forstå hva lærere tenker og opplever i tilknytning til disse sakene.

Det har vært et krevende stykke arbeid ved siden av rektorjobben. Hele tiden har jeg trøstet meg selv med å si «det kan gå greit...», og det gjorde det! Tusen hjertelig takk til Nichole for fantastisk veiledning. Du hjalp meg ut av jungelen, da jeg ikke fant veien. Gjennom hele prosessen har det vært fint med «ei hand å holde i».

Takk til lærerne som ga av sin dyrebare tid for at jeg skulle få materiale til å kunne skrive denne masteren. Takk til Hege for faglige diskusjoner, og til Vennesla kommune for stipend. Dere har alle bidratt til et lite forskningsprosjekt, som kanskje i neste omgang kan være til nytte for Venneslaskolen.

Takk til min kjære mann for å ha holdt ut med skivinga mi. Du har holdt fortet hjemme, mens jeg enten har skrevet, eller klagd over at jeg burde ha skrevet. Takk for hjelp til korrekturlesing.

Takk til mamma som har gjort lekser med jenta mi. Uten den støtten hadde totalen blitt heftig.

Vennesla, 10/12-2023

Astrid Føreland

## Oppsummering

Elever skal ha det trygt og godt på skolen. Det er skolens og lærerens oppgave å sørge for at elevenes skolemiljø er tilfredsstillende. Opplæringslovens §9A er laget for å sikre elevene et godt skolemiljø. Den beskriver hvordan skolen skal håndtere mobbing og krenking. De siste årene har statsforvalterne i Norge fått flere og flere klagesaker knyttet til §9A, og det kan derfor virke som om flere og flere barn opplever at skolemiljøet ikke er trygt og godt.

I denne oppgaven ønsket jeg å finne ut mer om hva lærere tenker om egen rolle i slike saker. Det har tidligere vært forsket på statsforvalterens og skoleleders rolle i slike saker. I laget rundt eleven er det læreren som er tettest på. De aller fleste §9A-saker oppstår i klasserommet eller i friminuttet og må derfor også løses der, av lærere og assistenter i samarbeid med ledelsen.

Jeg har intervjuet fire lærere i Vennesla kommune. Alle fire hadde vært involvert i §9A-saker som i dag er avsluttet. Jeg ønsket å snakke med dem om deres erfaringer knyttet til disse sakene, og hvordan systemet rundt dem støttet opp om arbeidet. Disse intervjuene ble sett i lys av teorien om wicked problems, og organisasjonsteori, for å finne ut av: Hvordan oppfatter lærere egen rolle i §9A-saker i Vennesla kommune?

I analysene mine fant jeg at §9A-saker er wicked problems og derfor vanskelige å håndtere. Det er vanskelig å vite hvilke saker som skal behandles som en §9A-sak eller ikke. Sakene er ofte et speilbilde av større samfunnsutfordringer som skolen ikke kan løse alene. Det er i tillegg mange aktører i sakene, og det er uklart når problemet er løst. Dette gjør at lærere er utrygge i sin rolle i møte med disse sakene.

Jeg har også funnet at skolen som organisasjon er ikke rigget godt nok for at lærere skal få den støtten de trenger for å bli trygge. I tillegg viser det seg også at skolen heller ikke har noe system for læring av erfaring lærere har fått gjennom arbeidet med §9A-saker.

## Innhold

Forord .....	2
Oppsummering.....	3
Kapittel 1: Innledning - tema og problemstilling.....	6
Kapittel 2 Kunnskapsgrunnlag .....	9
Opplæringsloven §9A .....	9
Et trygt og godt skolemiljø .....	10
Hva er mobbing?.....	11
Elevens subjektive oppfattelse.....	12
Lærerrollen .....	13
Tidligere undersøkelser om Paragraf 9A-saker .....	15
Om Venneslaskolen .....	17
Kapittel 3: Teoridel.....	19
Wicked problems .....	19
Hva kjennetegner wicked problems? .....	20
Skolen som organisasjon – kultur og rammer.....	23
Hva er en organisasjon? .....	24
Omgivelser og ytre press .....	25
Struktur og kultur i organisasjoner .....	26
Beslutninger.....	29
Ledelse .....	29
Læring .....	31
Oppsummering.....	33
Kapittel 4: Metode .....	35
Forskningsdesign og valg av metode.....	35
Valg av case .....	36
Utvalg.....	37
Utarbeidelse av intervjuguide .....	38
Gjennomføring av intervju.....	39
Bearbeiding og analyse av intervju .....	40
Etiske problemstillinger/avveiinger .....	42
Validitet og reliabilitet.....	43
Kapittel 5: Presentasjon av funn .....	45
§9A-saker er wicked problems .....	45
Hva er en 9a-sak sett fra lærerens perspektiv? .....	45
Uklare løsninger og mange aktører.....	46

§ 9A-saker, et uttrykk for større utfordringer .....	48
Frykten for å gjøre feil.....	48
§9A-saker griper inn i kultur og ledelse, og presset på sakene er stort. Struktur er underordnet. ....	49
Foresattes rolle i 9A-saker.....	50
Andre former for ytre press.....	52
Manglende kjennskap til rammer for håndtering av 9A-saker .....	53
Ledelsens rolle og kultur i 9A-saker .....	54
Skolen som organisasjon har ikke system for å lære av erfaring i §9A-saker .....	56
Andre funn.....	59
Oppsummering .....	59
Kapittel 6: Drøfting.....	61
§9A- et wicked problem som utfordrer læreres autonomi og skjønnsutøvelse .....	61
Kompleksitet .....	61
Et trygt og godt skolemiljø – hva er egentlig det? .....	62
Å danne og utdanne barn i et felleskap.....	63
Uklare løsninger – det som med rimelighet kan forventes .....	64
Samfunnsutfordringer som skal løses i skolen.....	65
Om å være redd .....	66
Press utenfra = handlingspress?.....	67
Organisering og struktur som vanskeliggjør håndteringen av 9A-saker .....	69
Statsforvalter, rettsvesen og media.....	69
Struktur .....	70
Kultur – vi spør ledelsen.....	72
Elevenes og lærernes arbeidsmiljølov .....	73
Profesjonelle lærende felleskap?.....	73
Oppsummering.....	76
Kapittel 7: Konklusjon og veien videre .....	77
Hva gjør vi nå? .....	77
Sluttord .....	78
Kilder: .....	80
Vedlegg 1: Samtykkeerklæring.....	84
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	86

## Kapittel 1: Innledning - tema og problemstilling

Hvert år måler UDIR mobbing i skolen via elevundersøkelsen. Denne tas fra 5. trinn og oppover. Det er obligatorisk deltakelse på 7.- og 10. trinn samt 1. videregående. I 2022 viste undersøkelsen at 9,9% av elevene på 7. trinn i Norge opplever seg mobbet. I Vennesla kommune var tilsvarende tall 6,9% (UDIR, 2023).

Det er skrevet mangt og meget om §9A i opplæringsloven. Skoleverket har lenge vært opptatt av å jobbe forebyggende slik at mobbing, trakassering og utestengelse ikke skal skje. I 2003 slo Bondevik fast at målet innen 2004 var mobbefrie skoler. Dit har vi ikke kommet, og der kommer vi vel heller aldri. De siste årene har det blitt satt et større søkelys på arbeid med skolemiljø og klassemiljø fra UDIR, foresatte, i aviser og ute på skolene. Likevel rapporterte fagbladet Utdanning 14/8-2022 en kraftig økning i klagesaker knyttet til §9A hos Statsforvalterne.

I 2017 kom den nye «mobbeparagrafen» i opplæringsloven. Den har blitt omtalt i mange sammenhenger, og er omdiskutert av flere grunner. Det er kanskje paragraf 9A-5 som har blitt mest omtalt i negative ordelag. Bladet Utdanning publiserte 25. mai i 2022 en artikkel i forbindelse med temaet vold i skolen hvor overskriften lød: «Høyre-politiker: Læreren bør være på toppen av hierarkiet i klasserommet». Her hevder Høyre politiker Arve Stokkelien at paragraf 9a i opplæringsloven er vanskelig å forholde seg til fordi det er elevens subjektive opplevelse av en konflikt som danner grunnlaget for behandling av konflikten.

Mange lærere som havner i en situasjon med utagerende elever opplever det som om de er skyldige til det motsatte er bevist. Det trengs en spesifisering av hva som er lovens intensjon. Den skal forhindre mobbing av elever. Slik det er i dag oppleves den som skummel av lærere. (Utdanningsnytt, 25/5-22)

§9A-saker oppleves ofte av de involverte parter som svært komplekse. De omhandler følelser og subjektive oppfattelser, og er del av et stort system med flere involverte individer- ansatte, foresatte og elever. Opplevelser og handlinger som er del av §9A-saker kan også strekke seg over tid og være gyldige på flere arenaer enn på skolen. Mange lærere gir uttrykk for at samfunnet forventer for mye av dem i denne sammenheng. Enkelte sier at de klassiske

skolefagene drukner helt i forhold til jobben med å oppfylle kravene som stilles til skolemiljø og klassemiljø.

Hvert år gjennomføres Elevundersøkelsen på bestilling fra UDIR. Denne måler ulike sider ved norsk skole, men først og fremst elevens lærings- og skolemiljø. Resultatene fra 7. trinn og 10. trinn publiseres, og brukes ofte av media. Disse resultatene blir tilgjengelig for allmenheten i januar hvert år, og er et kraftig styringsverktøy for skoleeiere og skoleledere. Det finnes mange eksempler på skoler som blir hengt ut i lokalavisa på grunn av høye mobbetall i undersøkelsen. Dette er selvfølgelig en vanskelig situasjon for elev og foresatte, men ikke minst for lærere, rektorer og skoleeier, som man må anta har jobbet samvittighetsfullt for å få til gode klassemiljø og skolemiljø.

Ved Universitetet i Agder er det tidligere skrevet to masteroppgaver som berører ulike sider av samme tema. Anne Grete Ødegården og Ragnhild Ness Nodeland har skrevet en oppgave om statsforvalterens rolle i skolemiljø saker, og Miriam Ekra har skrevet om hvordan rektor kan håndtere §9A-5 saker på en god måte.

I Ødegården og Nodeland sin masteroppgave «Statsforvalterens rolle i §9A-saker» har de undersøkt hva statsforvalterens rolle er, og om denne rollen er hensiktsmessig for å sikre elever et godt og trygt skolemiljø. Oppgaven konkluderer med at statsforvalteren i all hovedsak har tatt rollen som kontrollør i slike saker, og jobber mindre med veiledning og råd. Det stilles spørsmålsteget om dette er riktig perspektiv, når målet er å jobbe for at elever skal ha et godt og trygt skolemiljø. Ødegården og Nodeland sier følgende i sin konklusjon:

Alle respondentene oppfatter at Statsforvalteren fortsatt driver med kontroll, men nå når vi har kommet inn i en ny fase av 9A-problematikken, så ser vi at dette aspektet er innarbeidet hos skoler og skoleeiere. Ergo, skal vi ta dette enda et steg videre, og virkelig jobbe med problematikken, så kan det være at man fremover kan se på om Statsforvalteren med fordel kunne jobbe mer med det pedagogiske aspektet enn det som nå gjøres. (s. 64)

Miriam Johannessen Ekra har i sin masteroppgave sett på hvordan rektor kan håndtere §9A-5-saker på en god måte. Paragraf §9A-5 omhandler saker hvor voksne på skolen krenker et barn. I sin forskning betoner hun hvor viktig skoleeier og rektors direkte involvering i sårne

saker er. Hun peker også på hvor viktig det er å ha en plan for slikt arbeid. «Det å ha en plan for håndteringen av § 9 A-5-saker var ikke en forutsetning for å løse sakene, men synes å lette arbeidet for rektor, og for alle andre involverte parter.» (Ekra, 2019, s 81)

For å utfylle Ødegården, Nodeland og Ekra sitt bilde av §9A-saker, ønsker jeg å undersøke følgende problemstilling:

***Hvordan oppfatter lærere egen rolle i §9A-saker i Vennesla kommune?***

Jeg vil se denne problemstillingen i lys av teorien om wicked problems og hvordan læreres oppfattelse av rollen og håndteringen av saker påvirkes av trekk ved skolen som organisasjon.

Videre i denne oppgaven vil jeg først legge et kunnskapsgrunnlag hvor oppgavens mest sentrale deler belyses, slik at videre diskusjoner kan forstås selv om man ikke jobber tett på skoleverket. Videre vil jeg belyse mine to teoretiske perspektiv. Først Rittel og Webbers teori om wicked problems. Siden vil jeg se på organisasjonsteori, gjennom utvalgte deler av Jacobsen og Thorsviks forståelse av hvordan organisasjoner fungerer. I kapittel 4 vil jeg redegjøre for metode og valg knyttet til forskningsprosessen. Funnene er beskrevet i kapittel 5, og drøftet i kapittel 6. I kapittel 7 har jeg oppsummert oppgaven og forsøkt å peke på en mulig vei videre.



## Kapittel 2 Kunnskapsgrunnlag

For å kunne forstå problemstillingen: *Hvordan oppfatter lærere egen rolle i §9A-saker i Vennesla kommune?*, og siden ta stilling til funn og drøfting, må det et kunnskapsgrunnlag på plass. Det er mange sider ved dette temaet som ikke er selvsagt. I dette kapitlet vil jeg derfor første redegjøre for §9A i opplæringsloven. For å forstå loven, må jeg forklare hva et godt og trygt skolemiljø er, hva som betegnes som mobbing og hva «elevens subjektive opplevelse» handler om. Siden vil jeg beskrive lærerrollen, Vennesla kommune som case, og til slutt beskrive kort to tidligere masteroppgaver som har sett på rektors og statsforvalters rolle i §9A-saker. Alle disse perspektivene mener jeg kan være med på å danne et grunnlag for forståelse av hvorfor §9A-saker er så komplekse.

### Opplæringsloven §9A

§9A -2 i opplæringsloven sier: “Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring”. Når foresatte, elever eller lærere opplever at en elev ikke får oppfylt denne rettigheten, skal rektor varsles og aktivitetsplikten er utløst.

Videre sier §9A, tredje ledd, at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som for eksempel mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Skolen skal jobbe forebyggende.

I §9A-4 beskrives skolens aktivitetsplikt.

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

Alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle skoleeigaren i alvorlege tilfelle.

Ved mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarast undersøkje saka.

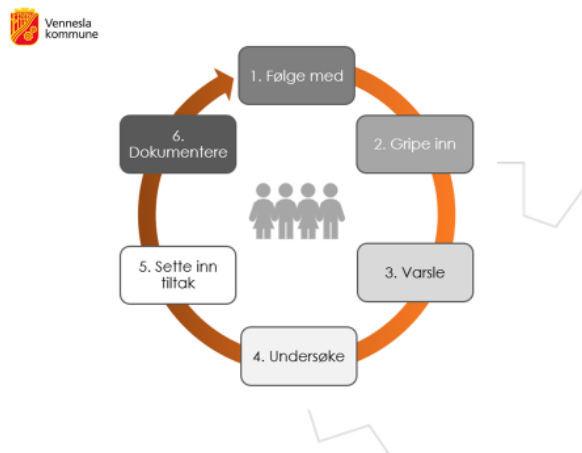
Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørge for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det same gjeld når ei undersøking viser at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø.

Skolen skal sørge for at involverte elevar blir høyrde. Kva som er best for elevane, skal vere eit grunnleggjande omsyn i skolen sitt arbeid.

Skolen skal lage ein skriftleg plan når det skal gjerast tiltak i ei sak. I planen skal det stå

- a. kva problem tiltaka skal løyse
- b. kva tiltak skolen har planlagt
- c. når tiltaka skal gjennomførast
- d. kven som er ansvarleg for gjennomføringa av tiltaka
- e. når tiltaka skal evaluerast.

Skolen skal dokumentere kva som blir gjort for å oppfylle aktivitetsplikta etter første til femte ledd (opplæringslova, 2017, §9A-4)



*Figur 1: Skolens aktivitetsplikt - slik den er illustrert i Vennesla kommune sin handlingsplan for et trygt og godt barnehage- og skolemiljø «Mitt ansvar, vårt ansvar»*

## Et trygt og godt skolemiljø

Opplæringslovens paragraf 9A gjelder for elever i grunnskolen og videregående opplæring. Loven gjelder på skolevegen, på SFO, i skoletiden og i alle aktiviteter i skolens regi.

Felleskapet som en klasse er, eller fellesskapet på hele skolen kalles et skolemiljø. Både barn og unge tilhører dette fellesskapet. §9A sier at elever har rett på et godt og trygt skolemiljø. Udir sier i Rundskriv 3-2017 «Skolemiljø» følgende om hva et godt og trygt skolemiljø er:

Retten til et trygt og godt skolemiljø etter oppl. § 9 A-2 er individuell, og det er elevens egen subjektive oppfatning som avgjør om skolemiljøet er trygt og godt. At skolemiljøet skal være trygt betyr blant annet at elevene ikke skal komme til skade og at elevene skal føle at skolen er et trygt sted å være. Trygghet handler også om å vite at skolen tar tak hvis noe skjer. Hvis skolemiljøet er trygt, men ikke godt, skal skolen også handle. (Udir 2022)

Et godt og trygt skolemiljø, kan være så mangt. Lovens paragraf 9A-2 sier det skal være et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Erling Roland sier følgende om trygt og godt læringsmiljø: «At skolemiljøet er trygt, må i alle fall bety at eleven ikke skal utsettes for noe ubehagelig; for krenkelser som mobbing, vold, diskriminering eller trakassering.» (Roland 2020, s. 40)

## Hva er mobbing?

Mobbing er ikke en moderne oppfinnelse. Adferden som dekkes av begrepet har alltid eksistert blant mennesker. Ifølge Lund og Helgeland (2020, s. 14.) ble fenomenet først beskrevet og benevnt i 1857 av den engelske forfatteren Thomas Huges. Han brukte ordet bullying for å beskrive hendelser han selv hadde opplevd på skolen.

Erling Roland sier i sin bok «Mobbeloven» fra 2020 at det er bred enighet i det internasjonale forskermiljøet om tre kjennetegn som definerer mobbing. Det første kjennetegnet er at det må være en negativ handling. Det andre kjennetegnet er at handlingen rettes mot en som ikke kan forsvare seg. Roland sier at krangel mellom likeverdige parter ikke kan anses som mobbing. Det siste kjennetegnet er at handlingene må gjentas. En enkeltstående krenkelse er altså ikke nok til å kunne kalle det mobbing.

Lund og Helgeland i boka «Mobbing i barnehage og skole» (2020) har definert mobbing litt annerledes:

Det handler om å finne sin plass og ta den, men også å gi plass til seg selv, til den andre og de andre. Midt oppi disse prosessene oppstår mobbing som en del av de prosesser som har gått seg vill, oftest etterfulgt av følelser som tar ville veier. (Lund & Helgeland 2020, s. 19).

## Elevers subjektive oppfattelse

9. august 2013 oppnevnte daværende statsminister Jens Stoltenberg Djupedals-utvalget. To år senere leverte utvalget en utredning på 445 sider som het «Å høre til» (NOU 2015:2). Denne lå til grunn for revidering av opplæringsloven §9A i 2017. I utredningen problematiseres det blant annet at skoler bagatelliserer elevers og foresattes oppfattelse av mobbing eller andre utfordringer. På side 211 står det: «Når en elev eller foreldre tar kontakt med noen ved skolen og forteller om at hun eller han føler seg utsatt for krenkelser, skal skolen ta tak i dette og ikke stille spørsmål ved elevens eller foreldrenes virkelighetsoppfatning»,

Lund & Helgeland viser til en rapport fra 2017, gjort av Blå Kors, knyttet til sin egen chattetjeneste. 44% av barn mellom 9-19 år rapportere at de ikke fortalte om mobbingen til noen. I dybdeanalyser ble det oppdaget at dette skyldtes manglende tillit på grunn av håndtering av tidligere opplevelser av mobbing (Lund & Helgeland, 2020, s. 32)

Da den nye paragraf 9A i opplæringsloven kom i 2017, ble dette prinsippet innbakt i ledd 4: «Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørgje for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø.» I boka Mobbeloven av Erling Roland peker forfatteren på at det er elevens subjektive oppfattelse av hva som er et trygt og godt skolemiljø, som skal ligge til grunn for utløsning av aktivitetsplikten. Bakenforliggende årsaker er altså ikke del av den subjektive oppfattelse (Roland, 2020, s. 46) Dette skal skolen undersøke, og ikke uten videre akseptere eleven eller foresattes oppfattelse. Lund & Helgeland sier at barnets subjektive opplevelse i en §9A-sak, ivaretas på følgende vis:

Men når vi skal ledes etter prinsippet om barns rett til å bli hørt, betyr det at barnets historie og opplevelse er i *front*. Den er utgangspunkt for våre spørsmål, vår undring og vår åpenhet for det som er opplevd. Den er utgangspunkt for innkallingen til møter,

samtalene og tiltakene som iverksettes og følges opp. Det er grunnleggende. (Lund & Helgeland, 2020, s. 32)

## Lærerrollen

I Stortingsmelding nr. 11 fra 2008-2009, Læreren, rollen og utdanningen, defineres lærerrollen slik: «Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid.» (s.12). Lærerrollen har over tid blitt mer og mer kompleks. Den er utsatt fra press både innenfra, og ikke minst utenfra. Dette førte blant annet til at Kunnskapsdepartementet i 2015 ba om en rapport om «lærerrollen»

Av alle ansatte i Norge er lærere en av de største enkeltstående yrkesgrupper ifølge en rapport om lærerrollen. Rapporten ble laget på bestilling fra Kunnskapsdepartementet og utgitt i 2016. «Samlet er det godt over 150 000 personer i Norge som kan kalles lærere, og som er sysselsatt i grunnopplæringen og barnehagen. Ingen andre enkeltyrker har et så høyt antall sysselsatte» (Dahl m.fl., 2016, s. 28)

Lærerrollen har endret seg gjennom historien. Fra gammelt av var læreren enten underlagt presten, og hadde lærerseminar som sin utdanning, eller så var han akademiker og arbeidet på gymnas, universitet eller høgskole. Disse to lærergruppene utviklet seg til to ulike lærerkulturer og tradisjoner.

