

UNIVERSITETET I
NORDLAND

Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk!

En studie av rektorers bruk av eleverfaringer
i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen

Tore Tverbakk

ST307L Masteroppgave i tilpasset opplæring
med fordypning i skoleledelse, 30 stp.
Profesjonshøgskolen, avdeling for lærerutdanning
Universitetet i Nordland
Høsten 2011

Oppgnr; 17/2011
ISBN; 978-82-7314-666-3
ISSN; 1890-4998

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er elevmedvirkning, og oppgavens tittel er: *Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk*. Undersøkelsen er en studie av fire rektors bruk av eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.

For å finne svar på problemstillingen: *Hvordan bruker rektorer elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre*, har jeg foretatt en eksplorerende undersøkelse ved bruk av fire case. Fire rektorer fra tre forskjellige kommuner er intervjuet om *hva* de vet om elevenes erfaringer -, *hvordan* de vet om erfaringene - og *hva* rektorer *gjør* med elevenes erfaringer i arbeidet med kvalitetsutviklingen i skolen.

Undersøkelsen viser at rektorer gir uttrykk for å vite mye om hvordan elevene trives på skolen, men de uttrykker seg uklart - og mindre - om erfaringene elevene har med læringsarbeidet. Studien viser at rektorene gjennomfører ulike prøver, undersøkelser og evalueringer, og de får også informasjon om elevenes erfaringer gjennom samtaler med både elever, lærere og foreldre. Rektorene forteller at de i stor grad presenterer og drøfter eleverfaringene i ulike møter med de voksne i skolen.

Funnene i denne masteroppgaven viser at ingen av de fire rektorene diskuterer tiltak med skolens elevråd, for å bedre tilretteleggingen i læringsarbeidet. Rektorene inviterer heller ikke elevrådene til å drøfte skolens virksomhetsplaner med tanke på læringsarbeidet. Elevene har i følge funnene ingen aktiv rolle i skolens samarbeidsutvalg når kvalitetsutvikling drøftes.

Summary

The topic for this thesis is pupil involvement. The title is: *Headmaster, I learn best when I have two teachers teaching me mathematics*. This research is the study of four headmasters' use of pupils' experiences in their work to ensure development of quality in school.

To find the answer to: *How does headmasters use the pupils' experiences in their work to make the schools better*, I've used exploratory research, using four cases. Four headmasters from three different municipalities have been interviewed about *what* they know about the pupils' experiences in school. *-How* do they know about their experiences - and what do the headmasters *do* with this knowledge to ensure development of quality in school.

The research shows that the headmasters express high knowledge about the pupils' level of well being in school, but they are vaguer, and know less about the experiences pupils bring in their own learning activity. My study show that the headmasters use different test, surveys and evaluations, and that they also get their information about pupils' experiences through dialog with teachers, parents as well as the pupils. The headmasters say that they in great deal present and debate the pupils' experiences in different encounters with adults in the school system.

The findings of my thesis show that none of the headmasters in question discuss the pupils learning activities through pupil councils. Nor do they include the pupils in discussions and debates about the schools mission and vision plans even when it comes to the development of the pupils own learning activities. According to my findings, the pupils do not have an active part in the schools councils when the development of quality in school is debated.

Forord

Å skrive masteroppgave, samtidig som en jobber som rektor, er både krevende, givende og spennende. Det er krevende å finne tid og ro, givende å lese faglitteratur, ”gruble” over ulike meninger og formulere kunnskap, og det er spennende å lytte til informanter og skrive om et tema som en interesserer seg for.

Denne masteroppgaven har ikke blitt til av seg selv. Bodø kommunes tidligere undervisningssjef, Per Oscar Schjølberg, stilte krav til at rektorene skulle utvikle sin kompetanse, og fulgte dette opp med å legge til rette for at rektorene kunne ta relevant utdanning ved siden av det daglige arbeidet. Dette ble til lærerike forelesninger og drøftinger i vårt ledernetverk. Takk til min arbeidsgiver, og mine arbeidskollegaer som har vist interesse for mine studier, som har oppmuntret, vært drøftingspartnere underveis og hjulpet meg med oversettelse.