Disse to kulturene har skapt spenninger i lærergruppene i alle år. I dag er skillet mellom disse kulturene i ferd med å utviskes. Grunnskolelærerutdanningen er i dag en mastergrad, og nyutdannede lærere har tittelen lektor. Kulturene har nærmet seg hverandre ut fra en «profesjonalisering» av læreryrket fra 1990-tallet, gjennom reform-94/97 og Kunnskapsløftet, og fram til dagens globaliserte, digitaliserte «kunnskapssamfunn».

Krav om en sterkere profesjonalisering av læreryrket har vært fremmet fra politisk hold, fra forskning og også fra lærerorganisasjonene selv. Utviklingen av lærerrollen de siste par tiår har vært preget av en spenning mellom det vi har kalt

profesjonalisering ovenfra, fra sentrale og lokale myndigheter, og en profesjonalisering innenfra, fra lærerne selv. (Dahl m.fl., 2016, s. 108)

Profesjonsutvikling har vært satt høyt på lærerorganisasjonene agenda de siste årene. Molander og Terum sier i sin bok «Profesjonsstudier» fra 2008 nevner tre kriterier som kjennetegner profesjoner og profesjonalitet. For å kunne kalle seg en profesjon må det profesjonelle arbeidet bygge på et distinkt teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag gitt gjennom høyere utdanning. Utøveren må ha handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse. Det siste kriteriet er at profesjonen har et spesielt ansvar gitt deres samfunnsmandat. I rapporten om lærerrollen (2016) hevdes det et at det har vært diskusjoner om lærer kan kalle seg profesjonsutøvere i klassisk forstand, men at lærere i dag i stor grad refereres til som en profesjon.

Kravene til lærerrollen er økende, og lærere har over lengre tid opplevd økende kompleksitet i jobben sin. Forventninger fra foresatte, media og politikere har gitt skolen oppdrag som muligens er umulige å løse. Dette er utfordringer som er store og komplekse og refereres til som «wicked problems»:

Men mange problemer i skolen i dag, som for eksempel frafall og atferdsproblemer, kan beskrives som «wicked»: De er ofte resultat av en rekke faktorer knyttet til sosiale forhold, for eksempel rus, psykiatri og meningshorisonter i ulike subkulturer. Slike faktorer vil være sammensatte og kanskje også uløselige, selv om det må være et mål å få kunnskap som gjør at vi kan minske effekten av dem for individ og samfunn. Et dilemma er like fullt knyttet til at lærere delvis blir holdt ansvarlige for å løse også denne type problemer (Dahl m.fl., 2016, s. 33)

«Oppsummert kan vi stille spørsmålet om dagens skole er offer for et «overload»problem, som både handler om at summen av krav og forventninger er for stor, og at disse delvis framstår som motstridende» (Dahl m.fl. 2016, s. 34). Når kompleksitet og krav er økende, vil det profesjonelle skjønnet blir viktigere enn noen gang før.

Profesjonelt skjønn i skolen er i praksis en delegering av myndighet til lærere, som i kraft av deres utdannelse, anses å være i stand til å vurdere ulike situasjoner. Denne vurderingen

baserer seg på en evne og vilje til å utføre arbeidet hensiktsmessig. Skjønnnet er basert på kunnskapsbase som er forankret i forskning (Molander & Smedby, 2013).

Læreres skjønn utfordres hver dag i klasserommet. De utallige valg som lærere må ta stilling til i løpet av skolehverdagen, krever skjønnsutøvelse. Disse valgene er både faglige og sosiale. Ikke så rent sjeldent opplever lærere at umiddelbare valg er av moralsk-etisk karakter. Ofte kan det til og med dreie seg om motstridene hensyn eller krav. Foresatte kan i en del tilfeller oppleve at relativt like saker får ulikt utfall på grunn av lærerens skjønnsmessige vurdering. Det kan også by på utfordringer at mange skjønnsavgjørelser i løpet av en skoledag, tas på relativt manglende beslutningsgrunnlag, fordi avgjørelsen var en umiddelbar respons på noe som skjedde der og da.

Overordnet del av lærerplanen sier følgende om skjønnsutøvelse: «Lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål.» (Udir, 2020, kapittel 3.5).

### Tidligere undersøkelser om Paragraf 9A-saker

I 2019 leverte Miriam Johannessen Ekra masteroppgaven «Hvordan kan rektor håndtere §9A-5-saker på en god måte?». Denne oppgaven omhandler de saker hvor barn opplever seg krenket av en voksen på skolen. Dette er komplekse og vanskelige saker å håndtere. Ekra, som den gang jobbet med slike saker hos statsforvalteren, ønsket å finne ut hvordan disse sakene kunne håndteres på best mulig vis.

Ekra valgte en kvalitativ tilnærming til problemstillingen og intervjuet tre rektorer individuelt. Hun kontaktet skoleeiere og fant fram til respondenter. Rektorene og sakene var ikke tidligere kjent for henne. Sakene var også avsluttet på det tidspunktet intervjuene fant sted.

Ekra brukte Bolman og Deal sine fire fortolkningsrammer som teori for å tolke svarene fra rektorene, det strukturelle-, HR-, det politiske- og det symbolske perspektivet.

Konklusjonen i Ekras undersøkelse var tredelt. For at rektor skal kunne håndtere §9A-saker på en god måte må det lages en plan for håndtering av slike saker. Ekra (2019, s. 82) henviser

til Jahnsen som har forsket på mobbesaker, og påvist at disse sakene ofte preges av uhensiktsmessig kommunikasjon, usystematisk innhenting av opplysninger, manglende verktøy og manglende rutiner. Ekra's undersøkelse støttet opp om viktigheten av rutiner.

Ekra konkluderer også med at det er viktig at rektor har støtte fra skoleeier. Hun forslår at en måte å støtte rektor på er å utarbeide en kommunal eller fylkeskommunal plan for håndtering av §9A-saker. Dette bør gjøres i samarbeid med arbeidsgiverorganisasjonene, sier hun.

Til slutt sier Ekra at alle rektorene brukte flere av Bolman og Deal sine perspektiv for å løse slike saker. Det var ikke nok å bare se på det strukturelle perspektivet.

Ødegården og Nodeland leverte i 2022 en masteroppgave som het «Statsforvalterens rolle i skolemiljøsaker». De ville undersøke statsforvalterens rolle i 9A-saker, om hvordan ulike aktører oppfattet den, og om denne rollen var formålstjenlig.

De valgte kvalitativ metode og intervjuet tre ansatte hos statsforvalteren, to skoleeiere og fem rektorer. Funnene ble tolket i lys av Bolman og Deal sin fortolkningsramme med fire perspektiver. Ødegården og Nodeland legger også til grunn et femte perspektiv, som er en hybrid av de andre perspektivene, og hevder at «flere studier viser at det å bruke flere fortolkningsrammer sammen øker effektiviteten» (Ødegården & Nodeland, 2023, s. 26).

Ødegården og Nodeland konkluderer med at rektorer, skoleeiere og ansatte hos statsforvalteren mener at statsforvalterens rolle er å følge opp skolene i forhold til rutiner og regler. Spesielt rektorene etterlyser et større fokus på hjelp og veiledning i forhold til å løse disse sakene. I oppgaven konkluderes det derimot ikke om denne rollen er hensiktsmessig eller ikke. Den oppfattede rollen er i tråd med lovverket knyttet til Statsforvalterens rolle i disse sakene, men om rollen er hensiktsmessig med tanke på å sørge for at elever får et godt og trygt skolemiljø, kommer ikke frem hos respondentene som Ødegården og Nodeland intervjuet. Forfatterne peker likevel på at en dreining i forhold til Bolman og Deal sitt HR-perspektiv og det symbolske perspektivet er ønsket av skoleeiere og rektorer.



## Om Venneslaskolen

Vennesla kommune ligger to mil nord for Kristiansand. Bygda er en gammel kraft- og industrikommune hvor fabrikker laget heiser, aluminium, førstehjelpsutstyr, papir og andre treprodukter. I dag har bygda ca. 15.000 innbyggere, og er ikke lengre det industrisentrum det en gang var. Bygda består av de tre gamle kommunene Hægeland, Øvrebø og Vennesla. Inntil nylig hadde kommunen sju barneskoler, en av dem privat eid. I tillegg er det en kombinert 1-10 skole, en ungdomsskole, en videregående skole og voksenopplæring i Vennesla. I 2022 la kommunen ned to av de kommunale barneskolene. Elevtallet i de kommunale skolene er rundt 1900. Det er ca. 300 lærere.

Elevundersøkelsen viser at i 2022 var mobbetallene lavere i Vennesla enn gjennomsnittet i Norge. Vennesla hadde 6,9% og 3,7% henholdsvis på 7.- og 10. trinn, mot 9,9% og 7,4% som gjennomsnitt i Norge. Det har ikke alltid vært så positive tall. Ser man på tidligere år, vil man oppdage at tallene for mobbing svinger med ulike elevkull. Året før, altså 2021, hadde 7. trinn i Vennesla et resultat på 14,1% mobbing, mens landet ellers hadde et snitt på 7,9%.

I Vennesla kommune har skoleeier laget en egen handlingsplan for et trygt og godt barnehage- og skolemiljø. Den heter «*Mitt ansvar – vårt ansvar. Handlingsplan for et trygt og godt barnehage- og skolemiljø*». Det er en rutine for håndtering av §9A-saker som avklarer begreper, beskriver prosedyrer og avklarer roller i §9A-saker. Den første utgaven av denne kom i 2017, da den nye utgaven av opplæringsloven kom. Handlingsplanen ble revidert i 2022 etter tilsyn fra statsforvalteren, og siden slått sammen med planen for barnehage i juni 2023.

Den delen av «Mitt ansvar, vårt ansvar» som omhandler skole består av en utgreiing av Venneslaskolens verdigrunnlag. Videre finnes det definisjoner av sentrale begreper, for eksempel skolemiljø og mobbing. Planen har et årshjul for arbeidet med et å sikre alle elever et godt og trygt skolemiljø. «Mitt ansvar -vårt ansvar» er delt opp i følgende deler: forebygging, avdekking, håndtering og oppfølging. Til slutt følger fire vedlegg. Der finnes skjema som skal brukes av ansatte i skolemiljø saker, blant annet en aktivitetsplan. Planen er så konkret at den kan fungere som en oppskriftsbok for håndtering av §9A-saker.



## Kapittel 3: Teoridel

*Hvordan oppfatter lærere egen rolle i §9A-saker i Vennesla kommune?* For å kunne svare på det, vil jeg tolke funnene, og analysere i forhold til to ulike teorigrunnlag. Teorien skal hjelpe meg i å forstå sammenhenger og kontekster knyttet til svarene jeg får fra mine informanter. Jeg vil først i denne teoridelen se på Rittel og Webber sin teori om wicked problems. Paragraf 9A-saker er komplekse og uoversiktlige, og dette tenker jeg påvirker hvordan lærere oppfatter sakene, og hvordan de håndterer dem. Det vil også påvirke hvordan lærere oppfatter sin egen rolle i møte med disse sakene. Siden vil jeg se på deler av Jacobsen og Thorsvik sin modell om hvordan organisasjoner fungerer, for å forstå hvordan disse sakene løses i skolen som organisasjon. Organisasjonsteorien vil jeg også bruke for å forstå variasjoner i håndteringen av §9A-saker, og hvordan organisasjonen er rigget for å håndtere kompleksiteten i §9A-saker. I tillegg vil jeg se på læring i organisasjoner, og i skolen spesielt, for å forstå hvordan profesjonelle lærende felleskap har betydning for håndteringen §9A-saker.

### Wicked problems

Jeg vil se mine funn i lys av wicked problems. Wicked problems er problemer som er komplekse og vanskelig å løse. De ble først beskrevet i 1973 av Rittel og Webber i artikkelen «Dilemmas in a General Theory of Planning». På norsk er det forsøkt å oversette betegnelsen «wicked problems» til «gjenstridige problemer» av Difi i 2014 (s.7). Jeg opplever ikke at den norske betegnelsen er helt dekkende og velger derfor i oppgava å bruke det engelske «wicked problems» og «tame problems» om deres motsats.

Rittel og Webber beskrev i 1973 at profesjonelle aktører i samfunnet, for eksempel lærere, advokater og sosialarbeidere i økende grad møter motstand fra resten av samfunnet i forhold til løsning på ulike problemer (Rittel & Webber, 1973, s. 155). De hevder videre at offentlig sektor og profesjonelle tidligere løste problemer som var definerbare og håndterbare. «The professional's job was once seen as solving an assortment of problems that appeared to be definable, understandable, and consensual. He was hired to eliminate those conditions that predominant opinion judged undesirable» (Rittel & Weber, 1973, s. 156). De hevder videre i artikkelen at de fleste av disse oppgavene i dagens samfunn er håndtert, og at de oppgaver som nå står for tur er av en annen art, mer komplekse problemer.

Det finnes en motsetning til wicked problems, nemlig de enkle problemene «tame problems». Det er de problemene som har en oppskrift, en eller flere gitte løsninger og som er enkle å finne årsaken til. Typiske sånne problemer kan være likninger eller et sjakkspill. Wicked problems er komplekse, og har ingen enkel løsning eller løsninger.

Hva kjennetegner wicked problems?

Rittel & Webber lister opp ti ulike kjennetegn på wicked problems (Rittel & Webber, 1973, s. 161-166).

1. Det finnes ingen oppskrift for å løse wicked problems. For å løse problemet må man finne all informasjon. Det betyr at man samtidig som man forstår problemet, også må ha oversikt over alle mulige løsninger på problemet. For å løse problemene er det altså viktig å forstå hvordan det «er nå» og hvordan det «burde vært». «To find the problem is this the same thing as finding the solution; the problem can't be defined until the solution has been found» (Rittel & Webber, 1973, s. 161)

2. Et wicked problem har ingen regel for når problemet er løst. Siden definering av problemet og løsningen er en felles prosess, vil det aldri være tydelig når problemet er løst. Rittel og Webber sier at avsluttende løsning aksepteres ofte på grunnlag av hensyn som ligger utenfor problemstillingen.

The planner terminates work on a wicked problem, not for the reason inherent in the «logic» of the problem. He stops for considerations that are external to the problem: he runs out of time, or money, or patience. He finally says, «That's good enough» or «This is the best I can do within the limitations of the project» or «I like this solution» etc. (Rittel & Webber, 1973, s. 162)

3. Løsningen på wicked problems er ikke rett eller galt, men god eller dårlig. Det er ofte flere parter som er i stand til, og er med på å vurdere løsningen, men det finnes ingen fasitsvar. Det er slettes ikke sikkert at alle parter i en slik sak en gang vil være enige i vurdering av utfallet. Noen vil synes løsningen er god, andre vil synes den er dårlig. «Their judgments are likely to

differ widely to accord with group or personal interests, their value-sets and their ideological predilections» (Rittel & Webber, 1973, s. 163).

4. For tame problems kan man sjekke ut/teste løsningen enkelt, og med en gang. Løsninger på wicked problems vil skape konsekvenser som utspiller seg over tid. Disse konsekvensene kan skape nye utfordringer, som til og med kan vise seg å være verre enn problemet i utgangspunktet var. Rittel og Webber (1973) sier også at det vil være umulig å måle effekten av løsningen innenfor et livsløp. «The full consequence cannot be appraised until the waves of repercussions have completely run out, and we have no way of tracing all the waves through all the affected lives ahead of time or within a limited time span.» (Rittel & Webber, 1973, s. 163)

5. En løsning på et wicked problem kan aldri settes ut i live mer enn en gang. Hvert forsøk på løsning vil ha stor betydning for dem som utsettes for den. «With wicked planning problems, however, every implemented solution is consequential. It leaves «traces that cannot be undone» (Rittel & Webber, 1973, s. 163). Det er derfor ikke mulig å prøve ut forsiktig eller holde igjen. Enhver løsning vil påvirke noen annet, eller noen andre.

6. Mens tame problems, for eksempel et sjakk-spill, har et endelig sett med regler og løsninger, så har ikke wicked problems det. Det vil være umulig å finne en oppskrift på hvordan løse problemet og hva som er de rette løsningene. Ofte kan løsninger bli kreative, og det kreves tillit for at partene skal gå for løsninga og være villig til å prøve.

In such fields of ill-defined problems and hence ill-definable solutions, the set of feasible plans of action relies on realistic judgement, the capability to appraise «exotic» ideas and on the amount of trust and credibility between planner and clientele that will lead to the conclusion, «ok, let's try». (Rittel & Webber, 1973, s. 164)

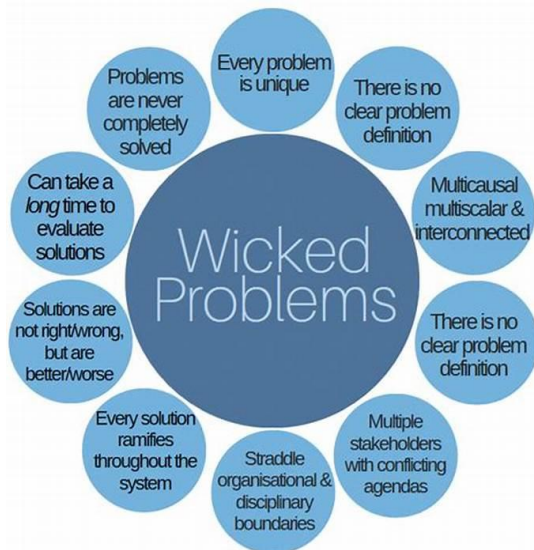
7. Alle wicked problems er unike. «But by «essentially unique» we mean that, despite long lists of similarities between a current problem and a previous one, there always might be an additional distinguishing property that is of overriding importance» (Rittel & Webber, 1973, s. 164). Saker kan ha fellestrekk, men fordi er snakk om ulike mennesker, verdier, kulturer, organisasjoner og leveste, vil løsninger på liknende tidligere problemer, ikke nødvendigvis passe nye problemer.

8. Et wicked problem er aldri enkeltstående. De kan alltid forstås som et symptom på et annet problem. For eksempel kan vi si at mobbing er symptom på menneskes ønske om høyest mulig posisjon i et hierarki, eller for eksempel et symptom på enkelt menneskers manglende selvfølelse eller empati. Utfordringen da blir å løse problemet på høyest mulig nivå, ellers kurerer man kun symptomer, og ikke selve problemet.

9. Til forskjell fra tame problems, er det vanskelig å tilbakevise hypoteser man har når man forsøker å løse wicked problems. Ved tame problems kan man si at om visse betingelser er til stede og hypotesen er rett, vil en effekt oppstå. Hvis betingelsene ikke er til stede eller effekten uteblir, kan man si at hypotesen er tilbakevist. Ved wicked problems er det ikke så enkelt. Hvis effekten uteblir, vil denne mangelen ikke bli forklart som feil hypotese, men med at andre ulike faktorer har spilt inn, og dermed er ikke ønsket effekt oppnådd.

People chose those explanations which are most plausible to them. Somewhat but not much exaggerated, you might say that everybody picks that explanation of a discrepancy which fits his intentions best and which conforms to the action-prospects that are available to him (Rittle & Webber, 1973, s. 166).

10. Når hypotesen i forhold til tame problems viser seg å være feil, blir ikke dette sett på som noe galt eller en feil, men som et vitenskapelig arbeid som har gitt større forståelse til et fagfelt. Slik er det ikke for dem som jobber med wicked problems. Å ta feil har store konsekvenser for dem som er involvert, og dette fører til at den som skal løse problemet ikke har «lov» til å gjøre feil. «Planners are liable for the consequences of the actions they generate; the effects can matter a great deal to those people that are touched by those actions» (Rittle & Webber, 1973, s. 167)



Figur 2: Oppsummering av hva som kjennetegner et wicked problem

I 2021 gjorde Johanna Lönngren og Katrien van Poeck en litteraturgjennomgang av «Wicked problems» knyttet til litteratur om bærekraft. Lönngren og van Poeck undersøkte 55 tekster hvor wicked problems var brukt som teoretisk grunnlag. I de fleste tekstene de undersøkte, var wicked problems brukt konsekvent gjennom hele teksten. I enkelte av tekstene var begrepet bare delvis brukt, og i noen ganske få av tekstene ble wicked problems brukt som et begrep uten teoretisk vekt.

Det ble i prosessen oppdaget 116 ulike oppfatninger av konseptet «wicked problems», og av og til ble fenomenet referert til som «complex problems» eller «interactable problems». “The term ‘wicked problems’ is today widely used in sustainability research as well as in many other disciplines, but there is no consensus on its theoretical underpinnings nor its utility for research” (Lönngren & van Poeck, 2020, s. 481). Lönngren og van Poeck sier altså at det hersker usikkerhet om wicked problems sitt teoretiske fundament og dets praktiske verdi. De hever det er manglende konsensus i litteraturen i forhold til terminologi og i forhold til oppfattelsen av ordet kompleks.