En stor takk også til min veileder, professor Jarle Sjøvoll, for veiledning som både har motivert, inspirert og hjulpet meg gjennom hele arbeidsprosessen, fra løse tanker til ferdig tekst. Jeg vil også rette en takk til mine fire informanter for at de brukte av sin travle tid til å snakke med meg. Takk for at dere delte erfaringer på en ærlig måte. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til.

Hjemme har min kone, May Line Tverbakk lyttet, bidratt med gode, faglige innspill og kritiske spørsmål, lest korrektur, satt fram mat, og oppmuntret meg når jeg har trengt det mest. Stor takk til deg, og til ungene våre, som har vært tålmodige med meg gjennom mine studier.

Til slutt vil jeg også rette en takk til eleven som sa til meg: *rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk*, og til alle dere andre elever som ser muligheter og bidrar med gode løsninger i en komplisert skolehverdag. Dere inspirerer meg i mitt arbeid hver eneste dag, og det er dere som har gitt meg lyst til å skrive om elevmedvirkning gjennom lange dager, kvelder, helger og noen netter.

Bodø, den 15. november 2011

Tore Tverbakk

INNHOOLD

1.0 INNLEDNING	6
1.2. Bakgrunn for valg av prosjektide	7
1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.4. Oppbygging og avgrensning av oppgaven	13
2.0 FØRINGER I OPPLÆRINGSLOV OG LÆREPLANVERK	15
2.1. Opplæringsloven	15
2.2. Læreplanverket LK06	16
3.0 LÆRENDE, ELLER ENTREPRENØRIELLE SKOLER	22
4.0 ENDRINGSLEDELSE	26
4.1. Struktur og kultur	26
4.2. Systematisk og systemisk arbeid	31
4.3. Skolevandring	33
4.4. Aksjonslæring	34
4.5. Oppsummering og konkretisering av kjennetegn	36
5.0 DESIGN OG METODE	38
5.1. Vitenskapsteori	38
5.1.1. Fenomenologisk perspektiv	38
5.1.2. Hermeneutisk perspektiv	39
5.2. Valg av forskningstilnærming	39
5.2.1. Eksplorerende undersøkelse ved bruk av 4 informanter	41
5.2.2. Valg av informanter	42
5.2.3. Innsamling av data	43
5.3. Validitet, reliabilitet og etikk	45
5.3.1. Validitet – gyldighet	45
5.3.2. Reliabilitet - pålitelighet	46
5.3.3. Etikk	47
6.0 PRESENTASJON AV DATAMATERIALET	49
6.1. Hva vet rektor om elevenes opplevelser?	49
6.1.1. Skolemiljø - forholdet til voksne og medelever	49
6.1.2. Læringsarbeidet	50
6.2. Hvordan har rektor skaffet seg informasjon om elevens erfaringer	51
6.2.1. Formell informasjon	51
6.2.2. Uformell informasjon	52
6.3. Hva gjør rektor med elevenes erfaringer	53
6.3.1. Skolens organer for medvirkning	53
6.3.2. Forankring i skolens planverk	55
6.3.3. Systemer og rutiner som sikrer elevenes stemme	56
6.4. Oppsummering av resultater	59

7.0 ANALYSE OG DRØFTINGER	61
7.1. Analyse og drøftinger i lys av Opplæringslov og læreplanverk.....	62
7.1.1. Elevrådet.....	62
7.1.2. Samarbeidsutvalget og skolemiljøutvalget.....	65
7.1.3. Læreplanen.....	66
7.2. Analyse og drøftinger i lys av strukturer og kulturer.....	68
7.3. Analyse og drøftinger i lys av arbeid med muligheter og forankring i skolen planer...	71
7.5 Oppsummering av drøftingen.....	75
8.0 AVSLUTNING.....	77
9.0 LITTERATURLISTE.....	79
10.0 VEDLEGG	81
10.1 Vedlegg 1 - intervjuguide.....	81
10.2 Vedlegg 2 - brev til informanter.....	82

1.0 INNLEDNING

Opplæringsloven har flere bestemmelser som forplikter skolen til å inkludere elevene i arbeidet for et bedre lærings- og skolemiljø. Det samme gjør Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) blant annet gjennom "Prinsipper for opplæringen". Øzerk (2006) konkretiserer intensjoner om elevenes deltakelse i organisering, planlegging, gjennomføring og refleksjon over egen læring.