## Skolen som organisasjon – kultur og rammer

Opplæringsloven §1-1 5. ledd sier følgende: “Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap

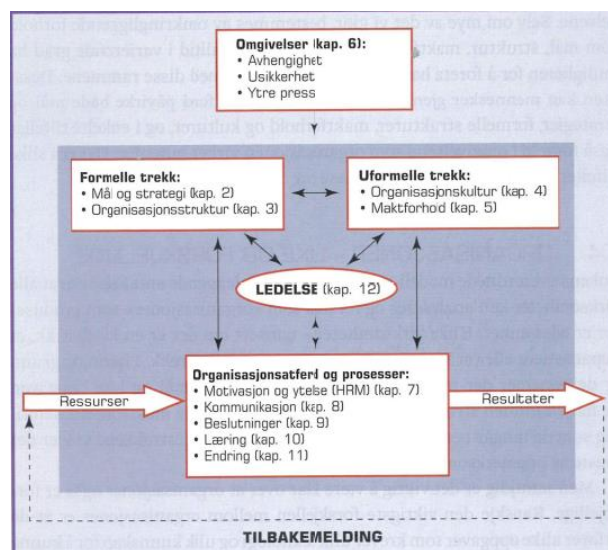
i samfunnet. De skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.” Skolen er en kunnskapsorganisasjon som skal både danne og utdanne elever og lærlinger.

For å forsøke å forstå hvordan lærere tenker og begrunner sine valg i komplekse saker vil jeg se på Jacobsen og Thorsvik teori om organisasjoner. Lærere opererer ikke på egenhånd, men innenfor de rammene skolen som organisasjon er.

### Hva er en organisasjon?

Jacobsen og Thorsvik (2019, s. 16) definerer en organisasjon ved å sitere Etzioni fra 1982: «En organisasjon er et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere konkrete mål.» Det betyr at en organisasjon består av samarbeidende mennesker. Den er et system hvor mange elementer er avhengige av hverandre. Organisasjonen er laget for å løse en oppgave eller utfordring og nå et mål.

Jacobsen og Thorsvik har laget en overordnet modell av en organisasjon (s.23). Der ser de på en organisasjon som et produksjonssystem. Ressurser går inn i organisasjonen, og kommer ut som resultater. Tilbakemeldingene på resultatene er med å påvirke hvilke ressurser som går inn i produksjonen i neste omgang. Adferden og prosessene i organisasjonen påvirkes av formelle og uformelle trekk, ledelse og omgivelser.



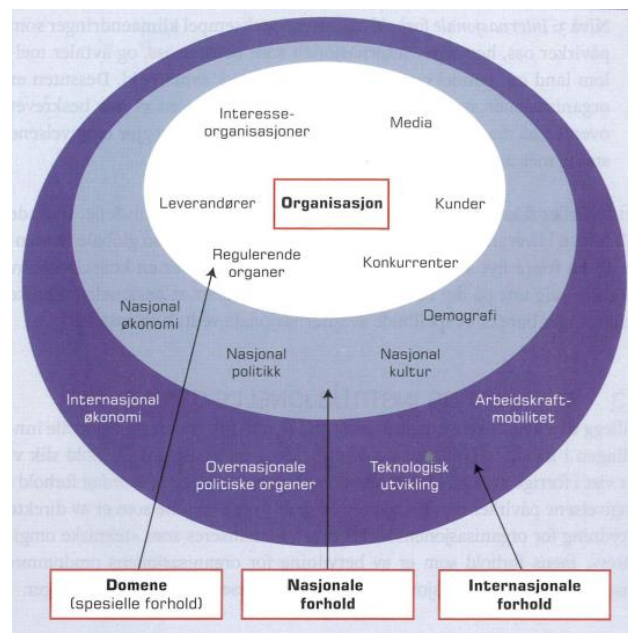
Figur 3: Jacobsen og Thorsviks forståelse av hva som kjennetegner en organisasjon



I denne oppgaven vil jeg fokusere på de delene av denne modellen som jeg mener har størst relevans for problemstillingen; Hvordan oppfatter lærere egen rolle i §9A-saker i Vennesla kommune? Jeg ønsker å se på omgivelser, i form av ytre press. Så vil jeg se på formelle og uformelle trekk som organisasjonsstruktur og organisasjonskultur. Jeg vil også se på ledelse og på organisasjonsadferd, i form av beslutninger og læring i organisasjonen.

## Omgivelser og ytre press

Omgivelsene til en organisasjon kan deles opp i tre nivåer (2019, s. 193). Omgivelsene nærmest organisasjonen kaller Jacobsen og Thorsvik for «domene». Dette er de forhold som er spesielle for organisasjonen, for eksempel kunder, media, konkurrenter, leverandører, interesseorganisasjoner, og regulerende organer som sørger for lover og regler som kun gjelder for denne typen virksomhet. Videre sier Jacobsen og Thorsvik at omgivelser også kan være «nasjonale forhold», slik som demografi, nasjonal kultur, politikk og økonomi. Tredje nivå av omgivelser er «internasjonale forhold», altså internasjonal økonomi, overnasjonale politiske organer og teknologisk utvikling.



Figur 4: Inndeling av omgivelser hentet fra Jacobsen og Thorsviks bok «Hvordan organisasjoner fungerer».

I tillegg deler Jacobsen og Thorsvik omgivelser i to dimensjoner – tekniske og institusjonelle omgivelser (2019, s. 194). Tekniske omgivelser tilhører «domene-nivået» i modellen. Det kan være forhold som knytter seg til organisasjonens ressurstilgang, har direkte betydning for

produksjonen, eller for organisasjonens resultater. Institusjonelle omgivelser er verdier, normer og forventninger som har betydning for hvordan omgivelsene oppfatter organisasjonen.

Det er de institusjonelle omgivelsene som jeg ser på som mest relevante for analyse av intervjuene. De institusjonelle verdiene kan deles i tre søyler – den regulative, den normative og den kognitive. Den regulative søylen er nasjonale og internasjonale lover og regler som organisasjoner må rette seg etter for å oppnå legitimitet. Det kan være straffbart å ikke rette seg etter disse. Den normative søylen er verdier og forventninger i samfunnet til hvordan organisasjonen skal løse sitt oppdrag. Dette er sosiale forpliktelser som handler om moral og etikk. Den kognitive søylen tar inn hvordan adferd i ulike grupper ofte samordnes, slik at det blir en felles forståelse av hvilke handlinger som er riktige og hva som er beste praksis eller en hensiktsmessig måte å løse oppgavene på.

I norsk skole vil det ytre presset komme fra de to nærmeste nivåene av omgivelser- domene og nasjonale forhold. Presset kommer først og fremst fra «kunder» - elever og foresatte. Nasjonal politikk og lovgiving legger også et ytre press på hvordan skolen skal løse sine oppgaver. I tillegg engasjerer skolen og dens praksis store deler av samfunnet generelt. «Alle» har meninger om skolen, både hvordan den er, og hvordan den burde være.

### Struktur og kultur i organisasjoner

«Begrepet «formelle organisasjonsstrukturer» viser til arbeidsdeling og systemer for koordinering, styring og kontroll som er vedtatt i et formelt beslutningsforum (for eksempel en ledergruppe, og som vanligvis er skriftlig nedfelt (som for eksempel i regelverk eller organisasjonskart)» (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 68)

Ifølge Jacobsen og Thorsvik er struktur svaret på disse spørsmålene:

Hvordan skal oppgaver fordeles?

Hvordan skal myndighet til å fatte beslutninger fordeles?

Hvordan skal oppgaver koordineres?

Hvordan kan vi sikre oss at ansatte gjør det de er betalt for å gjøre?

I organisasjoner vil ulike ansatte jobbe med ulike oppgaver. Det gir ikke mening at alle kan alt. Det betyr spesialiserte oppgaver og spesialiserte ansatte. Den mest ekstreme varianten av dette kalles Scientific management og eller taylorisme etter Fredrick Winslow Taylor. Taylor hevdet at jo mer spesialisert de ansatte ble, jo mer kunne de oppnå spisskompetanse.

Kritikken av denne måten å organisere på, er selvfølgelig at jobbene blir kjedelige.

I skolen finnes det mange strukturer. En del av strukturene er pålagt fra stat og kommune, og en del strukturer utvikles på den enkelte arbeidsplass, til og med helt nede på trinn og klassenivå. Stat og kommune pålegger strukturer i form av læreplaner, tariffavtaler, lovverk og ulike veiledere. Skolene lager egne ordensregler, funksjoner tildeles slik at ulike oppgaver blir ivaretatt og ansatte på ulike trinn og i ulike klasser lager egne lekseplaner og klasseregler.

I stor grad kan man si at det er relativt liten grad av spesialisering i grunnskolen. I all hovedsak består de ansatte av to yrkesgrupper – lærere og barne- og ungdomsarbeidere. Læreren er selvfølgelig den med pedagogisk kompetanse, men barne- og ungdomsarbeidere kan gjennomføre pedagogiske opplegg som er laget av lærere. Rektor og ledelsen på en skole vil som regel være utdannet som lærer, og tradisjonelt, har skolen et relativt svakt hierarki. Lærere, som profesjonsutøvere har en stor grad av autonomi i sin arbeidshverdag.

Kulturen i organisasjon er avgjørende for adferd i organisasjonen. «Et kulturelt perspektiv bringer oss tett inn på hvordan organisasjoner egentlig fungerer, fordi det setter fokus på hvordan mennesker kan utvikle felles mønstre av meninger og holdninger som preger hvordan de handler.» (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 120) Videre sier de at kulturen kan ha effekt på organisasjonens suksess, tilhørighet og felleskap blant ansatte, motivasjon, tillit, samarbeid, koordinering og styring.

Jacobsen og Thorsvik (2019, s. 124) har oversatt Schein sin definisjon på organisasjonskultur i fra 1985:

Organisasjonskultur er et mønster av grunnleggende antakelser utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra til at det bli betraktet som sant, og som derfor læres bort til nye medlemmer som den riktige måten å oppfatte på, tenke på og føle på i forhold til disse problemene. (Schein, 1985, s. 9)

Schein knytter altså organisasjonskultur til en gruppe mennesker som deler et sett av antagelser, som lærer av å mestre oppgaver. Kultur spres og læres av andre i organisasjonen. Kulturen opprettholdes så lenge den oppfattes som riktig. Kultur henger sammen med følelser. Jacobsen og Thorsvik sier også at det kan gjerne være flere og konkurrerende kulturer i en organisasjon.

Organisasjonskultur kan beskrives på tre nivåer. Det første er artefakter. Det er de håndfaste og sansbare uttrykkene for kultur. Det kan være arkitektur, innredning, kleskoder, teknologi rutiner, diskurs og ritualer. Neste nivå er normer og verdier. Da snakker vi om hva slags normer og verdier de fleste i organisasjonen har. I disse normene og verdiene ligger grunnlaget for de fleste oppfatning av hva som er bra og hva som er dårlig – hva man bør og ikke bør gjøre. Det siste nivået kalles grunnleggende antagelser. På det nivået finnes antakelse om hvordan verden henger sammen og skal forstås.

Sub-kulturer kan oppstå i alle organisasjoner. Dette trenger ikke skape konflikter med den dominerende kulturen. Ulike kulturer kan eksistere fredelig, side om side.

Problemer oppstår når subkulturene skaper en motkultur som utfordrer den dominerende kulturen i organisasjonen. Dette er for eksempel en situasjon som ofte oppstår etter at to organisasjoner er slått sammen. Subkulturer kan også representere et problem ved at de fremmer interessekonflikter og kamp om makt og innflytelse i organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 145).

Skolen som organisasjon er kulturbærende. Lærere kommer fra lange tradisjoner som har sterke kulturtrekk, slik som tidligere nevnt i kapitlet om lærerrollen. Det betyr at det ligger mange normer, verdier og følelser bak en lærers adferd. Skolene har et relativt svakt hierarki, hvor mye av beslutningsmyndighet og vurderinger er overlatt til lærerprofesjonen. Det kan derfor tenkes at mye kulturen oppstår som følge av relativt vide fullmakter, relativt stor frihet innenfor de rammer og strukturer som finnes i skoleverket.

## Beslutninger

Det er vanlig å definere beslutninger som et valg mellom ulike alternativer, der valget innebærer en forpliktelse til handling. Det siste betyr at beslutninger forventes å bli fulgt opp med praktiske tiltak og handlinger for å iverksette de intensjoner som ligger i valget. Vi kan også betrakte beslutninger som det endelige utfallet av en prosess.

(Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 300)

Jacobsen og Thorsvik (2019, s. 301) referer til forskning på beslutninger, hvor ideen om et rasjonelt menneske står sentralt. Når beslutninger skal tas, vurderes situasjonen og mulige utfordringer analyseres. Deretter kartlegges løsninger og virkningene av disse. Disse sammenlignes, og beste løsning velges. Daniel Kahneman har i sin forskning om å tenke fort og sakte påvist at menneske ikke alltid er like rasjonelt. Kahneman sier at når vi tenker fort, blir vi mer omtrentlige i våre avgjørelser. Vi tar ofte raske avgjørelser. Tenker vi derimot saktere, og bruker lengre tid på avgjørelsen, vil avgjørelsen være tatt på et mer rasjonelt grunnlag. «...konklusjon: Mennesket er begrenset rasjonelt. Men dette betyr ikke at mennesker handler irrasjonelt, at man aldri vurderer ulike alternativer og konsekvenser, og ikke forsøker å velge det beste» (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s. 303)

Beslutningsprosesser er alltid dynamiske og vil, i organisasjoner, påvirke effektivitet og hvordan mål, strategier og strukturer utvikles. Det vil også påvirke organisasjonskulturen, maktforhold og ledelse.

Ifølge førsteamanuensis Frøydis Oma Ohnstad (2008) ved Høyskolen i Oslo og Akershus tar lærere ca. 700 beslutninger hver dag på jobb. Beslutninger kan omhandle små eller stor ting og kan være av formell eller uformell karakter.

## Ledelse

Jacobsen og Thorsvik bruker Yukls definisjon fra 2013 for å beskrive hva ledelse er. «Ledelse er en prosess rettet mot å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd for å oppmuntre til innsats for å nå felles mål» (2019, s. 405). En leder er en person med en formell stilling som leder. En leder utøver ledelse. Ledelse er et sett med handlinger, og flere enn den som er leder i navnet, kan utføre slike handlinger. Ledelseshandlinger utføres for å påvirke

adferd i organisasjonen. Disse handlingene er målrettet for at organisasjonen skal nå sine mål på best mulig vis.

Direkte ledelse er handlinger mellom ledere og underordnede. Disse handlingene kan kommuniseres gjennom møter, eposter, meldinger, samtaler og så videre. Indirekte ledelse kan deles i to. Den første måten er ledelse gjennom formelle trekk i organisasjonen, slik som rutiner, rekruttering, opplæring og utvikling av ulike strategier og systemer. Indirekte ledelse kan også komme som uformelle trekk i organisasjonen. En leder kan styrke organisasjonskulturen gjennom å påvirke verdier og normer hos de ansatte. Dette gjøres ofte gjennom kommunikasjon, tekstlig eller muntlig, ved væremåte og eksemplifisering av ønsket adferd. (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 406)

«Mye forskning på ledelse er basert på en underliggende antakelse om at ledelse ikke bare er en viktig faktor, men *den viktigste* faktoren for å forklare organisasjoners suksess eller fiasko» (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 441). Videre sier de at ofte så ønsker ledere oppmerksomhet og tar æren når noe går bra, men skyver det over på andre når resultatene er dårlige. Jacobsen og Thorsvik spør seg selv om det er slik at lederen trekker i alle tråder og har kontroll?

For det første finnes det situasjoner hvor ledelse blir nøytralisert. Det kan være i organisasjoner med sterke formelle strukturer, der strukturer blir viktigere enn ledelse. I profesjonsorganisasjoner, vil profesjonen være så maktsterk at ledelse blir mindre viktig. I organisasjoner som krever høyt spesialiserte arbeidstakere med stor handlefrihet, vil disse ha stor makt og frihet. Til slutt finnes det også organisasjoner hvor lederens insentiver ikke fungerer som belønning fordi de ansatte ikke er interesserte i akkurat disse. Da vil ledelsen være spilt ut på sidelinjen.

For det andre byttes ledelse ut med andre forhold i enkelte organisasjoner. Dette kan være i organisasjoner hvor folk med høy kompetanse vet nøyaktig hva som må gjøres, og derfor er ikke ledelse nødvendig. I enkelte organisasjoner finnes det også ansatte som vil ha frihet, og forsøk på ledelse blir ikke tatt godt imot. Begge disse adferdsmønstrene kan man finne i profesjonaliserte organisasjoner. Ofte kan oppgavene være sånn innrettet at de ansatte ikke trenger ledelsens oppmuntring. Hvis oppgaven gir indre belønning, eller det er lett å se resultatet, vil ledelsen være overflødig. Dette vil også være tilfellet om oppgavene kan løses gjennom prosedyrer og rutiner. I tillegg vil ledelse kunne byttes ut i organisasjoner hvor

oppgavene er så godt definert at det ikke er behov for en leder som gir retning, heller ikke i organisasjoner hvor etablert gruppekultur kan styrke gruppa så mye at ledelsen kan ivaretas i gruppa.

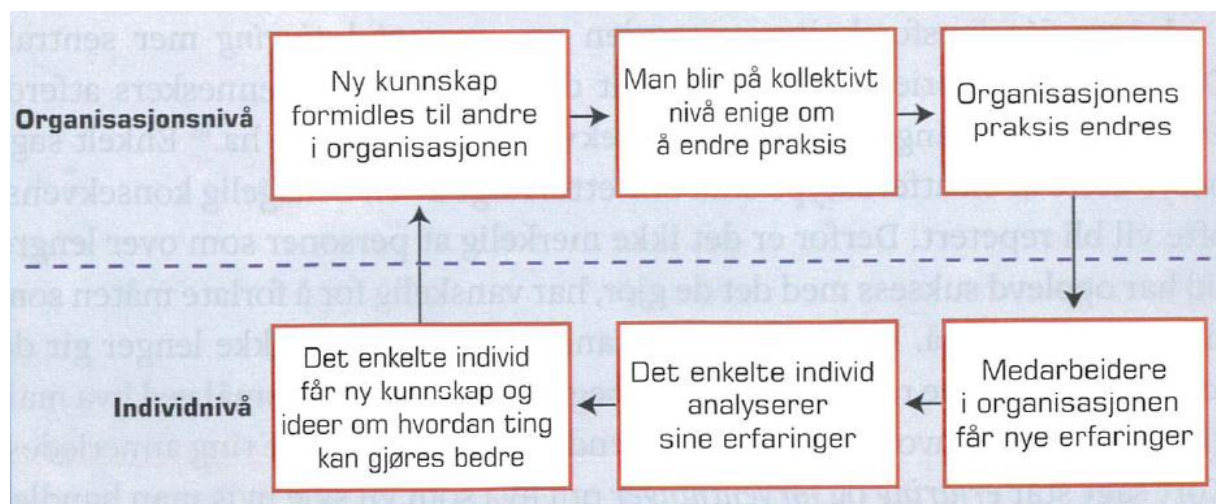
For det tredje vil omgivelser påvirke behovet for ledelse. «Ledere kan derfor (i beste fall) bare ha en sterk begrenset direkte instrumentell makt og innflytelse i organisasjonen» (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 444) Disse omgivelsene Thorsvik og Jacobsen her snakker om er markedsutvikling, teknologisk utvikling og myndigheters politikk. I disse faktorene ligger det mange begrensninger for ledelse.

Ledelse i profesjonsorganisasjoner vil alltid være utfordrende, også i skoleverket. Skolen har en relativt flat struktur, med kompetente ansatte som ønsker frihet og har en stor grad av autonomi i jobben sin.

## Læring

«Læring er altså en prosess der *mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin adferd på grunnlag av denne kunnskapen*» (Jacobsen og Thorsvik, 2019, s. 341).

Læring i organisasjoner foregår på både individ og organisasjonsnivå. Den enkeltes erfaring og læring må formidles og tas i bruk av hele organisasjonen, for at man skal kunne si at organisasjonen har lært.



Figur 5: Læring i organisasjoner, Jacobsen og Thorsvik

Læring i organisasjoner skjer både på individnivå og organisasjonsnivå, og læringen er sirkulær. Nye erfaringer blant medarbeidere gjøres hele tiden. Når man har erfart noe nytt, blir

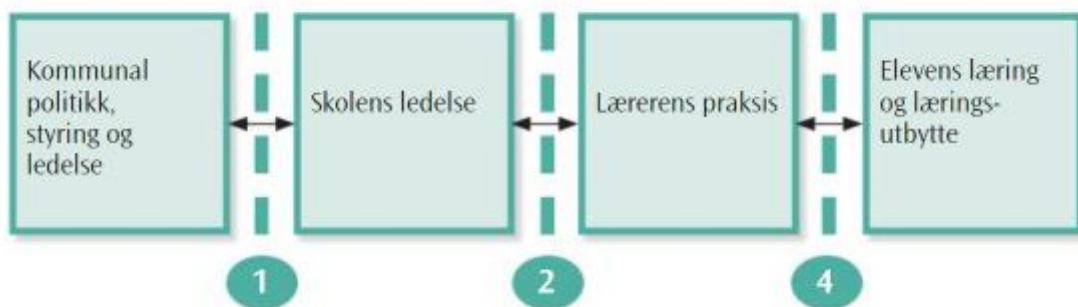
dette nye analysert i lys av tidligere erfaringer og kunnskap. Dette fører til at den enkelte ansatte får ny kunnskap og tanker om hvordan ting kan gjøres bedre, riktigere og/eller mer effektivt. For at organisasjonen skal få tilgang til den enkeltes nyoppdagelse, må kunnskapen medarbeideren besitter, deles med de andre i organisasjonen. Deretter må denne kunnskapen tas i bruk kollektivt. Når alle ansatte har endret praksis, kan vi si at organisasjonen har endret praksis og har lært noe nytt, som igjen fører til nye erfaringer for organisasjonens medarbeidere.