Skolen har flere arenaer for elevmedvirkning. Hvert år gjennomfører skolen blant annet elevundersøkelser og bruker mye tid på å samle inn elevenes erfaringer gjennom digitale, standardiserte undersøkelser i regi av Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet legger til rette for brukerundersøkelser som skal gi en hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet på den enkelte skole. Formålet med Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser er at elever, lærere og foresatte skal få si sin mening om læring og trivsel på skolen. I tillegg arrangeres det nasjonale prøver, nasjonale kartleggingsprøver og eksamensresultater som også forteller noen om elevenes erfaringer med skolen.

Rektorer får også informasjon om eleverfaringer gjennom elevråd, samtaler med enkeltelever direkte, gjennom foreldre og via personalet i skolen. Det som etter min mening er virkelig interessant og nødvendig å finne ut av, er *hvordan rektorer bruker denne informasjonen i sitt arbeide med å lede skolen til å bli en bedre læringsarena for elevene.*

Det er spennende å oppleve at selv etter mange års erfaringer, har en mye å lære ved å lese faglitteratur og drøfte problemstillinger med kollegaer. Mitt arbeid som lærer, skoleleder og konsulent i kommuneadministrasjonen har bidratt til å øke mine refleksjoner når det gjelder opplæringen av elever. Gjennom mine erfaringer og mange møter med elever og foreldre, har jeg blitt motivert for å lytte til elevenes stemmer og ta hensyn til dem. De har mange innspill som er verdt å lytte til, fordi de kan gi den enkelte elev en bedre skolehverdag.

Etter 23 år i skoleverket og 16-17 år som skoleleder, har jeg satt i gang mitt eget forskningsprosjekt for å finne svar på disse spørsmålene. Jeg er ny i forskningsfeltet og har derfor møtt mange utfordringer knyttet til dette arbeidet, men utfordringene er spennende og

stimulerer egen læringsprosess. En av utfordringene er hvilke forskningsmetode en skal velge for å finne svar. Det finnes mange forskjellige forskningsmetoder og tilnærminger som kan benyttes når en skal forske. Det er også en utfordring å bli utfordret på egne meninger og erfaringer gjennom møte med fagkunnskap og informantenes erfaringer. De ulike forskningsmetodene skal gi ideer til hvordan et forskningsprosjekt kan realiseres. I kapittel 5.0 vil jeg gjøre rede for design og metode for min forskning, men først vil jeg gjøre rede for min prosjektide.

Formålet med min undersøkelse er å få større bevissthet om hvordan rektorer på en enda bedre måte kan gjøre nytte av elevenes erfaringer i arbeidet med kvalitetsutviklingen i skolen.

1.2. Bakgrunn for valg av prosjektide

Gjennom mine mange år som skoleleder har elevenes skolehistorier fascinert meg. Historiene er mange og med veldig forskjellig innhold. Jeg har ofte lurt på om historiene representerer flere enn dem som forteller dem.

En elev på 6. trinn sa til meg for en tid tilbake: *Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk.* Jeg ble nysgjerrig og spurte om han kunne si litt mer om hvorfor han lærte bedre når han hadde to lærere i stedet for en. Han sa; *De forklarer på forskjellige måter og det hjelper meg å forstå.* En annen elev sa i en debatt om skolemiljø på et møte i skolemiljøutvalget, at han mente elevene selv kunne sette sosiale mål på ukeplanen. Han begrunnet dette med å si: *Det er mer motiverende å øve på å nå mål en har satt selv.*

Dette er eksempler på utsagn som kommer fra enkeltelever og som gjør meg nysgjerrig på hvorfor det er slik for eleven, og om det kan være slik for flere elever. Denne typen refleksjon er også med på å forme mine spørsmål i møter med andre elever, og i drøftinger med personalet, både formelt og i mer uformelle sammenhenger. Jeg erfarer at innspill fra elevene flere ganger har hjulpet meg i å forme ulike debatter i personalet som har bidratt til endringer til beste for elevene og deres læring og trivsel i skolen.