Skolen er en kunnskapsorganisasjon. Den forvalter kunnskap, og både danner og utdanner nye generasjoner. I tillegg skal skolen være en lærende organisasjon, slik som illustrert i Jacobsen og Thorsviks modell over. I læreplanens overordnede del, kapittel 3.5 om profesjonsutvikling og skoleutvikling står det følgende:

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfelleskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfelleskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at felleskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur. (Udir, 2020).

Jan Meråk Paulsen utga i 2021 boka ”Skoler som lærer kollektivt”. I denne beskriver han hvordan skoler som lykkes lærer kollektivt gjennom bevisst skoleutvikling. Tidligere har Paulsen skrevet om strategisk skoleledelse og lanserte da metaforen «Den pedagogiske verdikjeden» for å beskrive hvordan relasjonene mellom politikere, skoleledere, lærere og elever skaper læring og verdier i alle ledd og hvordan den samlede innsatsen til disse er det som skaper resultater «... aktørene i verdikjeden er gjensidig avhengig av hverandre for å skape læring og dannelse i elevenes læringsmiljø.» (Paulsen, 2012, s. 15)





Figur 6: Den pedagogiske verdikjede

For læring i skolen som organisasjon, vil alle vekselvirkningene mellom disse leddene være viktige. Mellom alle disse leddene vil en finne individer som lærer og erfarer for så å dele disse med andre. Hvis disse erfaringene og lærdommene blir kollektivt eie, vil endringer tre i kraft og nye erfaringer gjøres – slik at ny læring i organisasjonen som helhet kan oppstå.

## Oppsummering

«Wicked problems», introdusert av Rittel og Webber i 1973, er komplekse utfordringer som er vanskelige å løse, i motsetning til "tame problems" som har definerte løsninger. Rittel og Webber poengterte at samfunnsaktører nå står overfor mer komplekse problemer sammenlignet med tidligere definerte og håndterbare oppgaver. Wicked problems har til kjennetegn: mangel på en fast oppskrift for løsning, uklarhet om når problemet er løst, og løsninger som vurderes som gode eller dårlige, ikke rette eller gale. Løsninger på wicked problems kan ikke testes enkelt, og hver implementering er unik med uforutsigbare konsekvenser. Å velge feil løsning av wicked problems har store konsekvenser, noe som legger press på dem som jobber med slike utfordringer.

I senere tid er begrepet mye brukt i forskningslitteratur, men som begrep, er wicked problems ikke helt avklart. Det hersker ikke konsensus om hverken begrepets teoretiske fundament eller praktiske verdi.

Organisasjoner er komplekse. Det er mange forhold som påvirker og som henger sammen. Organisasjonens struktur og kultur påvirkes av ytre press, ledelse, beslutninger og læring. Slik er det også i skolen. Selv om skolen er en kunnskapsorganisasjon, skiller den seg ikke vesentlig fra de fleste andre organisasjoner. Likevel er det noen trekk som er tydeligere i

skolen enn i mange andre organisasjoner. Presset på skolen utenfra er høyt. Alle har gått på skole og det betyr at alle har et forhold til skolen – på godt og vondt. I tillegg skal skolen danne og utdanne neste generasjon. Det er ikke rart at mange vil ha et ord med i laget om hvordan skolen skal være. I tillegg preges skolen av at lærerstanden har lang utdanning og regnes som en profesjon. Både beslutninger og behov for ledelse preges av dette. Ytre press, struktur, kultur, ledelse, beslutninger og læring som jeg har sett på i dette kapitlet, henger nøye sammen, og vil ha stor påvirkning for hvordan lærere håndterer §9A-saker.

## Kapittel 4: Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for den jobben jeg har gjort for å komme fra til et svar på min problemstilling. Å skrive en masteroppgave er et stykke håndverk, som må oppfylle noen kriterier og standarder. Jeg vil her redegjøre for prosessen oppgaven har vært igjennom, fra ide til ferdig oppgave. Helt fra starten av har jeg tatt mange valg, og begrunnelsen for disse har jeg redegjort for i kapittelet. Først kommer en beskrivelse av forskningsdesign, som beskriver mine innledende tanker om et kvalitativt undersøkelsesopplegg. Videre beskrives valg av case og informantutvalg. Jeg beskriver så prosessen med å lage en intervjuguide, selve intervjuprosessen og databehandlingen i etterkant. Til slutt har jeg gjort rede for avveininger og etiske problemstillinger, samt validitet og reliabilitet.

### Forskningsdesign og valg av metode

Metode er måten man velger å undersøke en problemstilling på. Når vi jobber med et forskningsprosjekt, er vi i spenn mellom teori og empiri. Teorien er våre antagelser om hvordan virkeligheten ser ut og hvordan den henger sammen, mens empiri er fakta eller informasjon om virkeligheten (Jacobsen, 2022, s. 13). Jacobsen sier i sin bok «Hvordan gjennomføre undersøkelser?»:

Forskningsbasert kunnskap er basert på at påstander om hvordan virkeligheten ser ut, er formulert slik at de blir «forsknbare». Det vil si at det er mulig å hente inn informasjon (data) fra virkeligheten som kan begrunne som påstanden er sann eller ikke. (Jacobsen, 2022, s. 13)

For å kunne forske seg fram til svar på følgende problemstilling, *Hvordan oppfatter lærere egen rolle i §9A-saker i Vennesla kommune?*, må tilnærmingen være individualistisk. Det innebærer at det er enkeltmennesket som er den viktigste datakilden. En organisasjon «kan bare forståes som et aggregat – en summering – av ulike enkeltindividens meninger og handlinger» (Jacobsen, 2022, s. 26). Siden det er den læreres opplevelse av egen rolle jeg er på jakt etter, må forskningsdesignet være individrettet.

Oppgaven har et intensivt design. Intensive forskningsopplegg har som mål å gå i dybden på et fenomen eller en hendelse og kjennetegnes av mange variabler og få enheter. En case-studie er et godt eksempel på et intensivt forskningsopplegg. Intensive opplegg er som regel alltid kvalitative studier. Det motsatte av intensive opplegg er ekstensive – det er oppgaver

med få variabler og mange enheter, samlet inn kvantitativt.

Hensikten med mitt forskningsprosjekt er å beskrive – altså å få mer innsikt i et bestemt fenomen, nemlig læreres rolle §9A-saker og håndtering av disse sakene. For å få mer innsikt falt valg av metode på kvalitativ tilnærming. I forskning kan man benytte seg av kvantitativ- og kvalitativ tilnærming. Kvantitativ forskning kjennetegnes av tall. Det brukes i de sammenhenger hvor virkeligheten kan kvantifiseres. Kvalitativ forskning kjennetegnes av ord, og benyttes når et fenomen er for komplekst til å beskrives av tall (Jacobsen, 2022, s. 26). Å skulle finne ut av hva lærere tenker om egen rolle, ville vært umulig ved å be dem fylle ut et spørreskjema.

Datainnsamlingen min er kvalitativ. For å kunne finne ut av andres oppfatninger, må man gjøre intervjuer. Kvantitative undersøkelser innebærer spørreundersøkelser som kan sendes til mange. Det vil være veldig vanskelig å brette opp min problemstilling til fenomener som kan tallfestes i en slik type undersøkelse. Til det er problemstillingen for kompleks og åpen. «For å kunne si noe om hvordan virkeligheten ser ut, må dette beskrives med ord, slik at nyanser kan komme fram» (Jacobsen, 2022, s. 26).

Jeg har hatt en abduktiv tilnærming til oppgaven. Forskning skiller mellom induktiv og deduktiv metode. En induktiv tilnærming er å gå fra empiri til teori. Altså studere et fenomen for å generalisere dette til en teori. Deduktiv metode er det motsatte, å ha en teori klar før man starter datainnsamlingen. (Jacobsen, 2022, s. 25) Abduktiv metode er å veksle mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Jeg hadde problemstillingen klar, så fant jeg teori, deretter intervjuet jeg. Første tolkning av funnene gjorde at jeg måtte endre problemstilling, og jobbe mer med teorikapittelet, før jeg igjen gikk løs på tolkning. Til slutt endte jeg tilbake til opprinnelig problemstilling, men med en litt videre tilnærming enn først tenkt.

### Valg av case

Det finnes mange definisjoner på hva en case-studie er. «Felles for alle de definisjoner som gis av hva en case er, er at de vektlegger at det er en inngående studie av en eller noen få undersøkelsesenheter» (Jacobsen, 2022, s. 104). Andersen definerer case som:

Case er intensive studier av en eller noen få enheter. Case kan være organisasjoner eller deler av dem), beslutninger, forhandlinger, en diskurs, et hendelsesforløp, en handling, en prosedyre, et utsagn etc. I praksis er case imidlertid ikke bare empiriske undersøkelsesenheter eller teoretiske konstruksjoner, de er også resultater av en forskningsprosess. (2013, s. 23)

Andersen henviser til Yin, og snakker om fire dimensjoner som definerer en case. Han sier at caset må være samtidig, altså noe som skjer her og nå. Videre må fenomenet som studeres være i en naturlig/virkelig sammenheng. Fenomenet kan ikke skilles fra konteksten, og flere datakilder må tas i bruk. (Andersen, 2013, s. 24-25)

Jeg har samlet inn empiri fra en organisasjon, Vennesla kommune, knyttet til hendelsesforløp, handlinger og prosedyrer i 9A-saker. Empirien er hentet «der det skjer», i nåtid og kan ikke fritas den konteksten den har oppstått i.

Oppgaven min er det Jacobsen beskriver som en enkeltcase-studie. Jacobsen sier videre at case studier er godt egnet til å beskrive hvordan hendelser henger sammen. Svakheten med case-studier er at det er vanskelig å generalisere resultatene, med mindre man studerer samme fenomen flere steder. (2013, s. 106)

Jeg har valgt case-studie av to ulike grunner. Jeg mener at denne type empiri ikke er mulig å tilegne seg på en annen måte. Det jeg ønsker å finne ut kan ikke tallfestes, og det vil være svært tidkrevende og komplisert å skulle intervju bredt, for siden å klare å oppsummere og fortolke resultatene.

Den andre grunnen til valg av case-studie, handler om egen kapasitet. Jeg skriver alene, og tid er en knapphetsressurs. For å ikke ta vann over hodet, måtte jeg begrense størrelsen på datamengden jeg skulle samle inn og bearbeide.

## Utvalg

Hvem som skal være respondenter i undersøkelsen må vurderes nøye. Det handler om forskningens troverdighet. Jacobsen, 2022, s. 195 lister opp ulike måter å velge respondenter

ut fra en populasjon. Det finnes tilfeldige utvalg, hvor alle blir trukket. Man kan også velge ut fra et ønske om å vise bredde og variasjon. I tillegg kan man velge ut fra hvem som kan gi mest informasjon, den som er den typiske enheten eller den meste ekstreme. Det går også an å starte med en informant som vet mye om tema, og få tips og ideer til hvem andre som kan svare. Enkelte kopierer også utvalget som en tidligere, lignende studie har gjort.

I min oppgave har jeg valgt å finne personer som kan gi meg mye informasjon om temaet. Utvalget avgrensner seg naturlig i problemstillingen: *Hvordan oppfatter lærere egen rolle i §9A-saker i Vennesla kommune?* Derfor har jeg tre kriterier for utvelgelse. Informantene må være tilsatt i Vennesla kommune. De må være lærere, og i tillegg ha opplevd § 9A-saker. Selve uttrekket ble gjort på følgende måte: jeg trakk tilfeldig ut en av grunnskolene i Vennesla kommune. Skolen jeg selv jobber på var ikke del av uttrekket, da jeg tenker at det ville påvirket svarene om rektor skulle undersøke meningene til sine egne ansatte. Etterpå kontaktet jeg rektor på skolen som ble trukket ut, og ba om ei liste over alle lærere som har hatt §9A-saker de siste årene. Ut fra den lista trakk jeg fire navn, som jeg spurte først. To takket nei til deltakelse og jeg trakk to navn til, som heldigvis sa ja til å delta. Dermed fikk jeg fire informanter som har bidratt til dette forskningsprosjektet.

Alle lærere ble invitert til å delta via en epost. Eposten inneholdt en kort forklaring på formålet med forespørselen, at intervjuet ville bli tatt opp og anonymisert i transkriberingen. Av hensyn til personvern er ikke skolens navn gjort kjent i oppgaven, heller ikke lærernes. De omtales i alt skriftlig materiale som Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3 og Lærer 4.

### Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden ble laget som et skjema, hvor spørsmålene ble laget på bakgrunn av en teoretisk ramme, se vedlegg 2. For meg ble det viktig at noen spørsmål i intervjuet var satt på forhånd, slik at jeg fikk greie på det jeg ønsket å finne ut av. Det at intervjuobjektene fikk relativt sammen spørsmål, gjør også sammenligningen lettere. Forskningsintervjuer kan være ulikt strukturert, fra helt åpnet til helt lukket (Jacobsen, 2022, s. 166). Min intervjuguide var semiåpen. Den hadde en fast struktur, men med åpne svar og med mulighet for å stille andre spørsmål enn dem som stod i guiden.

De første spørsmålene var knyttet til teorien om wicked problems og lærerrollen. Her ble informantene bedt om å fortelle om saker de hatt og hvordan de opplevde dem og egen håndtering av saken. De neste spørsmålene ble knyttet til organisasjonsteori og omhandlet ledelsens rolle, strukturer, instruksjoner, beslutninger med mer. De siste spørsmålene knyttet seg til læring for den enkelte og i organisasjonen som helhet.

## Gjennomføring av intervju

Intervjuet forgikk på skolen til informantene. Vi satt i et lukket rom, og intervjuene startet med at jeg informerte om personvern og om godkjent søknaden i SIKT. Deretter skrev de under på informasjonsskrivet om samtykke til behandling av personopplysninger, se vedlegg 1. Jeg snakket litt om rammene for intervjuet, hvor lang tid det ville ta og at jeg var ute etter deres meninger og tanker om temaet.

Intervjuene tok mellom 30 og 45 minutter. Jeg holdt meg stort sett til intervjuguiden, men måtte stille enkelte spørsmål for å klargjøre hva informanten mente. Jeg opplevde at informantene stort sett svarte på spørsmålene, men at intervjuet av og til sporet av, slik det kan gjøre når man snakker om et tema som berører og engasjerer.

Intervjusituasjonen var vanskeligere enn jeg trodde. Andersen (2006) sier at: «Intervjueren skal være lyttende, men samtidig ta initiativ uten å overstyre eller lede svar i en bestemt retning» (s. 280). Med visshet om at det som blir sagt legger grunnlaget for oppgaven min, satt jeg der, og skulle klare begge disse oppgavene: å lytte, og å sørge for at jeg fikk svarene jeg trengte – uten å påvirke svar eller retning.

Andersen (2006) nevner også at man bør holde prøveintervjuer før man går ordentlig i gang. Det skulle jeg ønske jeg hadde gjort. Jeg merket at siste intervjuet gikk mye bedre enn det første. Da følte jeg meg mye tryggere som intervjuer, og følte det var lettere å både lytte, men samtidig styre intervjuet slik at jeg fikk svar på det jeg trengte.

Intervjuene ble alle gjennomført i løpet av to uker i august 2023.

## Bearbeiding og analyse av intervju

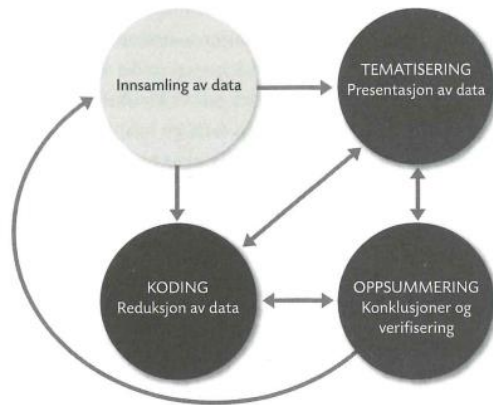
Hjerm og Lindgren (2011) skriver i sin bok «Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse at enkelte beskriver kvalitativ forskning som følger: «Kvalitative analyser er innrettet mot «myke data» og subjektiv tolkning». (s. 84) Forfatterne sier dette er en misforståelse, og at kvalitative og kvantitative analyser har mange likheter. Begge metodene krever «stor nøyaktighet både i utformingen av studien og i håndtering og tolkning av data» (s. 84) Da intervjuene var ferdige, ble de transkribert. Hjerm og Lindgren sier følgende om transkribering:

Ifølge enkelte forskere bør man bedrive minst mulig transkribering, dels fordi man uansett risikerer å skrelle vekk mange viktige kontekst- og miljøfaktorer i prosessen der detaljert data skal gjøres om til en enkel streng av bokstaver, dels fordi transkriberingen medfører en risiko for at man fester seg ved uvedkommende detaljer. (2010, s. 86)

Jeg valgte likevel å transkribere teksten selv, framfor å la et program gjøre det. På den måten opplevde jeg at jeg ble godt kjent med materialet og hva den enkelte hadde sagt. Jeg tenker at det gjorde kodingen og sorteringen etterpå lettere. Jeg valgte å transkribere ordrett, slik at ikke min forståelse av det som ble sagt ble tolket inn i svarene. På den måten vil sitatene som er brukt i oppgava være ekte og korrekte. I prosessen har jeg likevel valgt å ofte gå tilbake til lydopptaket, for å lytte til sammenheng og toneleie utsagnene ble gitt i. Jeg tenker det ligger informasjon der, som har vært nyttige for min forståelse av det som blir sagt.

Hjerm og Lindgren gjennomgår analyseprosessen i sin bok. De tredeler prosessen etter Miles og Hubermans metode beskrevet i boka «Qualitative Data Analysis» fra 1984. Første trinn er koding, eller reduksjon av data, andre trinn er tematisering eller presentasjon av data, og tredje trinn er oppsummering eller konklusjon og verifisering. «...at datamaterialet først skal ordnes grovt (koding), deretter ordnes litt grundigere (tematisering), for til slutt å kunne fungere som utgangspunkt for analyser og konklusjoner (oppsummering)» (s. 89). Hjerm og Lindgren beskriver i tillegg denne prosessen som en spiral hvor man går fram og tilbake mellom disse trinnene, for å komme til det endelige resultatet.





Figur 7: Den kvalitative analyseprosessen

For å komme i gang med kodingen, tok jeg utskrift av transkripsjonene og brukte markeringstusj, ulike farger for ulike teoritilknytninger. Deretter sorterte jeg denne informasjonen inn i tabeller, hvor det var mulig å sammenligne på tvers av intervjuene.

Skjemaene ble laget ut fra spørsmålene i intervjuguiden og den teoretiske rammen oppgaven bygger på. Jeg fant fort ut at intervjuobjektene ikke alltid svarer på det de blir bedt om. I tillegg så jeg fort under koding og tematisering at enkelte utsagn er et uttrykk for noe som tematisk passer bedre inn under noen annet enn det jeg opprinnelig spurte om. Her må man imidlertid lese og lytte nøye, så jeg ikke tolker utsagn for å være annet enn det de var ment som. Til slutt hadde jeg også en kategori med funn som jeg kalte «annet». Her skrev jeg inn funn som ikke tematisk passer inn og dermed ikke gir svar på oppgavens problemstilling, men som jeg likevel fant interessante.

Teori: læring	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4
Hva har du lært av disse sakene?				
Hvordan er lærdommen delt i resten av organisasjonen?				

Figur 8: Eksempel på skjema for sortering av funn

Da jeg skulle oppsummere funnene, måtte jeg stadig tilbake til intervjuene å sjekke opp i at jeg hadde fått med meg alt. Jeg hadde også en runde tilbake til intervjuene og fant ny

informasjon selv om jeg i utgangspunktet følte jeg hadde funnet mye, og tenkte jeg var klar for å begynne å trekke konklusjoner. Etter å ha gjort prosessen en gang hadde jeg funnet spennende utsagn som jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt så mye over. Etter hvert ble jeg så nysgjerrig på noen av disse at jeg måtte sjekke om flere av de andre lærerne hadde sagt noe av det samme.

## Etiske problemstillinger/avveiinger

Jacobsen, 2022, side 48 lister opp følgende elementer som kjennetegner god metodebruk:

- Åpen refleksjon over hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av problemstilling, metode og tolkning av resultater
- Åpenhet i dokumentasjon av hvordan data er samlet inn, hvordan ting er målt, hvordan data er behandlet og hva slags prinsipper som er brukt for tolkning og konklusjoner
- Åpenhet om usikkerhet knyttet til både metode og funn/konklusjoner

Å studere noe som er nært en selv, kan by på etiske utfordringer. Jeg har valgt å studere Venneslaskolen, som jeg selv er en del av. Jeg har ikke intervjuet på egen enhet, men skolen jeg har vært på, har jeg selvfølgelig relativt god kjennskap til. Flere av lærerne jeg intervjuet har jeg truffet i jobbrelevante sammenhenger, men jeg har aldri vært kollega med noen av dem. De kjenner meg kanskje mest som rektor på en av de andre skolene i bygda. Dette kan bety at det er utfordrende å være nøytral, jeg har ikke en utenforståendes blick. Det kan kanskje også tenkes at informantene ville svart en lærer annerledes, enn de svarer meg som er rektor.

Tema for oppgaven har jeg god kjennskap til. Det er både en styrke og en svakhet. Jeg forstod fort hva informantene snakket om i intervjuet. Selv om informantenes svar muligens ville blitt kalt uklart av dem uten kjennskap til skole og §9A, forstod jeg godt hva informanten mente. Jeg tenker at det ofte vil være lettere for informanter å forklare kompliserte saker til andre som har kjennskap til tema. Likevel kan det tenkes at mitt kjennskap til emnet også gjør det lett å tolke for mye inn i informantenes svar. Det er lett å få bekreftet det en tror, hvis en har god kjennskap og mange tanker om hvordan verden henger sammen. Derfor har jeg måttet være veldig bevisst, både i intervjusituasjonen og i tolkningsprosessen, at mitt kjennskap til

tema kan medføre at enkelte ting som blir sagt blir tillagt for mye eller for lite vekt, og at egne hypoteser lett kan bekreftes om man leter godt nok.

Personvern er viktig når man forsker. Søknad til SIKT med prosjektbeskrivelse og foreløpig intervjuguide ble sendt i juni 2023, og godkjenning kom samme måned. SIKT sitt malforslag til informasjonsskriv om personvern ble fylt ut. Alle informanter fikk informasjon i forkant av intervju om oppbevaring og sletting av opplysninger. I tillegg ble de opplyst om anonymisering av navn på skole og personer i alle skriftlige nedtegnelser. Det er kun veileder og jeg som har hatt tilgang på kildematerialet. Alt slettes når oppgaven er godkjent. Alle informanter har skrevet under på samtykke om behandling av persondata.

### Validitet og reliabilitet

Validitet handler om intern gyldighet av funnene som er gjort – oppfattes funnene som riktige? «I en pragmatisk tilnærming betyr dette at vi stille spørsmål ved hvorvidt det er samsvar mellom virkeligheten og forskerens beskrivelse av denne virkeligheten.» (Jacobsen, 2022, s. 240). Hvordan vet vi at informantene forteller oss sannheten?

Det er flere forhold ved denne oppgaven som påvirker validiteten, både styrker den og svekker den. Det som styrker validiteten er at informantene er trukket ut tilfeldig, men ut fra et informert utvalg. Dette fører til at jeg på forhånd visste at disse personene kunne gi meg informerte svar på spørsmålene, samtidig som det er tilfeldigheter/trekking som avgjør akkurat hvilke personer dette er. Jeg mener også det styrker validiteten at jeg kjenner så godt til paragraf 9A-saker. Det førte til at informantene ikke trengte å forklare alle omstendigheter, og at de kunne fortelle relativt fritt om opplevelsene sine.

Det svekker validiteten at jeg som forsker er et relativt kjent ansikt for informantene, at jeg er rektorkollega med deres leder. Det kan føre til at det pyntes på sannheten og at enkelte forhold ikke blir nevnt av frykt for å henge ut seg selv eller andre. Ved å velge en relativt fast intervjuguide, kan validiteten påvirkes. Jeg har ved mine spørsmål styrt samtalen inn på valgte tema og dermed kanskje låst informantene til noen bestemte svar. En løsere samtale kunne kanskje ha ført til andre opplysninger enn dem jeg har fått.

Reliabilitet handler om pålitelighet. Alle steg i forskningen, undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og analysen, kan påvirke resultatet.

Reliabiliteten i mitt forskningsprosjekt har blitt styrket av at jeg har hatt en ryddig tilnærming til informantene og til intervjuet. Vi hadde gode intervjusituasjoner, hvor jeg opplevde informantene som avslappede. Den semi-faste intervjuguiden har også vært en styrke. Den førte til at jeg var trygg som intervjuer, og at informantenes svar var lettere å sammenligne. Reliabiliteten styrkes også av at jeg har måttet jobbe abduktivt. Det å ikke ha et helt låst utgangspunkt, men heller ta innover seg hva som blir sagt eller ikke sagt i intervjuer og så endre tilnærming, styrker påliteligheten i resultatet.

Reliabilitet svekkes ved at utvalget mitt er begrenset til fire informanter. Dette ble gjort for å få en håndterbar arbeidsmengde, men det er helt klart at med så få svar, er ikke dette nødvendigvis representativt for hva lærere generelt tenker om §9A. Det kan tenkes at svarene kanskje kan, til en viss grad, representere tankene til lærerne på den skolen de kommer fra, eller kanskje til og med i Vennesla kommune. Det er også en svakhet at jeg kjenner så godt til tema. Kanskje kan man tenke seg at teori og erfaring er briller man ser virkeligheten igjennom. Det er vanskelig som forsker, når man kjenner godt til tema, å ta av seg brillene for å ikke tolke svar i lys av det man allerede vet, tror eller antar.

## Kapittel 5: Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg se på de funn jeg har gjort knyttet til problemstillingen: *Hvordan oppfatter lærere egen rolle i §9A-saker i Vennesla kommune?* Etter å ha intervjuet fire lærere og gått igjennom det de har sagt, hersker det ingen tvil om at §9A-saker er wicked problems- altså problemer som i bunn og grunn er så store at de ikke lar seg løse med «to streker under svaret». Dette vil jeg vise under her. I tillegg har jeg funnet at §9A-saker preger skolen som organisasjon. Det er press på disse sakene, og derfor griper det inn i ledelse, struktur og ikke minst kultur. Jeg har også funnet at skolen ikke har et system for å lære av alle de erfaringene som er gjort i disse sakene. Det betyr at lærere opplever rollen som uklar når de står oppi §9A-saker, og organisasjonen ikke er godt nok rustet til å støtte lærere når disse sakene kommer på bordet.

### §9A-saker er wicked problems

Paragraf 9A-saker er wicked problems. Jeg finner i intervjuene mange eksempler på at sakene er store og uoversiktlige, og at løsninger ikke er så enkle å finne. Det er mange aktører i sakene, og disse aktørene er ikke alltid enige om hvordan verden ser ut i utgangspunktet og hva problemet egentlig består av. De er heller ikke enige i hvilke løsninger som er de beste.

### Hva er en 9a-sak sett fra lærerens perspektiv?

I intervjuene finner jeg en usikkerhet i forhold til om en sak er en §9A-sak eller ikke. Alle lærerne snakker om saker som ikke er mobbesaker, men andre type utfordringer; konflikter, elever som strever med samspill, og foresatte som ikke har tillit til at skolen har løst saken.

Det handler vel om at mine erfaringer med paragraf 9A, da har det ofte vært saker som ikke er mobbesaker, men mer elevkonflikter (Lærer 1)

I tillegg snakker lærerne om hva man kan forvente at skolen skal tilpasse og rette opp i, og hva som er normalt at et barn opplever på skolen. Lærer 1 sier:

Når man samler mer enn 10 barn i et rom er det ikke mulig å få det til å gå uten konflikter. Det er fryktelig mye læring gjennom konflikter. Det er en utopi å tenke at alle barn skal gå gjennom barneskolen og grunnskolen uten å oppleve kjipe dager.

Både Lærer 1, Lærer 3 og Lærer 4 stiller spørsmål ved om enkelte av sakene i det hele tatt burde vært behandlet som §9A-saker. Lærer 4 sier følgende:

Ja, det er faktisk litt sånn at de §9A-sakene jeg har, har jeg vel strengt tatt opplevd ikke var nødvendig at de ble det. Det var konflikt, det var på likt nivå. Jeg måtte sette alle tre på plass, ikke sette dem på plass, men det de har gjort påvirker andre og vice versa. De var helt like, alle var ufine. Men fordi foreldrene til den ene parten var mer berørt og oppgitte, ble det en paragraf 9A-sak.

I tillegg nevner to av lærerne at sakene blir behandlet som §9A-saker bare ved at foresatte tar kontakt med ledelsen. Det vil si at det ikke gjøres innledende undersøkelser før man kaller det en 9A-sak.

Hvis de ringer inn eller skriver mail, så blir det sak. Jeg er helt overrasket over hvor enkelt det er (Lærer 4)

Alle lærerne setter ord på at det er vanskelig saksgang i disse sakene. Det kan virke som om det ikke finnes en oppskrift for hvordan dette skal håndteres.

Nei, jeg synes det er komplisert. Så man må sette seg inn i det hver gang, For selv om man løfter det opp ved skolestart, så er det mer bare prinsippene i paragrafen, mens selve aktivitetsplanen og alt rundt er jo en veldig omfattende prosess. (Lærer 1)

#### Uklare løsninger og mange aktører

Alle sakene som ble beskrevet av lærerne, var ulike. Ifølge lærerne handler det om en rekke forskjellige utfordringer, som for eksempel sosiale utfordringer, funksjonsnedsettelse, krangler/konflikter, æreskultur og foresatte med lav tillit til skolen.

I intervjuene kommer det tydelig fram at det kan være vanskelig å vite når problemene er løst. Ifølge alle lærerne var sakene avsluttet, men i flere av sakene hadde ikke problemet tatt slutt.

Lærer 1 sier følgende:

Det er der jeg opplever at det var en konflikt mellom elever som strevde med å innordne seg på skolen, så det ble løst i den grad at vi var mer tettere på dem og fulgte tett opp. Men jeg opplevde ikke at elevene endret adferd.

Vi klarte å lykkes med det, og saken ble bestemt i evalueringsmøte, at nå legger vi den vekk. Nå avslutter vi. Men jeg holder jo på med det samme enda. Det er det å jobbe med klassemiljøet. (Lærer 4)

To av sakene ble avsluttet ved overgang til ungdomsskole. Altså det er usikkert om problemet ble løst. En av sakene ble ifølge Lærer 3 avsluttet på følgende vis:

Er saken løst? Ja, sånn som vi så det, så vi jo egentlig ikke noen sak. Jeg snakket med foreldrene og hørte om det var løst. Da hadde de glemt den saken. Da var det jo løst. (Lærer 3)

Flere av lærerne snakker om elever som strever sosialt og emosjonelt. Det er elever som ofte gjør «dumme ting» og får motsvar til det. I tillegg nevner de også elever som er generelt utrygge og engstelige. Det trenger ikke nødvendigvis å handle om skolehverdagen deres, men om hvordan de har det på innsiden:

Da ble §9A-sak til før jeg fikk eleven, men den ble aldri løst før han gikk ut av skolen. Det var det ikke snakk om at her er det noen som skal stoppe å plage, her er det eleven som sliter. (Lærer 2)

Alle lærerne rapporterer om mange aktører som lærerne skal sjonglere: eleven som får aktivitetsplan, de elevene som er motpart i saken, foresatte til utsatt elev, de andres foresatte, rektor, assisterende rektor, inspektør, barnevern, sosiallærer og andre ansatte. Til og med en tolk som er til stede ved flere anledninger i en av sakene blir en slags part i saken. Lærer 4 sier at følgende parter var del av saken:

Meg, som kontaktlærer, spesialpedagog og assistent, så var det foreldrene og skolens ledelse. Barnevernet var også med på en del av tiltakene.

Til og med Statsforvalteren blir en del av en av sakene til Lærer 2:

Og da fylte ikke jeg ut aktivitetsplan, for den vet jeg de strevde med å fylle ut. For å få den godkjent, for det er vel statsforvalteren som får klagen. Så jeg så det bare utenfra. Det var ikke min elev i begynnelsen. Jeg var ikke der da statsforvalteren kom inn i bildet.

### § 9A-saker, et uttrykk for større utfordringer

Alle fire lærere forteller om saker som er del av et større bilde. Sakene er et symptom på større wicked problems. En lærer snakker om en sak som preges av æreskultur. Foresattes og barnas holdninger til ære, skaper utfordringer i håndtering av saken. En annen lærer nevner en sak knyttet til et sosialt svært svakt fungerende barn. I dette tilfellet er det nettopp barnets fungering gjør at saken oppstår i utgangspunktet, og dermed blir den vanskelig å løse. I en annen sak er foresatte fra en annen kultur, og dermed oppstår det kulturkrasj i forhold til forventninger til skolen. I tillegg opplever skolen komplisert kommunikasjon gjennom en tolk. I en sak beskrives familien som ressurs svak, noe som gir utfordringer i håndteringen, hvor også barnevernet er en aktør i saken. Lærer 4 sier:

Vi opplevde jo i de møtene med foreldrene til den ene jenta, hvor sinte de var, hvor sure de var og hvor misfornøyde de var. Det hang jo ikke sammen. Da hadde vi tolk med, for det her var utenlandsk bakgrunn. De her var fra samme land, og det var nok noe med de familiene her i forhold til stolthet og litt sånn. De var sure på hverandre. Mammaen til den jenta som hadde meldt inn saken, hun skjelte meg ut.

### Frykten for å gjøre feil

Tre av lærerne snakker om konsekvenser av jobben som blir gjort, eller enda verre, IKKE blir gjort i forbindelse med §9A-saker. De sier de er redde for å gjøre feil. Lærer 3 sier:



Jeg er også redd i tilfelle det er noe, og jeg ikke får løst det. Det er også vondt. Hvis det pågår mobbing eller noe sånt, og vi faktisk ikke skulle få tatt det alvorlig nok og få løst det, så ville det også vært ganske ubehagelig.

Jeg kjenner jeg er redd ... jeg føler ikke press, men jeg gir meg presset selv, for jeg er jo redd for at de tenker at en ikke bryr seg, at elevene føler vi ikke bryr oss. De skal synes at vi bryr oss, det er viktig. (Lærer 2)

Når du får disse rettsakene om mange år: «det ble aldri gjort noe, vi ble mobbet. (Lærer 4)

Det er helt tydelig mange følelser knyttet til disse sakene, alt fra kjærlighet til elever, oppgitthet over lovverk, frykt for ikke løse saker godt nok, og selvbebreidelse for å kanskje ikke ha gjort alt man kunne i forkant:

Jeg føler at i akkurat en sånn sak, så blir liksom å forsvare seg selv for at man ikke har fulgt godt nok opp tidligere. At man ikke har sett. En har sett det, men kanskje ikke skjønt at det var så alvorlig for han. (Lærer 2)

§9A-saker griper inn i kultur og ledelse, og presset på sakene er stort. Struktur er underordnet.

Alle lærerne snakker om ytre press fra flere kanter. Lærer 4 sier følgende om alle forventningene vedkommende opplever i §9A- saker:

Men jeg vet at skolen ønsker å ha et godt rykte, og jeg som kontaktlærer har mest press på meg selv, for jeg vil jo at folk skal ha det bra i klassen min. Så der kommer det litt press fra meg selv. Og ledelsen ønsker jo at det skal være lave tall på mobbing og dette. Kommunen vil jo fremstå bra, og foreldrene forventer jo trygge unger. Så der er det jo forventninger. (Lærer 4)

Ytre press på §9A-saker kommer fra mange hold. Først og fremst kommer det fra foresatte, som ønsker det de tenker er barnets beste. I tillegg legges det også press på sakene fra media,

statsforvalteren, rettsapparatet og fra samfunnet som helhet. Dette preger håndteringen av sakene, og har betydning for både kultur og struktur i skolen som organisasjon.

#### Foresattes rolle i 9A-saker

Lærer 1 nevner press fra samfunnet som en utfordring, og da særlig foresatte. Dette dreier seg om skolen som skal tilpasse seg den enkelte elevs behov og ønsker. Dette griper inn i §9A-saker fordi det er elevenes subjektive oppfattelse som gjelder:

Foreldre og samfunn forventer at skolen skal tilpasse seg elevene, men jeg tror vi må bli mye tydeligere på at elevene må lære seg å tilpasse seg skolen. For det er sånn samfunnet fungerer. Når de skal ut i voksenlivet, så kommer de ikke til å oppleve at alle tilpasser seg alle deres behov, da må de tilpasse seg selv. Og så er det som jeg har sagt til mange, at jeg tror vi gjør barna en bjørnetjeneste med å tilpasse for mye. Foreldrene forventer det, men vi gjør dem en bjørnetjeneste.

Foresatte nevnes av alle lærerne som den største kilden til press utenfra. Foresatte har en forventning om trygge barn, ut ifra den oppfattelsen foresatte og barn har av situasjonen.

Da tenker jeg det er foreldrene som presser veldig på, og at det har vært en utvikling i skolen, der foreldre krever mer og mer for sitt barn. Der jeg opplever at foreldregrupper ikke helt klarer å se den store sammenhengen - at vi er ledere for en helt klasse. De tenker at sitt barn skal få alt tilpassa og tilrettelagt, sånn at sitt barn kan skinne.

(Lærer 1)

I dette presset fra foresatte sier også flere av lærerne at presset på skolen er stort og at maktbalansen er skjør.

Vi må vekk i fra det at skolen skal fikse alt (Lærer 4)

Foresatte sier: «Når først mitt barn opplever å ha det vondt på skolen, så skal jammen meg skolen klare å skape ei endring». Det er mulig jeg havner litt utenfor, men det er der jeg er litt redd for maktbalansen i skolen (Lærer 1)

To av lærerne forteller at når foresatte ringer til rektor og sier at barn blir mobbet, blir det automatisk en 9A-sak. Lærer 3 sier følgende:

Jeg sa at sånn som vi ser det her, så ser vi at er det to sider av en sak. Vi ser også at deres barn er borte og terger. Jeg sa også at vi voksne egentlig ikke har sett dette. Foreldrene mente at her var det noe, og vi satte da i gang en sånn sak.

Lærer 1 sier at saker blir opprettet før de blir undersøkt, og at når det først saken blir kalt en §9A-sak, så blir den aldri avvist.

For en skal jo egentlig undersøke tidlig i prosessen, men jeg opplever, eller jeg har i alle fall opplevd at det ikke har skjedd at vi har undersøkt, og siden informert foreldre om at vi har undersøkt. Og så sagt at vi ser at dette ikke er noe å følge opp. For det er det nok mange foreldre som ville reagere på.

Lærer 4 har opplevd at saker som man jobber med, og som foreldre er informert om, blir omgjort til 9A-saker når foresatte snakker med rektor om en enkelthendelse som faller innenfor arbeidet som allerede pågår, i avtale med foresatte:

Vi hadde god gang på det, syntes jeg – kontakt med foreldrene, kontakt med eleven og vi prøvde å jobbe i forhold til forståelse for det som skjedde rundt han. Jeg følte vi var i gang med å legge en trygg plattform for denne gutten, men så kom der en enkeltsak seilende inn.

I en av sakene som Lærer 4 nevner, har det vært en konflikt mellom tre likeverdige barn. Det løses opp i, men foresatte til det ene barnet er ikke fornøyd, og det blir en paragraf 9A-sak fordi dette foreldrepåret forventer det. Det to andre barna får ikke en 9A-sak, da foresatte er fornøyd med skolens håndtering av konflikten.

Men fordi foreldrene til den ene parten var mer berørte og oppgitte, ble det en §9A-sak (Lærer 4)

## Andre former for ytre press

Tre lærerne nevner også **media** som et press. Lærer 3 er bekymret for å havne i media om man ikke tar de rette grepene. En av lærerne nevner ikke press fra media i det hele tatt. En av lærerne sier at erfaring gjør at han ikke kjenner på presset fra media. Lærer to sier:

Jojo, en merker jo det i media. Det gjør en, men det er jo ikke noe jeg ligger våken for om nettene.

I bakhodet har man det derre, om det plutselig skal komme i media om man ikke har gjort noe riktig eller sånn. (Lærer 3)

Det har vært mye trykk på dette med skole i media, blant annet med alt som er galt med norsk skole. (Lærer 1)

To av lærerne nevner også frykten for en mulig **rettssak** i framtiden. Dette legger press på sakene, i alle fall knyttet til dokumentering. Lærer 4 uttrykker en bekymring i forbindelse med dokumentering - at alt blir liggende til evig tid, men at dette gjøres fordi frykten for rettssaker ligger og lurer:

Når du får disse rettsakene om mange år: «det ble aldri gjort noe, vi ble mobbet.

I forbindelse med press utenfra, nevnes også frykten for å få en §9A-5-sak mot seg. Dette gjør at en av lærerne vegrer seg for å gripe inn fysisk:

Lærere vil være redde for å gripe inn fysisk i saker, fordi de er redde for å få en paragraf 9A-sak mot seg. De er redde for, hvis eleven sier at læreren dytta meg eller slo meg, eller tok alt for hardt i meg, så jeg fikk vondt, så er det elevens subjektive opplevelse som skal bli hørt. Og da risikerer læreren å få en paragraf 9A sak mot seg. (Lærer 1)

## Manglende kjennskap til rammer for håndtering av 9A-saker

På det strukturelle plan, er det gjennomgående hos alle at de ikke nevner Vennesla kommune sin handlingsplan for et godt og trygt skolemiljø. To av lærerne ble spurt direkte om de kjente til planen, men begge sa nei. Mangelen på innsikt i rutine, gjenspeiles godt i utsagnet til Lærer 2 om hvordan læreren ville starte en sak:

...å bare går til... jeg vet kanskje ikke... jeg regner med det er inspektøren jeg skal gå til. Det blir ofte den første man treffer i ganga, på en måte.