Når mine egne barn har fortalt om sine skoleerfaringer, har dette også gjort meg nysgjerrig på om elevene på skolen jeg leder har de samme opplevelsene. Forteller elevene på vår skole de samme historiene ved middagsbordet som mine barn forteller? Forteller elevene våre om de

erfaringene jeg tror de har fra sin skoledag, eller er erfaringene veldig forskjellig fra det jeg tror? Jeg har mange ganger vært imponert over elevers historiefortellinger om sin skolehverdag og hvor god innsikt de har, om forholdene som kan påvirke deres læringsarbeid. Jeg har også flere ganger opplevd at de forteller tydelig hva som motiverer dem i læringsarbeidet, hva de trenger hjelp til og hva som gjør læringsarbeidet vanskelig og demotiverende.

Disse historiene fra elevene har startet refleksjoner hos meg om opplæring og ledelse, og jeg opplever at dette har påvirket mitt lederskap og mine valg som skoleleder i en positiv retning. I mitt arbeid som skoleleder opplever jeg at jeg noen ganger ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvordan elevene opplever sin skoledag, og hvordan de valg vi gjør påvirker elevenes skolemotivasjon og læring. Hva vet jeg egentlig om elevenes erfaringer med skolen jeg leder?

Selv har jeg som rektor hatt stor nytte av å sørge for en direkte kontakt med elevene. Når skolen jeg leder har gjennomført elevundersøkelsen, er det naturlig at resultatene presenteres og drøftes på de ulike klassetrinnene. Det har da vært naturlig å drøfte endringene i resultatene over år. Spesielt interessant er det å møte 7. trinnselever som har gjennomført undersøkelsen både på 5., 6. og 7. trinn. Resultatene endres gjerne gjennom årene selv om elevene har hatt de samme lærerne. Å reflektere over resultatene sammen med elevene og lærerne har gitt nyttig informasjon direkte til skolens ledelse.

Gjennom disse møtene reflekterte skoleledelse og elever sammen om spørsmål: *Forteller lærerne deg hva som skal til for å få høyere måloppnåelse?* Elevene hadde også mange ulike opplevelser av *variasjon i arbeidsmåter*. Gjennom disse refleksjonene fikk jeg blant annet god informasjon om hvordan *elevene* opplevde nye læreverker som skolen hadde prioritert å kjøpe inn. Lærerne hadde argumentert godt for nye læreverker til elevene som støtte i undervisningen. Lærerne uttrykte stor tilfredshet for nytt og godt læreverker som hjalp dem i undervisningen. I møte med lærerne ble jeg derfor beroliget i forhold til at prioriteringen av, og investeringen i, mange nye læreverker var riktig. I møte med elevene ble jeg mer usikker. Elevene var ikke udelte positive. Flere elever hevdet at undervisningen var blitt mer ensidig og arbeidet var oftere knyttet til oppgavene i den ene boka. Flere elever savnet større variasjon

som preget undervisningen før de fikk nye lærebøker. Dette ble for meg en viktig opplysning i arbeidet mitt med å lede lærerne i skolens utviklingsarbeid.

Et annet forhold som elevene er opptatt av, er hvordan de ulike lærere legger til rette for læringsarbeidet. Ved skolen jeg leder, er det vanlig at elevene på mellomtrinnet har faglærere. Elevene forteller at det kan virke som at lærerne ofte ikke samarbeider om arbeidsmåtene for elevene gjennom en skoledag. Elevene forteller om ønsket de har om variasjon i arbeidsmåtene gjennom skoledagene og bedre samkjøring mellom lærerne: Først kommer lærer "Per" og forteller hva vi skal lære i de to første timene, så gjør vi oppgaver og tilslutt oppsummerer vi hva vi har lært. Så kommer lærer "Kari" i de to neste timene og følger samme prosedyre og til slutt lærer "Hans" som også følger samme prosedyre.

For rektor er det fint å høre at lærerne snakker om mål og oppsummerer læringsøktene. Dette er resultat av systematisk utviklingsarbeid for å bedre undervisningsøktene. Men dialogen med elevene avdekket at arbeidet er ikke godt nok, når elevene opplever at lærerne ikke samarbeider om en god, hel skoledag for elevene. Eksemplet viser at lærerne burde samkjøre bedre, men eksemplet viste meg også at lærerne hadde skapt en bedre struktur i sin læringsøkt. Da lærerne ble gjort oppmerksom på elevenes opplevelser ble de overrasket, noe som igjen blant annet aktualiserer spørsmålet om hvilken dialog som foregår mellom elevene og den enkelte lærer om hvordan læringsarbeidet tilrettelegges. Uansett, er dette nyttig informasjon til meg som skoleleder i arbeidet for å skape et bedre lærings - og skolemiljø.

Møter mellom skoleledelsen og elevene er viktige med tanke på hvilke saker jeg som rektor ønsker at elevrådet skal mene noe om, og som skolen og lærerne må arbeide videre med. Møtene med klassetrinnene gav meg også nyttig informasjon som jeg kunne bruke i møte med lærerteamene. Jeg hadde informasjon som gjorde meg bedre i stand til å stille lærerne "de gode spørsmålene", som hvordan de nye læreverkene ivaretok variasjon i arbeids- og vurderingsformene i klasserommene, og hvordan lærerne samarbeidet om en god, helhetlig og variert arbeidsdag for elevene, hvordan dialogen om undervisningen gjennom dagen med elevene foregår, osv, osv.

På vår skole har vi etablert *Elevkonferanse* der temaet handler om elevenes læring og trivsel. Formålet med slike konferanser er å få elevenes innspill på hva de mener er viktig for at de

skal lære bedre. Her diskuterer elevene hva som må til for at de skal lære bedre og hvordan de selv kan bidra til bedre læring og trivsel. Alle trinn er engasjert i prosesser på en bestemt dag der alle jobber med samme spørsmål. Spørsmålene elevene jobbet ut fra på konferansen i september 2011 var å beskrive både et godt friminutt og en god undervisningstime. De skulle blant annet konkretisere med en ting som gjorde undervisningstimen bra og en ting som de mente måtte bli bedre for at de skulle lære bedre. Elevene fikk frem mange gode forslag. Elevene skulle også konkretisere hva de selv, klassevenner, lærere og foreldre kunne gjøre for at de skulle lære bedre.

Representanter fra trinnene var samlet på slutten av dagen og oppsummerte innspillene fra de ulike trinnene. Når de ulike representantene skulle konkretisere med ett moment, ble tilbakemeldingen oversiktlig og konkret. Alt skriftlig materiale fra elevkonferansen ble levert elevrådet som noen dager senere oppsummerte hvilket råd de ville gi til skolens ledelse om hva elevene mente måtte til for at de skulle lære bedre. Elevenes mange gode innspill på hva som burde skje for at de skulle lære bedre, var imponerende nyttig og reflektert.

Mine opplevelser av elevenes *deltakelse* i tilretteleggingen av hvordan læring bør skje, er for lite fremtredende i skolen generelt. Jeg har inntrykk av at rektorer i alt for liten grad er opptatt av hva elevene opplever i møte med sine lærere. Jeg har ofte hørt kolleger si at de har et flott personale, og jeg har sagt det selv også. Mange ganger. Men hva bygger vi det på? Bygger vi det på at personalet evner å skape ro og orden rundt seg, at det er lite konflikter og at de er til stede på arbeid, eller bygger vi det på at de leder læringsarbeidet i klasserommet på en slik måte at elevene opplever mestring og utvikling som bidrar til at elevene realiserer seg selv slik at det kommer fellesskapet til gode?

Elevene jeg har møtt har gitt meg mange gode svar når jeg har vært bevisst på å stille elevene *konkrete* spørsmål i forhold til tilrettelegging av læringsarbeidet. Svarene har bidratt positivt i min profesjonelle utvikling som leder og de har hjulpet meg i arbeidet med å lede en skole i utvikling.

Jeg er nysgjerrig på hvordan elevene kan bidra til å utvikle skolen. Jeg vil undersøke hvordan elevenes roller kommer til syne i arbeidet med å forbedre læringsarbeidet, og dermed skolen. Jeg ønsker å vite hvordan rektorer benytter seg av elevenes opplevelser i arbeidet med å gjøre

skolen bedre. For å finne disse gode eksemplene, og hva rektor bruker dette til, må jeg finne ut *når* og *hvordan* elevene medvirker i skolehverdagen for bedre læring. Her vil jeg se på hva skoleledelsen vet om elevenes opplevelser og erfaringer, og hvordan de skaffer seg kunnskap om elevenes erfaringer med sin skolehverdag. Det viktigste å finne ut for å imøtekomme oppgavens formål, er hvordan rektorer bruker disse eleverfaringene i arbeidet med kvalitetsutvikling av egen skole.