På spørsmål om de kjenner til kommunens ivaretagelse av disse sakene, svarer samtlige lærere at det kjenner de ikke til. To av dem uttrykker likevel tillit til at sakene håndteres på en god måte av skoleeier. Lærer 4 stiller spørsmålsteget med kommunens ivaretagelse av de ansatte i 9A-saker:

Kommunen er veldig tydelig på at elevene skal ha det trygt og godt, og de kjører på med sakene. Det blir sak med en gang man ringer inn. Mens oss ansatte og det presset vi får for å få ting til å fungere, er det lite fokus på: hvordan har du det? Hvordan opplever du det?

Dette kan ses på som en konflikt mellom to likestilte lovverk, opplæringsloven og arbeidsmiljøloven, som det her kan oppfattes å ha ulik verdi eller vektning hos skoleeier. Lærer 3 nevner også dette:

Og så virker det kanskje ikke som om det er så mye vern rundt lærere der. At mange er redde for å gjøre feil. Så kanskje enda tydeligere ... som sagt at 9A må omskrives og at det trengs at lærere kan følges mye tydeligere opp, for å forsikres om at vi har gjort ting riktig og slikt.

Alle lærerne peker på hierarkiet i skolen, som viktig. Samtlige peker på ledelsen, og spesielt rektor som den som kan hjelpe. Som tidligere sagt, peker ingen av lærerne på «oppskriften» for håndtering av slike saker, altså den kommunale handlingsplanen. I stedet for er det en helt tydelig kultur for å «gå til ledelsen».

To av lærerne peker på at dette er få saker i året, kanskje bare en. Det gjør det vanskelig å få kontroll på hvordan dette formelt skal håndteres. Derav behovet for støtte fra ledelsen.

For å være helt ærlig, synes jeg det er litt sånn uklart, rekkefølgen de gjør det på. Det er derfor jeg alltid, hvis det er en sånn sak, går inn til ledelsen og sier: hvor setter vi i gang? (Lærer 3)

Det er helt tydelig en rådende kultur for å søke rektor eller annen tilgjengelig leder, når disse sakene kommer. Lærer 2 sa at vedkommende tidligere hadde jobbet på en liten skole, hvor det var lett å få tak i rektor, og at dette var vanskeligere på en større skole. Likevel er det et av de viktigste rådene denne læreren ville gitt andre i lignende situasjon.

Det første jeg ville sagt var: gå til ledelsen og snakk med dem. (Lærer 2)

#### Ledelsens rolle og kultur i 9A-saker

Ledelsen ved denne skolen er flinke til å hjelpe i denne type saker. Det sa samtlige lærere. Det er en tydelig kultur på skolen at læreren ikke står alene i §9A-saker. To av lærerne hadde til og med fått helt konkret hjelp til å skrive tiltak i aktivitetsplan.

Jeg synes det er trygt å involvere noen fra ledelsen, ikke bare gjøre det solo.  
(Lærer 3)

I noen saker har ledelsen hjulpet å formulere, og også kommet med forslag til tiltak. Og noen saker er det faktisk dem som har sagt de konkrete tiltakene. Kommer an på saken, men jeg har vært borti det og. Det har vært at jeg har laget aktivitetsplanen, men jeg har vært borti at hele planen kommer fra ledelsen. (Lærer 3)

Tre av lærerne nevner trinnet eller «de nærmeste» kollegaene som viktige, Det kan se ut som at det er kultur på skolen for å hjelpe hverandre i vanskelige saker, da også §9A-saker. To av lærerne trekker dette fram som et av de viktigste rådene til andre i tilsvarende saker, snakk med andre lærere om det du opplever.

Jeg tenker å snakke med en kollega er viktig (Lærer 4)

Lærerne sier at følgende oppgaver er ledelsens: å informere om paragraf 9A på begynnelsen av skoleåret, hjelpe den ansatte å håndtere saken, komme med råd, se over skriftlige dokumenter, avslutte saker og være med i møter. Ledelsen beskrives som igangsettere og koordinatører.

Den viktigste oppgaven ledelsen har, slik som lærerne ser det, er å støtte lærerne i arbeidet. Det skinner igjennom hos alle lærerne. De vil ha støtte til å utforme gode tiltak og lage en god plan. De trenger støtte i møte med foresatte. To av lærerne nevnte vanskelige møter med foresatte hvor ledelsen var helt nødvendig. Lærerne ønsker at ledelsen følger godt med, og sikrer at alt blir gjort riktig.

Tre av lærerne snakker om saker som de tenker ikke burde vært §9A-saker. De opplever at ledelsen ikke er gode nok «portvoktere», men slipper igjennom saker som burde vært håndtert på en annen måte. Lærer 1 uttaler følgende i forbindelse med saker vedkommende mener ikke burde vært behandlet som en §9A-sak:

Jeg tror det er press fra foreldregruppa igjen. Et press om at de har krav, også vet jo ledelsen at foreldre kan gå til statsforvalteren hvis de ikke er fornøyd med rektors håndtering av saken. Så blir det et press der og.

For en skal jo egentlig undersøke tidlig i prosessen, men jeg opplever, eller jeg har i alle fall opplevd at det ikke har skjedd at vi har undersøkt, og så informert foreldre om at vi har undersøkt. Og så sagt at vi ser at dette ikke er noe å følge opp. For det er nok mange foreldre som ville reagere på. (Lærer 1)

Lærer 4 sier følgende om prosessen hvor ledelsen lar saken bli en §9A-sak, mot læreren vilje, etter at foresatte har ringt og sagt at barnet blir mobbet:

Foreldrene har slengt inn en telefon til rektor. Og da utløses det med en gang. For rektor har ikke oversikt, og får da en forpliktelse til å opprette en 9A-sak når foresatte sier «de magiske» ordene.

Det er ulik oppfatning blant informantene når det gjelder hvem som tar beslutninger og i hvilken grad dette er delt mellom flere aktører. Lærer 1 sier at beslutninger blir tatt i et samarbeid mellom kontaktlærer og ledelsen. Lærer 2 sier:

Jeg tenker det er ledelsen som tar beslutninger.

Lærer 3 sier at det er ledelsens oppgave å bestemme når en sak skal avsluttes. I saker som Lærer 4 har opplevd sier han at det er i stor grad foresatte som får bestemme om det skal blir en paragraf 9A-sak eller ikke.

### Skolen som organisasjon har ikke system for å lære av erfaring i §9A-saker

Alle lærerne sier de har lært mye av å ha håndtert denne typen saker. Hva de har lært varierer fra lærer til lærer.

En lærer sier at vedkommende har lært at aktivitetsplanen er en fin måte å strukturere arbeidet på.

Jeg har også lært at det er veldig fint å ha en plan å forholde seg til og at det står konkrete tiltak. Det gjør det og lettere å faktisk gjøre noe, å ha konkrete tiltak man skal gjøre og evaluere. (Lærer 3)

Utover at en lærer har lært at aktivitetsplanen er fin måte å strukturere saken på, er det ingen som nevner å ha lært noe om det strukturelle aspektet, saksgang, i slike saker.

En annen lærer sier at han har lært at det er viktig å lytte til elevene og høre etter på hva de prøver å si.

Det er viktig å følge med, og det er viktig å høre etter når de prøver å fortelle meg noe... men i alle fall lytte og tenker mer over hva de har sagt. (Lærer 2)

En av lærerne sier han har lært seg å bli trygg i slike saker, etter å ha hatt flere av dem.



Det er å være trygg på at det jeg gjør, er viktig. At det har en betydning, det kan gjøre en forskjell, men at det ikke skjer automatisk. Det har lært meg at det jeg klarer å få til av endring eller påvirkning, det henger sammen med mange ting. (Lærer 4)

Å ha flere voksne som kan hjelpe til i slike saker, for eksempel sosiallærer, er en viktig lærdom tre av lærerne tar med seg.

Jeg har lært at det var lurt å drøfte det med sosiallærer som også hadde en relasjon til den eleven. (Lærer 1)

Det er egentlig det å få hjelp, få flere øyne til å se på det. (Lærer 3)

... hvis der kommer en sånn sak, ville jeg krevd å ha flere lærere eller voksne i klasserommet som kan hjelpe deg se- om vi ser det samme. For det er så viktig å få kartlagt. At vi vet at vi vet- at vi ser rett. For da kan vi være med å veilede eleven når de prøver å fortolke og forstå sin hverdag og sine opplevelser. (Lærer 4)

Så er det lurt å være to. Fordi elevenes opplevelser, de er så umodne at de fortolker og tolker i vilden sky (Lærer 4)

To av lærerne sier de har lært at §9A ikke er særlig nyttig, men et stort merarbeid. De mener at paragrafen trenger en revidering.

Jeg har jo ikke opplevd §9A som noe særlig nyttig, jeg har bare lært det er et stort merarbeid. Jeg er veldig, veldig skeptisk til §9A. (Lærer 1)

På spørsmål om hva vedkommende har lært, svarer lærer 3:

Jeg tror at hele den paragraf 9a trengs revideres. Jeg har lært at kanskje ikke måten paragraf 9a fungerer på, er slik den var tiltenkt. Den kan lett misbrukes. Noen kan bare si «jeg blir mobba, så dere må gjøre noe». Jeg tror at det trengs å forandres fordi hvis noen blir krenket, så er de krenket, og noen blir krenket bare av en uenighet.

Alle lærerne har lært at det er lurt å ha med ledelsen i slike saker. Lærer 4 sier at ledelsen er medspillere og ikke motstandere;

Ledelsen er ingen trussel, det er samarbeid.

Når det gjelder læring i organisasjonen, sier alle fire at det ikke er noe system for å dele lærdom og erfaringer fra slike saker. Paragraf 9A-saker tas ikke opp i lærende møter på skolen. Alle lærerne forteller at dette snakkes om på trinnet. Det kan virke som om disse samtalenene er ikke initiert av ledelsen eller teamledere som har ansvar for det profesjonsfaglige fellesskapet. Lærer 2 sier:

Jeg vet jo ikke annet enn hva mine nærmeste har opplevd. Så det blir liksom mer sånn at man snakker litt tilfeldig.

Lærer 3 svarer følgende på spørsmål om å dele erfaringer med andre:

Ja, sånn innad på trinnet, så har jeg det.

Ja, vi har trinnsamarbeid og kollegialt samarbeid, og samtaler med ledelsen. Jeg vet ikke... men system, jeg vet ikke helt. Det det er mye ansvar på trinnet. (Lærer 4)

Lærer 2 påpeker at det ikke er satt av tid til denne typen erfaringsutveksling:

Nei, det er ikke satt av tid til det. Hadde det stått på agendaen, så hadde vi kanskje gjort det. Men det har ikke blitt satt opp, så det er jo ledelsen som ikke har satt av tid til det. Det blir mer snakk på kontoret, sånn uformelt.

Lærer 1 sier at organisasjonen har lært seg å dokumentere bedre. Dette som følge av ytre forhold som rettssaker og forespørsler om innsyn i elevmapper.

Det er jo dokumentasjon, har blitt mye mer bevisst på at ting må dokumenteres. De forteller jo at det hvert år kommer som regel innsyn i noen elevmapper (Lærer 1)

## Andre funn

Andre funn er ting som har dukket opp i intervjuene som ikke umiddelbart passer inn i problemstillingen min.

Og så drømmer jeg om at jeg en dag, mer kan fungere som lærer og ha fokus på undervisninga. Jeg har sagt at den tiden jeg har foran arbeidspulten, så er fordelinga 70/30. Der 30% er planlegging av undervisning, men 70% er alt annet som er oppdragelse vi må gjøre. Jeg håper pendelen vil snu. (Lærer 1)

Læreren sikter til tidsklemma i skolen. Den er høyst reel, og jo mer kompleks jobben til lærerne har blitt, jo mindre tid opplever lærer at de har til den «egentlige jobben» - undervisning og for- og etterarbeid.

## Oppsummering

Jeg har gjennom mine intervjuer funnet at §9A-saker er wicked problems. Sakene er svært komplekse og kan på mange vis anses som delvis uløselige, alt ut fra hva man tenker at bør løses i hver av disse sakene. Hva som kan betegnes som løsning og på hvilket problem, hersker det nemlig uenighet om i mange av sakene. At lærere må ta mange hensyn i sakene er hevet over enhver tvil. Det er også slik at disse hensynene ofte kolliderer med andre hensyn som læreren må ta.

Foresatte spiller en stor rolle i disse sakene. Alle lærerne snakker om presset som enkelte av de foresatte legge på skolen for å få saken løst. Det fører til handlinger som kanskje ikke ville funnet sted om ikke foresatte hadde presset på.

Lærerne er redde for å ikke få løst sakene. De er redde for å ikke gjøre nok. De er bekymret for å få paragraf 9A saker mot seg. I alt dette, opplever lærerne at skoleeier ikke gir lærere nok støtte når det stormer.

Skolen som organisasjon gir ikke lærerne nok støtt til å håndtere disse sakene. Dette finnes strukturer og prosedyrer, men lærerne kjenner ikke til dem. Et kulturtrekk er tydelig; når sakene kommer, går lærerne til ledelsen for å få hjelp og støtte.

På skolen er det ikke satt av tid til å ta lærdom av alle sakene skolen har hatt. Lærerne sier de har gode kolleger de deler erfaringer med, men at det ikke finnes noe system slik at hele organisasjonen kan ta del i det den enkelte lærer har lært.

## Kapittel 6: Drøfting

Funnene min viser at §9A-saker er wicked problems. Jeg vil nå drøfte hva dette har å si for læreres forståelse av deres rolle i disse sakene. Det viser seg at det er uklart hvilke saker som er §9A-saker. Disse sakene er også et uttrykk for større utfordringer enn sakene i seg selv er. Det er i tillegg svært uklare løsninger på 9A-saker, og lærerne er redde for å trå feil.

I tillegg har jeg funnet at skolen som organisasjon ikke gir lærere rammer som er tilstrekkelige for å løse disse utfordringene. For det første er det et stort på press på organisasjonen knyttet til disse sakene, spesielt fra foresatte, men også fra media og andre ytre aktører. Lærerne opplever at rammer for håndtering er uklare og at ledelsen dermed blir svært sentral i disse sakene. I dette bildet, viser det seg også at ikke finnes noe system for læring av erfaring knyttet til disse komplekse utfordringene.

### §9A- et wicked problem som utfordrer læreres autonomi og skjønnsutøvelse

Alle forholdene nevnt innledningsvis utfordrer lærerens profesjonelle skjønn og autonomi i klasserommet.

Profesjonelt skjønn i skolen er i praksis en delegering av myndighet til lærere, som i kraft av deres utdanning, anses å være i stand til å vurdere ulike situasjoner. Denne vurderingen baserer seg på en evne og vilje til å utføre arbeidet hensiktsmessig. Skjønnnet er basert på kunnskapsbase som er forankret i forskning (Molander & Smedby, 2013).

### Kompleksitet

Å forstå lærere og deres rolle, krever at vi forstår den kompleksiteten som ligger bak alle utfordringer og oppgaver som lærere presenteres for i løpet av en arbeidsdag. Ohnstad (2008) sier at lærere tar omtrent 700 valg i løpet av arbeidsdagen, knyttet til små og store saker. Bare det å skulle ta så mange valg i løpet av en skoledag, er komplekst i seg selv. I tillegg griper mange av disse valgene inn i hverandre og kan til og med ekskluderer hverandre. Det som kan

være positivt for en elev, kan være negativt for elevgruppa som helhet, og motsatt. Læreres profesjonelle skjønn utfordres hver bidige dag.

At §9a-saker er noen av de vanskeligste sakene lærere har, kommer tydelig fram i intervjuene jeg har gjort. Wicked problems er så komplekse at de i utgangspunktet er vanskelige å definere, og dermed vanskelig å håndtere. Dette gjør at det kan stilles spørsmålsteget om de i det hele tatt kan løses fullstendig.

Lærerne jeg har snakket med forteller med all tydelighet, hvor komplekse 9A-sakene oppleves. Den første utfordringen med disse sakene, oppstår allerede ut fra hoppkanten. Lærerne er ofte i tvil om en sak i det hele tatt er en §9A-sak eller ikke. Flere av dem nevner at sakene de har jobbet med ikke er mobbesaker, men andre utfordringer som elever har.

Det handler vel om at mine erfaringer med paragraf 9A, da har det ofte vært saker som ikke er mobbesaker, men mer elevkonflikter (Lærer 1)

Et trygt og godt skolemiljø – hva er egentlig det?

Paragrafen omhandler retten til et trygt og godt skolemiljø. Herunder havner selvfølgelig mobbesaker, men «trygt og godt skolemiljø» strekker seg utover mobbing. Hva som er et trygt og godt skolemiljø, er vanskelig å få tak på – i alle fall i praksis. Udir sier følgende:

Retten til et trygt og godt skolemiljø etter oppl. § 9 A-2 er individuell, og det er elevens egen subjektive oppfatning som avgjør om skolemiljøet er trygt og godt. At skolemiljøet skal være trygt betyr blant annet at elevene ikke skal komme til skade og at elevene skal føle at skolen er et trygt sted å være. Trygghet handler også om å vite at skolen tar tak hvis noe skjer. Hvis skolemiljøet er trygt, men ikke godt, skal skolen også handle. (Udir 2022)

Men hva betyr dette i praksis? Det er utfordrende. Det viser informantene tydelig. Det finnes ingen uttømmende liste over hvilke saker eller hendelser som skal behandles som en 9A-sak. Flere av dem peker på at det skal lite til før skolen oppretter §9A-sak for elever. Enkelte av informantene sier at terskelen for å opprette saker er for lav. Flere av lærerne er bekymret for at skolen, blant annet i §9A-saker, tilrettelegger for mye for elevene:

Foreldre og samfunn forventer at skolen skal tilpasse seg elevene, men jeg tror vi må bli mye tydeligere på at elevene må lære seg å tilpasse seg skolen. For det er sånn samfunnet fungerer. Når de skal ut i voksenlivet, så kommer de ikke til å oppleve at alle tilpasser seg alle deres behov, da må de tilpasse seg selv. Og så er det som jeg har sagt til mange, at jeg tror vi gjør barna en bjørnetjeneste med å tilpasse for mye. Foreldrene forventer det, men vi gjør dem en bjørnetjeneste. (Lærer 1)

At det ikke finnes konkrete beskrivelser av hva et trygt og godt skolemiljø er, fører til at det må gjøres en rekke individuelle vurderinger. Foresatte har en forståelse av hva et trygt og godt skolemiljø for sitt barn er, og skolen og læreren med sitt profesjonelle skjønn, vil kanskje vurdere det annerledes.

### Å danne og utdanne barn i et felleskap

Læreren må alltid vurdere saker ut ifra konteksten. I et hvert klasserom vil det være mange barn, med mange behov. Det vil også være mange versjoner av enhver hendelse. Foresatte vil etter all sannsynlighet ikke kunne forstå den konteksten læreren ser saken ut fra. En lærer sier følgende:

Når man samler mer enn 10 barn i et rom er det ikke mulig å få det til å gå uten konflikter. Det er fryktelig mye læring gjennom konflikter. Det er en utopi å tenke at alle barn skal gå gjennom barneskolen og grunnskolen uten å oppleve kjipe dager. (Lærer 1)

Det profesjonelle skjønnet utfordres når skolen og hjemmet ikke er enige om hvordan virkeligheten ser ut. I tillegg sier opplæringsloven at det er elevens opplevelse som er avgjørende for om skolen har tiltaksplikt i disse sakene. Det er å anta at Lærer 1 i forrige utsagn, vurderer situasjonen som en mulighet til å lære seg å håndtere konflikter, og dermed lære seg et viktig aspekt av livet. LK 2020 innførte det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring». Å lære seg å håndtere konflikter vil falle under denne delen av skolens dannelsesoppdrag. Skolen skal hjelpe elevene til å bli selvstendige mennesker som mestrer egne liv.

Det kan absolutt stilles spørsmål ved opprettelsen av alle de §9A-sakene som jeg fikk referert. Et barn som blir mobbet skal selvfølgelig ivaretas. Det skal også utrygge barn. Det er alle lærerne jeg snakket med tydelige på. Kan det likevel tenkes at ikke alt burde vært løst med opprettelsen av en §9A-sak? Det er vanskelig å skille mellom hva som er en del av livet, og bør håndteres deretter, og hva som er for mye for barnet å håndtere og derfor muligens skadelig, og bør løses som en 9A-sak. Ifølge loven er det elevens subjektive oppfattelse som gjelder. Barn skal høres i alle saker, det er viktig, men kan det tenkes at barn ikke alltid vet sitt eget beste? Det kan tenkes at ved å opprette enkelte av disse sakene så forsterker vi utfordringer på sikt.

Uklare løsninger – det som med rimelighet kan forventes

Løsningen på §9a-saker ser ut til å være uklare. Dette er et kjennetegn på wicked problems. Handlingsplanen for et trygt og godt barnehage- og skolemiljø i Vennesla «Mitt ansvar, vårt ansvar» sier at «Aktivitetsplikten er oppfylt om skolen har gjort alt det som med rimelighet kan forventes.» (Vennesla kommune, 2023, s. 25). Hva kan man med rimelighet forvente at skolen har gjort? Det defineres ikke nærmere, og svaret på dette spørsmålet vil høyst sannsynlig variere meget, alt etter hvem du spør – skoleeier, rektor, lærer, foresatte, statsforvalter og media. En av lærerne sier følgende om avslutning av en sak:

Er saken løst? Ja, sånn som vi så det, så vi jo egentlig ikke noen sak. Jeg snakket med foreldrene og hørte om det var løst. Da hadde de glemt den saken. Da var det jo løst. (Lærer 3)

I denne saken mente skolen det ikke var grunnlag for en sak, men skolen etterkom foresattes ønske om en 9A-sak. Da saken ble bestemt avsluttet av skolen, hadde foresatte til og med glemt at det i det hele tatt var en sak.

Det viser seg også at selv om en sak er formelt avsluttet, så er ikke problemet over. Tre av informantene hadde saker som var avsluttet, men problemet som saken skulle løse var ikke over. I wicked problems-saker vil det være uenighet om når saken er løst. I tillegg er løsningene ofte gode eller dårlige, ikke rette eller gale. En av informantene opplevde at selv om ledelsen hadde besluttet at saken skulle avsluttes, så jobbet han fortsatt med samme utfordring, et komplisert klassemiljø. Et par av sakene ble avsluttet fordi eleven begynte på



ungdomsskolen, ikke fordi problemet var løst. Det er vanskelig å forstå hva som ligger bak avgjørelsen om å avslutte saker, når problemet fortsatt er der. Det kan skyldes flere grunner. Det kan hende at eleven følte seg tryggere etter at problemet ble tatt tak i på en oversiktlig måte. Det kan også hende at foresatte fikk mer tillit til skolen, da skolen satte i gang en §9A.sak. Rektors forståelse av saken vil også ha betydning for når saken avsluttes. Det er mange forhold i dette landskapet som påvirker læreres skjønnsutøvelse og kontroll i klasserommet.

### Samfunnsutfordringer som skal løses i skolen

Et kjennetegn ved wicked problems, er at alle problemene er en del av et annet wicked problem. At alle disse sakene var uttrykk for andre, større utfordringer, er det liten tvil om. Mobbesaker i seg selv er en del av en samfunnsutfordring, Det er ikke slik at skolen er den eneste arena for mobbing. I disse digitale tider, trenger man ikke å gå lengre enn til hvilket som helst kommentarfelt på nett, og lese svært ufine karakteristikker av andre og andres meninger. Mobbeproblematikken i samfunnet kan ikke løses i skolen. Å opprette en §9A-sak kan muligens ses på som en kur for symptomene i stedet for å kurere selve sykdommen.

Dagens såkalte krenkekultur må jo også nevnes i denne sammenheng. Paragraf 9A skal beskytte elever mot mobbing og krenkelse. «Mitt ansvar, vårt ansvar» definerer krenkelser som:

Krenkelser kan være direkte ord og handlinger, men også baksnakking, utfrysing, ryktespredning eller andre handlinger som gjør at barn og unge opplever utrygghet, ubehag eller ikke føler seg inkludert i felleskapet. Det kan være barn, unge eller voksne som krenker. Krenkelser kan ta ulike former. Det omfatter bla. a mobbing, vold, rasisme, trakassering og diskriminering. (Vennesla kommune, 2023, s. 4)

Denne definisjonen er ganske vid, og igjen hviler det på barnets subjektive opplevelse. Kan det tenkes at barn i dag er mer lettkrenket enn før? En lærer sier følgende:

Jeg tror at hele den paragraf 9a trengs revideres. Jeg har lært at kanskje ikke måten paragraf 9a fungerer på, er slik den var tiltenkt. Den kan lett misbrukes. Noen kan bare

si «jeg blir mobba, så dere må gjøre noe». Jeg tror at det trengs å forandres fordi hvis noen blir krenket, så er de krenket, og noen blir krenket bare av en uenighet. (Lærer 3)

Jeg vil tro at en del av §9A-sakene skolen jobber med, er et uttrykk for at både barn og voksne i dagens samfunn blir lettere krenket enn barn og voksne gjorde før. Det er en del av en samfunnsutvikling. Det betyr ikke at man skal underkjenne den enkeltes opplevelse av saken, men at dette gjør sakene mer komplekse. For hva er riktig å gjøre i slike saker? Lærerne stiller helt tydelig spørsmål ved om opprettelsene av alle §9A-sakene er til det beste for eleven, og det kan stilles spørsmål ved om vi skaper robuste barn ved å opprette 9A-saker hver gang et barn opplever noe som er vanskelig å håndtere.

Sakene som lærerne fortalte om, var alle del av større utfordringer – utfordringer hos eleven og familien eller større samfunnsutfordringer som æreskulturer eller kulturkrasj mellom norske kultur og andre kulturer. Lærere blir i alle disse sakene bedt om å sette inn tiltak som skal bøte på utfordringer som strekker seg langt utover klasserommets fire vegger. Dette gjør sakene enda mer komplekse, og opplevelsen av at alle utfordringer skal løses i skolen, er utbredt hos mange lærere og skoleledere. Lærer 4 sier:

Vi må vekk i fra det at skolen skal fikse alt.

### Om å være redd

Lærere generelt er glade i elevene sine og jobber hver dag for å gi dem en god opplæring og gode opplevelser. §9A-saker berører lærere og det er knyttet mange følelser til disse sakene. Alle informantene sa noe om redselen for å ikke løse disse sakene på en god nok måte. De uttrykte et sterkt ønske om å ha elever som trives på skolen.

Jeg kjenner jeg er redd ... jeg føler ikke press, men jeg gir meg presset selv, for jeg er jo redd for at de tenker at en ikke bryr seg, at elevene føler vi ikke bryr oss. Det skal synes at vi bryr oss, det er viktig. (Lærer 2)

Samme lærer beskrev også følelsen av å bli kritisert i forbindelse med en sak:

Jeg føler at i akkurat en sånn sak, så blir liksom å forsvare seg selv for at man ikke har fulgt godt nok opp tidligere. At man ikke har sett. En har sett det, men kanskje ikke skjønt at det var så alvorlig for han. (Lærer 2)

I tillegg til redselen for å ikke få løst saker, eller å ha elever som ikke trives, er lærere redde for å få §9A-saker mot seg. Det gjør at enkelte lærere kvier seg for å gripe inn fysisk når elever utagerer. De er redde for i neste omgang å bli beskyldt for maktbruk eller krenkelse. §9A-5 omhandler voksne som krenker barn. I slike saker skal barnet høres og så skal saken gå via rektor til skoleeier, uten at den ansatte får uttale seg om sin side av saken først. Det gjør læreres arbeidshverdag utrygg. Det kan også hemme lærere i skjønnsutøvelsen.

Lærere vil være redde for å gripe inn fysisk i saker, fordi de er redde for å få en paragraf 9A-sak mot seg. De er redde for, hvis eleven sier at læreren dytta meg eller slo meg, eller tok alt for hardt i meg, så jeg fikk vondt, så er det elevens subjektive opplevelse som skal bli hørt. Og da risikerer læreren å få en paragraf 9A sak mot seg. (Lærer 1)

Press utenfra = handlingspress?

Det kan virke som om mye av adferden i skolen knyttet til 9A-saker oppstår på bakgrunn av press utenfra. Samtlige lærere var opptatt av foresattes press på sakene, et til tider urimelig høyt press, slik som noen av informantene så det. Sakene som ble referert til bestod av mange avgjørelser, og flere av disse avgjørelsene kom på bakgrunn av foresattes ønsker og forventninger. Det er selvfølgelig naturlig, siden foresatte er en del av saken og er den som best kjenner barnet. Likevel kan man tenke at disse avgjørelsene ikke alltid er til det beste for eleven. Selv om foresatte kjenner barnet best, er det ikke foresatte som kjenner eleven best – det er læreren.

Lærerne fortalte om at noen av sakene blir til på grunn av foresattes ønske eller forventning om en §9A-sak, ikke fordi barnet eller skolen så behovet. I saken hvor tre elever var i konflikt, ble det ordnet opp i hendelsen på skolen. Foresatte til ett av barna aksepterte ikke måten det ble håndtert på. Det førte til at to av elevene ordnet problemet på en enkel måte, mens den siste endte opp med en §9A-sak. Det må kunne tolkes dit hen at om ikke foresatte

hadde presset på for en 9A-sak, så kunne dette vært løst på et enklere nivå. Det er heller ikke urimelig å tenke at denne saken kanskje aldri burde vært en 9A-sak.

Foresatte er sitt barn nærmest, sånn vil det alltid være, men på skolen er barnet ett blant mange. Retten til et trygt og godt skolemiljø er individuell, men retten skal oppfylles i et stort fellesskap. Det kan ofte være vanskelig for foresatte å se og forstå. En av lærerne pekte tydelig på at foresatte i dag krever mer for sitt barn enn før:

Da tenker jeg det er foreldrene som presser veldig på, og at det har vært en utvikling i skolen, der foreldre krever mer og mer for sitt barn. Der jeg opplever at foreldregrupper ikke helt klarer å se den store sammenhengen - at vi er ledere for en hel klasse. De tenker at sitt barn skal få alt tilpassa og tilrettelagt, sånn at sitt barn kan skinne. (Lærer 1)

Sett i lys av at skolens aktivitetsplikt er oppfylt når skolen har satt inn de tiltak som med rimelighet kan forventes, vil disse økte kravene gjøre det vanskelig å avgjøre hvor langt skolen skal strekke seg i disse sakene. Det vil også kunne føre til at lærere sitter igjen med følelsen av å ikke strekke til.

Det er hevet over enhver tvil at §9A-saker er kompliserte – sett ut ifra mange forhold. Det er mange følelser involvert, både hos elever, foreldre og, som vist tidligere, hos lærere. At sakene også griper inn i større samfunnsutfordringer gjør at lærere opplever rollen sin i sånne saker som uklar. Det er uklart hvilke saker som er 9A-saker. Det er uklart hvilke løsninger som er best og hvilke tiltak som er tilstrekkelige. Det er uklart om problemet i det hele er løsbart, og det er uklart hvem som egentlig eier problemet.

Lærere lener seg på sitt profesjonelle skjønn hver dag, også i disse sakene. At de likevel blir utrygge på deres rolle i disse sakene, skyldes de overnevnte forhold. Når saker er så store, er det viktig at det finnes gode rammer for håndtering av disse sakene. Det konkluderte Miriam Ekra med i sin masteroppgave om rektors rolle i §9A-saker. «Skoleeier kan gjennom å etablere felles prosedyrer for behandling av §9A-5-saker bidra til at sakene blir håndtert på en trygg og god måte på alle sine skoler, både for elevene, og de ansatte» (Ekra, 2019, s. 85) Jeg vil videre i oppgava se på rammer for håndtering av §9A-saker i Venneslaskolen.

## Organisering og struktur som vanskeliggjør håndteringen av 9A-saker

Skolen som organisasjon er ikke rigget godt nok for å støtte lærere i håndtering av sakene. Dette handler både om press utenfra, struktur, kultur, ledelse og læring. Jeg vil videre drøfte disse funnene med tanke på læreres håndtering av disse sakene og opplevelse av egen rolle.

### Statsforvalter, rettsvesen og media

I paragraf 9A-saker opplever skolen et visst press i utenfra. Ofte er det, som tidligere nevnt, foresatte som påvirker organisasjonen i håndtering av disse sakene. I tillegg til foresatte, legges det også et indirekte press på sakene fra media, rettsvesenet og statsforvalteren. Alle disse tre aktørene er med å påvirke vurderinger og handlinger i sakene.

Evig eies kun et dårlig rykte, synger Hennig Kvitnes om. Kanskje er det frykten for et dårlig rykte som gjør at rektor, når foresatte ringer og forventer en 9A-sak, sørger for at det blir en slik behandling av den innmeldte saken? Å få skolen hengt ut i lokalavisa som en «mobbeskole» etter publisering av Elevundersøkelsen, er selvfølgelig svært lite ønskelig, både for skoleeier og skoleleder. Når det i tillegg rapporteres flere og flere klager hos statsforvalteren, og skolene opplever økende antall forespørsler om innsyn i elevmapper, er presset på å først og fremst unngå, men også løse §9A-saker, ganske stort. At dette ikke skulle påvirke håndtering av slike saker er helt utenkelig. Det er slik at lærerne også rapporterer at de kjenner på dette presset utenfra.

I bakhodet har man det derre, om det plutselig skal komme i media om man ikke har gjort noe riktig eller sånn (Lærer 3)

Å gjøre nok i disse sakene, slik at foresatte og statsforvalter er fornøyde, blir da viktig. Havner saken i media, har skolen taushetsplikt og kan ikke belyse saken fra sitt ståsted. Det gjør skolen, skoleleder og ikke minst lærer sårbar. Og jo mindre bygder og skole er, jo mer gjennomiktig blir det. Alle som jobber i skolen, vet at tillit bygges i millimeter og rives i meter. Å få slike saker i media, vil henge ved skolen i mange år framover.

## Struktur

Mange arbeidsplasser er strukturert slik at ansatte er spesialister, og er satt til å forvalte et relativt snevert sett med oppgaver. Skolen er ikke strukturert sånn. De fleste i skoleverket er enten lærere eller barne- og ungdomsarbeidere. Disse løser alle oppgaver som skal gjøres i løpet av en skoledag – bortsett fra vasking og forvaltning av selve skolebygget. Lærere har undervisningskompetanse og dermed hovedansvaret for det som skjer i klasserommet og for kontakt med hjemmet. Utover det har lærere og de andre ansatte mer eller mindre samme oppgaver. De færreste lærere har formell utdanning innenfor fag som kan komme til nytte i §9A-saker. Sosiolæreren er kanskje den største spesialisten på å jobbe med klassemiljø og med §9A-saker. Ved noen skoler vil denne ha utdanning inne sosialpedagogikk. En av lærerne ønsket seg flere spesialister inn i skolen:

Vi hadde trengt litt andre yrkesgrupper inn i skolen ala miljøterapeut. (Lærer 1)

Lærere er først og fremst er utdannet innenfor ulike skolefag og pedagogikk. Kompleksiteten de møter i yrkeslivet, etter endt utdanning, er de ofte ikke forberedt på. Mye i skolen beror på relasjonsbygging som man må forvente at lærere er gode på. Likevel er ikke dette alltid nok, og det kommer til syne i komplekse §9A-saker.

Vennesla kommune har en handlingsplan for et trygt og godt barnehage- og skolemiljø. Den heter «Mitt ansvar – vårt ansvar». Planen er en oppskrift på hvordan man skal håndtere §9A-saker. Den har et tydelig årshjul for hvordan skolene i kommunen skal jobbe forebyggende, i tillegg til at den forklarer saksgang når en sak blir meldt. Denne strukturen skal hjelpe alle ansatte i skolene i kommunen å håndtere sakene slik lovverket sier, og er ment å gi trygghet til dem som står i krevende saker – både foreldre og ansatte. I mine intervjuer var det ingen av lærerne som nevnte denne planen. Jeg etterspurte den, men ingen hadde et forhold til den. En skulle tro at i så kompliserte saker ville ansatte søke hjelp der det er å finne.

Opplæringsloven er tydelig på hva skolens ansvar er i slike saker, men da jeg spurte lærerne om saksgang hadde alle fire lærere et uklart forhold til struktur og rutiner. Lærerne er usikre på hva som er første skritt, og hva som følger siden. Dette illustreres godt av Lærer 2 på spørsmålet om hvor vedkommende ville begynne, om en sånn sak hadde dukket opp i dag:

...å bare gå til... jeg vet kanskje ikke... jeg regner med det er inspektøren jeg skal gå til. Det blir ofte den første man treffer i ganga, på en måte.

En av de lærerne opplever sakene som kompliserte og sier følgende:

Nei, jeg synes det er komplisert. Så man må sette seg inn i det hver gang, for selv om man løfter det opp ved skolestart, så er det mer bare prinsippene i paragrafen, mens selve aktivitetsplanen og alt rundt er jo en veldig omfattende prosess. (Lærer 1)

Det kan være flere grunner til at en rutine er vanskelig å forholde seg til i slike saker. For det første er det vanskelig å lage oppskrifter for wicked problems – alle sakene er ulike, komplekse og vanskelige å håndtere. I tillegg har ikke den enkelte lærer så mange av disse sakene hvert år. Det gjør at rutiner har vanskelig for å sette seg. Det går for lenge mellom hver gang de får bruk for den. Å ha et forhold til en slik rutine kan også være vanskelig, når det er uklart om problemet er en §9A-sak eller ikke.

I organisasjoner vil det finnes beslutningslinjer man skal følge. Beslutningsmakt sitter ofte hos lederen, eller er delegert utover i organisasjonen. I skolen er en stor del av de daglige avgjørelsene lagt til læreren. De ligger innenfor rammene av det som utgjør det profesjonelle skjønnet. Lærerne som ble intervjuet svarte ikke likt i forhold til hvem som har beslutningsmyndighet i §9A-saker. Det var bare på ett punkt at alle var enige: det er ledelsen som beslutter når en sak skal avsluttes. Det kan virke som om dette er del av en formell struktur, eller i alle fall et kulturtrekk som er kjent i personalet blant dem som har opplevd skolemiljøsaker. Utover dette sier lærerne forskjellig om hvem som bestemmer:

Jeg tenker det er ledelsen som tar beslutninger. (Lærer 2)

De andre lærerne sier at beslutninger blir tatt i felleskap av lærer og ledelse. Det at lærerne er i tvil om hvem som tar beslutninger i disse sakene, henger nok sammen med en usikkerhet i forhold til hvor langt det profesjonelle skjønnet strekker seg, sett i lys av hvor alvorlige slike saker oppfattes.

## Kultur – vi spør ledelsen

Siden strukturen i organisasjonen ikke er best mulig for å håndtere disse sakene, og strukturen som er lagt for å avhjelpe lærere i håndtering av sakene ikke blir tatt i bruk, tyr lærere til ledelsen. Det er en helt tydelig kultur for å søke hjelp hos skoleledelsen når disse sakene dukker opp. Jacobsen og Thorsvik sier følgende om organisasjonskultur: «Et kulturelt perspektiv bringer oss tett inn på hvordan organisasjoner egentlig fungerer, fordi det setter fokus på hvordan mennesker kan utvikle felles mønstre av meninger og holdninger som preger hvordan de handler.» (2019, s. 120). Det er nemlig slik det *egentlig* fungerer for lærerne jeg intervjuet: vi spør ledelsen. I alle §9A-saker skal det varsles rektor, men lærerne her, trenger ledelsen utover det. De trenger ledelsen til å hjelpe dem med saksgang, koordinering og håndtering av ulike oppgaver. Alle lærerne har også et stort behov for støtte for egen del når sakene skal håndteres.

Alle lærerne rapporterte god støtte fra ledelsen. Ledelsen hjelper lærerne i ulik grad, noen har fått mye hjelp, andre mindre. Hva denne variasjonen skyldes kommer ikke fram i intervjuene. Som tidligere nevnt, har skolen som organisasjon en relativt flat struktur, med lærere som de siste årene har blitt mer og mer profesjonaliserte med utdanning på masternivå. Det profesjonelle skjønnet, den høye utdanningen og autonomien i læreryrket, er med på å opprettholde den flate strukturen. De siste årene har den blitt noe mer utfordret med et økt fokus på rektors formelle kompetanse, og ved økt fokus på skolelederrollen fra UDIR og skoleeiere. I §9A-saker er det et helt tydelig behov for ledelse, og et visst hierarki. Dette kan man finne støtte for i rapporten «Rektors handlingsrom: Er vi styrt eller støttet?», utarbeidet i 2023 av Senter for anvendt kommunalforskning ved Universitet i Agder for Skolelederforbundet. Rapporten oppgir krevende elevsaker knyttet til §9A som den mest krevende belastningsfaktor for skoleledere (s.7). Det er helt tydelig at skoleledere bruker mye tid på disse sakene, og at det behov for lederes involvering.

Lærerne hadde en rekke ønsker i forhold til hva ledelsen burde bidra med i 9A-sakene. Det aller viktigste var emosjonell støtte og hjelp til å sikre at alt ble gjort på riktig måte. Den emosjonelle støtten handlet om opplevelsen av at disse sakene er tøffe å stå i, og at opplevelsen av ivaretagelse som ansatt var viktig. I de mest alvorlig §9A-saker, kan man tenke seg at de to sidestilte lovverkene, opplæringsloven og arbeidsmiljøloven, kommer i



konflikt med hverandre. Opplæringsloven som skal beskytte eleven, og arbeidsmiljøloven som skal beskytte læreren. En av lærerne uttrykte:

Kommunen er veldig tydelig på at elevene skal ha det trygt og godt, og de kjører på med sakene. Det blir sak med en gang man ringer inn. Mens oss ansatte og det presset vi får for å få ting til å fungere, er det lite fokus på: hvordan har du det? Hvordan opplever du det? (Lærer 4)

### Elevenes og lærernes arbeidsmiljølov

Å få en §9A-sak i klassen er krevende for den ansatte. Det krever mye tid og energi. Lærere er glad i sine elever, og vil dem vel. Det kan være følelsesmessig belastende for læreren å oppleve at elever ikke har det trygt og godt i klasserommet. I mange av sakene er det satt inn mange tiltak, men problemet er likevel ikke løst. Dette kan oppleves belastende for læreren. I tillegg er det flere av lærerne som rapporterer vanskelig samarbeid med de foresatte. En av lærerne sa at vedkommende hadde blitt skjelt ut på groveste vis av en mor, slik at assisterende rektor måtte gripe inn og få slutt på utskjellingene.