Mange skoler omtaler seg som lærende skoler. Et vesentlig trekk med lærende skoler er at de lærer av erfaringer som organisasjonen gjør, og jeg ønsker å finne ut hvordan rektorer i dag legger til rette for å bruke elevenes erfaringer i arbeidet for å gjøre skolen bedre. Vi voksne har flere arenaer der vi drøfter våre erfaringer med hverandre og drar nytte av hverandres erfaring for å legge bedre til rette opplæringen. Men hva med elevenes erfaringer? I en lærende skole må også disse erfaringene være med når tiltak for en bedring skal iverksettes. Jeg opplever at det er nødvendig å studere nærmere hvordan elevenes erfaringer er, og hvordan disse tas med i rektors arbeid for å gjøre skolen bedre. Dette er viktig både i forhold til motivasjon for læring (Helle 2006) og i forhold til hva Opplæringsloven krever av skolen. (<http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>, lastet ned 12.11.11)

Jeg forventer at denne oppgaven vil gi meg en større motivasjon og bevissthet om hvordan rektorer på en enda bedre måte kan gjøre nytte av elevenes erfaringer i arbeid som leder, og i arbeidet for å skape en bedre skole i stadig utvikling i takt med det samfunnet vi lever i. Jeg håper at mine konklusjoner vil være fruktbare på den måten at de bidrar til å utvikle skoleorganisasjonen til en enda bedre læringsinstitusjon for våre grunnskoleelever.

Ut fra en interesse gjennom alle mine arbeidsår i skolen ble det naturlig å velge medvirkning som tema for min masteroppgave, og jeg vil i neste punkt gjøre rede for problemstillingen.

1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål

Holme og Solvang peker i boka *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* på at *problemstillingen skal være spennende, fruktbar og enkel* (Fuglseth og Skogen 2006:22). I mitt arbeid med å komme frem til problemstillingen har disse stikkordene vært veiledende. Med utgangspunkt i min prosjektidé har jeg flere forskningsspørsmål som skal lede frem til

svar på min problemstilling. Jeg spør hva rektorer vet om elevenes erfaringer og hvordan de har fått vite om erfaringene, men hovedspørsmålet er oppgavens problemstilling:

”Hvordan bruker rektor elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre?”

For meg er problemstillingen *spennende* i den forstand at den vil gi svar på *om* elevene medvirker i egen skolehverdag for å forbedre skolen, og *hvilke* temaer som er gjenstand for medvirkning. Jeg er spent på hva rektorer vet om elevenes erfaringer og hva gjør de med disse i forhold til å gjøre skolen bedre for elevenes læring og trivsel. Dette er for meg *motiverende, interessant og meningsfullt* å finne ut av. På bakgrunn av at elevmedvirkning, for meg, er et spennende tema, er det interessant å finne ut hva andre rektorer vet om sine elevers skoleerfaringer og hvordan de bruker disse i arbeidet med å utvikle skolen. Det gir god mening for meg å arbeide med denne problemstillingen, fordi medvirkning er en viktig tema som er forankret i både lov og planverk for skolen.

Problemstillingen er *fruktbar* fordi jeg gjennom masterprosjektet mitt vil kunne få ny kunnskap om hvordan elevene inkluderes i arbeidet med å gjøre skolen bedre når jeg skal intervju rektorer på skoler fra forskjellige kommuner. På den måten bidrar problemstillingen til faglig videreutvikling. Problemstillingen er også *enkel* ved at den er avgrenset og ikke gir svar på *alle* spørsmål innenfor fagområdet. Men det vil likevel være nødvendig med ytterligere avgrensing, noe som kan komme i konflikt med kravet om at arbeidet med problemstillingen skal være *motiverende, interessant og meningsfullt* (Fuglseth og Skogen 2006).

For å finne svar på min problemstilling, søker jeg kunnskap om hvilke ordninger skoler har for å bruke elevenes erfaringer i arbeidet for å utvikle skolen. Denne kunnskapen kan jeg finne flere steder, men jeg har valgt å intervju rektorer fra andre kommuner enn den jeg selv arbeider i. Det er rektorene som kan fortelle hva de gjør med eleverfaringene de kjenner til i arbeidet med å utvikle skolen til å bli bedre.