I arbeidsmiljølovens §4-3 (4) står det følgende: «Arbeidstaker skal, så langt det er mulig, beskyttes mot vold, trusler og uheldige belastninger som følge av kontakt med andre.» På arbeidsmiljøportalen kan man søke fakta om arbeidsmiljøet i ulike bransjer, også i skolen. Der står det at 31% av ansatte i skole opplever høye emosjonelle krav knyttet til nærkontakt med andre mennesker, håndtering av sterke følelser fra andre slik som sorg, sinne, frustrasjon og oppgitthet, og knyttet til det å måtte skjule sine egne følelser. At lærere opplever et behov for ivaretagelse, er helt naturlig. Det betyr at ledelsen i disse sakene får en dobbeltrolle – hjelpe læreren med å håndtere §9A-saken for å ivareta eleven, samtidig som læreren må ivaretas, slik at vedkommende opplever tilfredsstillende arbeidsvilkår.

### Profesjonelle lærende felleskap?

Læreplan for Kunnskapsløftet 2020 sier følgende om læring og det profesjonelle felleskap i skolen:

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfelleskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfelleskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at felleskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur. (Udir, 2020).

I dagens skole setter skoleleder av tid til utvikling av det profesjonelle felleskapet gjennom lærende møter. Denne praksisen har kommet inn i skolen med den profesjonaliseringen av lærerrollen som har pågått siden 1990-tallet. Jacobsen og Thorsvik beskriver organisatorisk læring som en sløyfe hvor den enkeltes erfaring tas opp i organisasjonen som helhet. Dette fører til kollektiv endring av adferd, som igjen kan føre til at den enkelte arbeidstaker kan gjøre seg nye erfaringer.

Hva som tas opp i det profesjonelle felleskap, i lærende møter, kan være så mangt. Det kan være saker knyttet til både drift og utvikling. Det er nærliggende å tro at §9A-saker ville være et viktig tema å ta opp. I mine samtaler med lærere i Vennesla, har jeg funnet ut at disse sakene ikke blir tatt opp i felleskapet og drøftet i læringsøyemed. Lærer 2 påpekte i sitt intervju at det ikke er satt av tid til denne typen erfaringsutveksling:

Nei, det er ikke satt av tid til det. Hadde det stått på agendaen, så hadde vi kanskje gjort det. Men det har ikke blitt satt opp, så det er jo ledelsen som ikke har satt av tid til det. Det blir mer snakk på kontoret, sånn uformelt.

Alle informantene oppga at de hadde lært mye av sakene de hadde hatt. Spriket i hva de har lært, er stort. Likevel kan man forstå at mye av denne lærdommen kunne vært nyttig for andre lærere som får nye 9A-saker. Hvorfor er det da slik at denne lærdommen ikke videreformidles i det profesjonelle læringsfelleskapet?

Det er nærliggende å tenke at tid er en faktor. Det er ikke ukjent at skolen opplever tid som en knapphetsressurs og at kampen mellom utvikling og drift er en evig kattepine for alle som jobber i skoleverket. Dette skyldes alle de krav som skolen stilles overfor. I rapporten Om

Lærerrollen står det følgende: «Oppsummert kan vi stille spørsmålet om dagens skole er offer for et «overload»problem, som både handler om at summen av krav og forventninger er for stor, og at disse delvis framstår som motstridende» (Dahl m. fl., 2016, s. 34). Det er ikke lett for skoleleder å prioritere alle oppgaver som skal løses, og i krysspresset mellom drift og utvikling, taper erfaringslæring knyttet til 9A-saker terreng.

Taushetsplikten i skolen er på «need to know»-basis. Altså må det gjøres avveininger om hva som den enkelte trenger å vite for å utføre jobben på en tilfredsstillende måte. Både skoleledere og lærere stilles daglig overfor situasjoner hvor dette må vurderes. At skoleledere kvier seg for å ta opp erfaringer knyttet til 9A-saker i plenum for å kunne lære av dem, er ikke så rart. Saker som dette er ofte lette å kjenne igjen – hvilken klasse den tilhører og hvilken elev. Dette, tror jeg, er hovedgrunnen til at disse sakene ikke blir drøftet i læringsøyemed.

Det er i alle fall tydelig at det er et ledelsesansvar å sette disse sakene på agendaen. Læring i forhold til disse komplekse sakene vil ikke komme hele organisasjonen til gode med mindre dette blir en del av den kollektive læringen. Det kan bety at slik det er i dag, er det ledelsen som lærer mest i 9A-saker. De er involvert i alle sakene, og har breiest erfaringsgrunnlag. I lengden vil det bare forsterke behovet for å ha ledelsen tett på i disse sakene.

Jan Meråk Paulsen er tydelig på i «den pedagogiske verdikjeden» at læring i skolen er læring gjennom mange ledd – helt i fra topp til bunn og siden fra bunn til topp. Lærerne jeg snakket med hadde ingen forhold til hva skoleeier gjør i forbindelse med slike saker. Det er usikkert i hvor stor grad lærere har innsyn i hva skoleeier gjør i forhold til §9A. Det er ofte rektor som vet best hva slags oppgaver skoleeier har. I dette tilfellet har skoleeier laget en plan for håndtering av saker. Det er en plan som kun ledelsen bruker, de ansatte har ikke noe forhold til den. Skoleeier burde sikret seg at denne planen ble kjent i organisasjonen som helhet. I tillegg burde øverste ledd i denne verdikjeden, ha hjulpet organisasjonen med å få til erfaringsbasert læring. Når saker er taushetsbelagte og for nære, burde skoleeier ha sørget for at historier anonymiseres og kan brukes på andre skoler for å lære av erfaring. Verdikjeden til Meråk Paulsen går begge veier. En skoleeier som lager en plan, burde i neste omgang søke informasjon fra «gulvet» om hvordan planen egentlig virker.

## Oppsummering

Lærere er utrygge på sin rolle i paragraf 9A-saker. Dette skyldes flere forhold. For det første er 9A-saker wicked problems og vanskelige å håndtere i seg selv. Det er mange aktører og vanskelig å finne løsninger. Det profesjonelle skjønnet er en sentral del av læreres arbeidshverdag og lærere er vant med å ta mange avgjørelser. Likevel utfordres det kraftig av §9A. Det er mange sider ved paragrafens bestemmelse som er uklare og vanskelig å forholde seg til. For det første er det relativt uklart hva et trygt og godt skolemiljø er. I tillegg er det barnets opplevelse av dette som er avgjørende for hvilke tiltak som skal settes inn. Til slutt er tiltaksplikten oppfylt når skolen har gjort det som «med rimelighet kan forventes». Alle disse forhold har elementer av vurdering, og hva som er godt nok, er vanskelig å avgjøre.

Skolen som organisasjon er ikke rigget godt nok for å håndtere disse sakene. I 9A-saker har ikke lærerne i utgangspunktet nok kompetanse. At man har en plan for håndtering er flott, men den må iverksettes i alle ledd. At ledelsen blir helt sentrale i disse sakene, er uten tvil. Det kommer til uttrykk hos alle lærerne. Lærere opplever sakene som vanskelig, ofte med mange følelser involvert. Dette kan være saker som gjør det tøft å stå i lærerjobben, og frykten for å få §9A-saker mot seg er høyst reell. Derfor må ledelsen trygge lærere i sin rolle, og gjøre tydelige avklaringer om hva som er ditt ansvar og hva som er mitt ansvar – og hva som er foresattes og elevs ansvar.

Det at skolen ikke deler erfaringer i disse sakene, gjør at organisasjonen ikke lærer og ikke utvikler ny adferd på bakgrunn av erfaringer. Jo vanskeligere saker er, jo mer har man behov for hjelp og støtte fra andre. Det at andre har erfaringer man kan ta med seg inn i egne saker, kan være med på å trygge læreren i håndtering av saken. Man skal heller ikke undervurdere viktigheten av å vite at andre har opplevd noe lignende, og kommet helskinnet gjennom det.

## Kapittel 7: Konklusjon og veien videre

Å oppleve mestring i jobben, handler blant annet om å ha avklarte roller. I skolen, med relativt flat struktur, og med høyt utdannede og kompetente lærere som er godt trent i bruk av skjønn, kan rollene av og til oppleves uklare. I Vennesla kommune opplever lærere sin rolle i forbindelse med 9A-saker som svært uklar. Lærerne opplever den praktiske delen i klasserommet, knyttet til elever, som meningsfull og avklart. Problemene oppstår når det kommer til struktur og håndtering av sakene.

Skolene har i utgangspunktet ikke rammer for å håndtere disse store problemene, som igjen er uttrykk for samfunnsutfordringer. Det gjør at læreren i klasserommet blir stående igjen med et ansvar som er stort, og som for enkelte av dem oppleves altfor stort. Det oppleves for flere av lærerne som at skolen skal fikse alt som er galt i samfunnet.

§9A-saker handler i stor grad om følelser, elevens følelser i øyeblikket og i etterkant av den utløsende faktor, foresattes følelser og lærerens følelser. Satt på spissen kan vi si at vi forsøker å håndtere følelser gjennom et juridisk rammeverk. Det er, slik som jeg ser det, svært vanskelig. I dette litt vonde, praktisk-juridiske landskapet blir læreren stående litt for alene med et stort behov for støtte fra ledelsen.

Etter å ha jobbet i lengre tid med denne oppgaven, har jeg sett at 9A-saker er for store, og organisasjonen for dårlig rigget, til at lærere i Vennesla kommune opplever seg trygge i rollen sin. Det er flere grep som kan gjøres for å styrke lærerne, slik at disse sakene blir lettere å håndtere. Både skoleeier, skoleleder og lærere kan gjøre grep for å bedre læreres håndtering og opplevelse av §9A-saker.

### Hva gjør vi nå?

Til skoleeier i Vennesla kommune vil jeg gi følgende råd, basert på mine funn: sørg for at den pedagogiske verdikjeden fungerer bedre. Å ha en plan er bra, men når ikke lærerne kjenner til den, fungerer den ikke slik som tenkt. Den kunne vært med å styrke lærere i disse sakene, i stedet for blir det til at lærerne ikke har noen formening om hva skoleeier tenker i disse sakene. At planen er presentert for skoleleder, betyr dessverre ikke at den har nådd helt ned til

gulvet i organisasjonen. Hvis ikke det operative nivået er trygge i sin håndtering, vil skoleeier stå igjen med ansvaret for saker som kanskje ikke blir løst på best mulig måte.

Til skoleledere i Vennesla vi jeg komme med følgende anbefaling: Fortsett å støtte lærerne i sakene de står i, spesielt viktig er emosjonell støtte. I tillegg bør det settes av tid til læring av erfaring knyttet til disse sakene. Skal håndtering av §9A-saker på sikt bli lettere, og rolleavklaringene tydeligere, er læring en sentral faktor. I tillegg må rektor sørge for å gjøre planen for håndtering kjent for alle ansatte. Jeg tror også skoleledelsen vil være tjent med å bli tydeligere på hvilke saker som skal behandles som §9A-saker, og hvilke saker som bør løses på annet vis. Skoleleder bør opptre som en slags «portvokter». Dette fordi 9A-saker er byråkratiske prosesser som tar tid bort fra lærerens virke i klasserommet – tid læreren blant annet kunne brukt til å jobbe forebyggende med å skape gode klassemiljø som fremmer helse, læring og trivsel.

Til slutt vi jeg oppfordre lærere i Vennesla til å lese planen «Mitt ansvar, vårt ansvar». Jeg tror en del lærere vil oppleve seg tryggere i rollen om de hadde en klar formening om hvordan man kan håndtere disse sakene som i utgangspunktet er så komplekse. Når mange forhold er komplekse, er det godt med alt som er håndfast og trygt. I tillegg vil jeg anbefale lærere å dele med flere de erfaringer dere har gjort dere i slike saker. Hva var lurt å gjøre? Hva var ikke så lurt å gjøre?

I mitt lille forskningsprosjekt har jeg nå studert en liten flekk av et stort tema. I tidligere masteroppgaver ved Universitet i Agder har Ødegården og Nodeland sett på statsforvalterens rolle i 9A-saker, og Ekra har skrevet om rektors rolle. Jeg har sett på læreres rolle. Oppgaven har helt klart sin begrensning i størrelse. Det er vanskelig å generalisere og si at lærere i hele landet opplever rollen sin i 9A-saker som uklar, men slik er det i alle fall med de lærerne jeg snakket med. Det hadde vært spennende om noen hadde hatt lyst til å komplementere bildet ved å gjøre en større studie hvor en så på læreres erfaringer med §9A.

## Sluttord

Barn skal være trygge på skolen. Det er basisen for læring. Et barn som ikke opplever trygghet, vil lære mindre. Derfor trengs det et lovverk som beskytter barn i opplæringen. Om

paragraf 9A viker sånn som den var tenkt, kan man nok stille spørsmål ved. Det er ikke sikkert at den forvaltes på best mulig måte, slik som samfunnet og skolen er i dag,

Lærere er glade i sine elever og vil dem vel. Å være lærer er en av de viktigste oppgavene man kan ha i det moderne kunnskapssamfunnet. Lærere skal danne og utdanne barn til samfunn og fellesskap. Skoleeier og skoleledere må støtte lærere i å kunne håndtere §9A-saker på en god måte - til det beste for både elever og ansatte.

## Kilder:

Andersen, A.S. (2006). *Aktiv informantintervjuing*. Norsk statsvitenskapelig tidsskrift Vol 22, s. 278-289. Universitetsforlaget

Andersen, A.S. (2013) *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. (2. utgave, 1. opplag) Fagbokforlaget

Arbeidsmiljøloven (2006) *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (*arbeidsmiljøloven*) (LOV-2022-12-20-99) Lovdata. Hentet 17/11-2023 fra:

[Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. \(arbeidsmiljøloven\) - Lovdata](#)

Arbeidstilsynet, NAV, Petroleumstilsynet & Statens arbeidsmiljøinstitutt. (2022) *Arbeidsmiljøportalen*. Hentet 17/11-2023 fra:

[Fakta om arbeidsmiljøet innen undervisning - Arbeidsmiljøportalen \(arbeidsmiljoportalen.no\)](#)

Baldersheim, H., Øgård, M. & Hye, L. (2023). *Rektors handlingsrom: Er vi styrt eller støttet?* Senter for anvendt kommunalforskning ved Universitetet i Agder på oppdrag for Skolelederforbundet.

Dahl, T. m. fl (2016) *Om lærerrollen*. Fagbokforlaget. Hentet 10/6-2023 fra:  
[Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag - regjeringen.no](#)

Direktoratet for forvaltning og IKT (2014) *Mot alle odds? Veier til samordning i norsk forvaltning*. Hentet 11/6-2023 fra:

<https://dfo.no/rapporter/mot-alle-odds-veier-til-samordning-i-norsk-forvaltning>

Ekra, M. J. (2019). *Hvordan kan rektor håndtere § 9 A-5-saker på en god måte?: Om rektors håndtering av saker hvor elever opplever seg krenket av voksne på skolen*.

[Masteroppgave]. Universitetet i Agder

Hjerm, M. & Lindgren, S. (2011) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Gyldendal Akademisk



Jacobsen, D.I. (2022) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave, 1. opplag) Cappelen Damm.

Lund, I. & Helgeland, A. (2020) *Mobbing i barnehage og skole. Nye perspektiver* (1. utgave, 3. opplag 2023) Cappelen Damm Akademisk

Lönngrén, J. & van Poeck, K. (2021) *Wicked problems: a mapping review of the literature*. International Journal of Sustainable Development & World Ecology Hentet 17/9-2023 fra:

[Full article: Wicked problems: a mapping review of the literature \(tandfonline.com\)](https://www.tandfonline.com)

Meld. St.11 (2008-2009). *Læreren - Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartement. Hentet 8/6-2023 fra:

[St.meld. nr. 11 \(2008-2009\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)

Molander A. & Terum L.I (2008) *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget

Molander. A & Smedby. J-C (2013) *Profesjonsstudier 2*. Universitetsforlaget

NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 7/4-2023 fra:

[NOU 2015: 2 \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)

Ohnstad, F.O. (2008) *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler*. (Doktoravhandling) Universitetet i Oslo

Opplæringslova. (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. Hentet 10/11-2023 fra:

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Paulsen, J.M (2021) *Skoler som lærer kollektivt. Læring i felleskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget

Rittel, H. W. & Webber, M. M. (1973). *Dilemmas in a general theory of planning*. *Policy sciences*, 4(2), 155-169.

Roland, E. (2020) *Mobbeloven. Opplæringslovens kapittel 9A og god praksis* (1. utgave, 2 opplag 2021) Fagbokforlaget

Schnein, E.H (1985) *Organizational Culture and Leadership*. San Fransisco Jossey-Bass Publishers

Utdanningsdirektoratet (2020). *Kunnskapsløftet 2020*. Hentet 11/3-2023 fra: [Læreplanverket \(udir.no\)](https://www.udir.no/lareplanverket)

Utdanningsdirektoratet (2022) *Mobbing og Arbeidsro i skolen 2021*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 22.03.2023 fra [Mobbing og arbeidsro i skolen 2021-22 \(udir.no\)](https://www.udir.no/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2021-22)

Utdanningsdirektoratet (2023). *Statistikk for grunnskole – analysebrett*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 11.03.2023 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analysebrett/?Eierform=Alle%20eierformer&KommuneFilter=&Skole=&Skole%20C3%A5r=&FylkeFilter=>

Utdanningsdirektoratet (2022) *Skolemiljø Udir 3-2017*. Hentet 22.03.2023 fra [3. En individuell rett til et trygt og godt skolemiljø \(udir.no\)](https://www.udir.no/skolemiljo-udir-3-2017)

Utdanningsnytt (2022, 25 mai). *Høyrepolitiker: Læreren bør være på toppen av hierarkiet i klasserommet*. Hentet 23/8-2023 fra <https://www.uttanningsnytt.no/laererrollen-paragraf-9a/hoyre-politiker-laereren-bor-vaere-pa-toppen-av-hierarkiet-i-klasserommet/323457>

Utdanningsnytt (2022, 14 august). *Nye tall: Flere elever opplever skolen som utrygg*. Hentet 23/8- 2023 fra <https://www.uttanningsnytt.no/9a-kapittel-9a-mobbing/nye-tall-flere-elever-opplever-skolen-som-utrygg/330134>

Vennesla kommune (2017, revidert juni 2023). *Mitt ansvar - vårt ansvar*  
*Handlingsplan for et trygt og godt barnehage- og skolemiljø.*

Hentet 3/12-2023 fra: [Handlingsplan+for+et+godt+og+trygt+barnehage+og+skolemiljø+-+2023.pdf \(custompublish.com\)](#)

Ødegården, A. M. & Nodeland, R.S (2022). *Statsforvalterens rolle i skolemiljø saker*  
[Masteroppgave]. Universitetet i Agder

## Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

### **Vil du delta i forskningsprosjektet §9A- elevers rett til et godt og trygt skolemiljø? Hvordan oppfatter lærere egen rolle i §9A-saker i Vennesla kommune?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan lærere forstår sin egen rolle i §9A-saker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette er en masteroppgave skrevet ved Universitetet i Agder. Den er siste oppgave i et studium i ledelse er ment å belyse læreres tanker og meninger om §9A-saker, slik at skolen og rektor på best mulig vis kan håndtere disse komplekse sakene.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Opgaven skal handle om Venneslaskolen. Av alle skolene i Vennesla, ble Vennesla barneskole trukket ut som bidragsyter. Det ble bestemt at lærere skulle trekkes ut tilfeldig fra en liste over alle lærere tilsatt skoleåret 23/24. Nytilsatte, med mindre enn ett års erfaring fra skoleverket, ble fjernet fra listen over mulige intervjuobjekter. Ved loddtrekning ble ditt navn trukket ut, som ett av fire navn.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltagelse i prosjektet innebærer et intervju som vil ta ca. en time. Intervjuet blir tatt opp med diktafon, slik at det siden kan transkriberes. Lyddopptaket skal ikke avspilles av andre grunner.

#### **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 vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Nichole M. Silva Elgueta, veileder ved Universitetet i Agder vil ha tilgang til opplysningene.
- Dine svar vil ikke kunne spores tilbake til deg. Du vil være anonym igjennom hele oppgaven. I stedet for navn på intervjuobjekter vil disse bli referert til som «lærer 1», «lærer 2», «lærer 3» og «lærer 4».

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes medio januar 2024. Da vil alle data bli slettet.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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 vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Agder ved Nichole M. Silva Elgueta. tlf: +47 38 14 13 42 eller [nichole.e.silva@uia.no](mailto:nichole.e.silva@uia.no)
- Vårt personvernombud: Trond Hauso, mail: [personvernombud@uia.no](mailto:personvernombud@uia.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Nichole M. Silva Elgueta  
(Veileder)

Astrid Føreland  
(Student)

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, «§9A – elevers rett til et godt og trygt skolemiljø. Hvordan oppfatter lærere egen rolle i §9A-saker i Vennesla kommune?» 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)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide august 2023

Hvordan oppfatter lærere egen rolle i §9A-saker i Vennesla kommune?

(Knyttet til wicked problems)

Kan du fortelle om din erfaring med §9A saker?

Hva var din rolle?

Hvem var involvert?

Hvordan gikk du fram?

(Knyttet til organisasjonsteori)

Hvilke press fra omgivelsene opplevde du?

Hvordan opplever du at organisasjonen ivaretar slike saker?

Hva er ledelsens rolle?

Rutiner, systemer, beslutninger og linja – hvem gjorde hva?

Hva skulle du ønske at ledelsen oppgaver var?

(Knyttet til læring i organisasjonen)

Hva mener du er den viktigste lærdommen I forhold til lærerens rolle I sånne saker?

Opplever du at lærdommen du sitter igjen med er delt i organisasjonen?

Har du anbefalinger til andre lærere i sammen situasjon?