I min problemstilling benytter jeg begrepet erfaringer. I denne oppgaven er begrepet for meg et samlebegrep for flere elevers opplevelser. Formålet med oppgaven er å studere hvordan rektorer kan gjøre skolen bedre for elevene som gruppe gjennom elevmedvirkning.

Problemstillingen avsluttes: *i arbeid med å gjøre skolen bedre*. Jeg begrenser oppgaven til å gjelde hva rektorer *gjør*, hvilke tiltak de iverksetter på bakgrunn av eleverfaringer og hvordan de inkluderer elevene i dette arbeidet med kvalitetsutvikling av skolen. Jeg har valgt å knytte utviklingsarbeidet til elevenes læringsarbeid. Sosiale forhold hos elevene i arbeidet med kvalitetsutviklingen av skolen, som informantene var opptatt av, er utenfor oppgavens rammer. Jeg ser heller ikke på hva som kjennetegner en god skole, heller ikke beskrivelser av tiltak som gjør skolen bedre.

Videre vil jeg gjøre rede for hva de ulike kapitlene i oppgaven inneholder.

1.4. Oppbygging og avgrensning av oppgaven

Formålet med oppgaven er å gi leseren en større bevissthet om hvordan rektorer på en enda bedre måte kan gjøre nytte av elevenes erfaringer i arbeidet for å utvikle en bedre skole.

For å imøtekomme formålet er oppgaven bygget opp i flere deler som alle belyser formålet med oppgaven fra ulike synsvinkler. I kapittel 2 gjør jeg rede for Opplæringslovens bestemmelser knyttet til skolens formål, elevenes deltakelse i samarbeidsutvalg, skolemiljøutvalg og elevråd. Videre omtaler jeg dannelsesidealene i generell del av læreplanen, samt elevdeltakelse slik det fremkommer i "Prinsipper for opplæringen" og læreplan for elevrådsarbeid.

I kapittel 3 og 4 har jeg valgt å belyse generell organisasjonsteori og teori knyttet til endringsledelse, samt aksjonsforskning og skolevandring. Jeg har ikke et eget kapittel eller avsnitt om elevmedvirkning, men omhandler dette gjennom de tre teorikapitlene.

Kapittel 5 har jeg kalt *design og metode*. Dette kapitlet omhandler hvordan jeg har gjennomført min forskning. Her belyser jeg i hovedsak hvordan jeg har valgt informanter og samlet inn data. Jeg vil også her se på begrepene validitet, reliabilitet og etiske forhold jeg som forsker møter. Her redegjør jeg for kvalitativ tilnærming gjennom intervju som forskningsmetode og det fenomenologiske perspektiv som dette representerer. Jeg vil også komme inn på det hermeneutiske perspektivet som omhandler tolkning i lys av teori og

erfaring, og se på en dypere mening enn det som er umiddelbart innlysende slik Thagaard beskriver det (Thagaard 2003).

I kapittel 6 presenterer jeg datamaterialet mine informanter vet om elevenes erfaringer, hvordan de vet det og hvordan de benytter seg av den informasjonen i arbeidet med å gjøre skolen bedre. På grunn av oppgavens omfang har jeg ikke kunnet innhente informasjon hos elevene direkte. Jeg har også innhentet noe informasjon i skolens virksomhetsplaner og tilgjengelig informasjon om skolene på skoleporten.no.

Videre analyserer og drøfter jeg i kapittel 7 et utvalg av informasjonen som informantene har gitt meg i lys av Opplæringslov og Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06), teorier om lærende skoler og endringsledelse. Til sist i kapittel 7 oppsummerer jeg drøftingen i fire punkter knyttet til svar på min problemstilling, før jeg i siste kapittel, kapittel 8, har avsluttende kommentarer, stiller nye spørsmål og peker på hva masterprosjektet har motivert meg til å gjøre.

2.0 FØRINGER I OPPLÆRINGSLOV OG LÆREPLANVERK

En rektor har et overordnet administrativt, økonomisk og pedagogisk ansvar på den skolen han leder. Rektor er satt til å ha ansvar for å oppfylle skolens mandat innenfor de rammer som er gitt. Rektor må sørge for å ha systemer som støtter det skolen skal gjøre, og samtidig utvikle arbeidsfellesskapet slik at alle arbeidsoppgavene blir gjort. Når jeg undersøker "Hvordan bruker rektorer elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre?" er dette bare en liten del av rektors mange oppgaver.

Opplæringsloven (Helgeland 2006) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06, krever av skolen at elevene skal medvirke i sin skolehverdag. Elevene skal være aktører i eget liv og skal i økende grad, etter alder og modning, gis ansvar og oppgaver i følge læreplanverket, LK06.

I forbindelse med arbeidet mitt er det naturlig å se på hva Opplæringsloven og læreplanverket sier om hvordan elevene bør inkluderes i arbeidet med å gjøre skolen bedre.

2.1. Opplæringsloven

Formålet med opplæringa i Grunnskolen er mangesidig og formulert i Opplæringslovens § 1-2. I denne paragrafen fremkommer det også kompetanse hos elevene som må øves gjennom aktiv deltakelse gjennom skoleforløpet.

Formålet med opplæringa er i følge Opplæringslovens § 1-2 at elevene *kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn* og opplæringa skal blant annet *legge grunnlag for vidare utdanning og livslang læring*. I formålet med opplæringa er det også presisert at det skal *leggast vekt på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar*. Sentralt i opplæringssituasjonen slår § 1-2 fast at *opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte*. (<http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> lastet ned 11.11.11)

Disse utvalgte målsettinger fra formålsteksten gir tydelige signaler om at eleven skal utfordres og ha en aktiv rolle i egen læring. Dette innebærer at de voksne i skolen, på forskjellige måter, skal legge tilrette for et godt lærings- og skolemiljø. Å legge grunnlag for videre

utdanning og livslang læring betyr, utover faglig kompetanse, blant annet også sosial kompetanse og læringskompetanse. Dette er kompetanseområder som krever at eleven blir i stand til å delta og i økende grad ta ansvar for eget liv. Hva disse ferdighetene omhandler vil jeg konkretisere ytterligere når jeg omhandler prinsipper for opplæringen som jeg omtaler under punkt 2.2.

Elevmedvirkning knyttet til deltakelse i formelle organ ved skolen er hjemlet i eget kapittel i Opplæringsloven. Kap 11 omhandler *Organ for brukarmedverknad i skolen* (Helgeland 2006), og her er de ulike organ for medvirkning beskrevet. Elevene skal i grunnskolen være representert i ulike organ. Opplæringsloven § 11-1 krever at elever skal være representert i skolens samarbeidsutvalg. Samarbeidsutvalget består av representanter for undervisningspersonalet, andre tilsatte, foreldrene, *elevene* og fra kommunen. Samme lov § 11-1a krever at hver grunnskole skal ha et skolemiljøutvalg der også elevene skal være representerte. *Skolemiljøutvalget skal blant annet ta aktivt del i arbeidet med å skape et godt skolemiljø* i følge Opplæringsloven. Skolens samarbeidsutvalg kan fungere som skolemiljøutvalg ved at det opprettes flere representanter slik at elever og foreldre samlet får flertall. I disse utvalgene er elevene ikke med i saker som er omfattet av lovfestet taushetsplikt i følge Opplæringslovens bestemmelser i kapittel 11.

Opplæringslovens § 11-2 krever at det skal være elevråd med representanter for elevene fra årstrinnene 5-7 og årstrinnene 8-10. *Elevrådet skal blant annet fremme fellesinteresser til elevene på skolen og arbeide for å skape et godt lærings – og skolemiljø*. Det er også en egen læreplan i elevrådsarbeid som gjelder for alle elevene i Grunnskolen. Denne kommer jeg tilbake til i pkt 2.2. som omhandler elevmedvirkning i læreplanverket, LK06.

2.2. Læreplanverket LK06

Gjennom generell del av læreplanen, prinsippene for opplæringen og fagplanene kommer det frem hva læreplanverket forventer av elevrollen. I innledningen til generell del av læreplanen er følgende målsetting formulert;

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.

http://www.udir.no/upload/lareplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Lastet ned 01.11.11

Den generelle delen av læreplanen presenterer syv dannelsesdimensjoner eller menneskeidealer. Generell del av læreplanen omhandler ikke mennesketyper, men dimensjoner ved ett og samme menneske. De syv dimensjonene oppsummeres i det integrerte mennesket og sluttmålet for opplæringen er definert slik;

Sluttmålet for opplæringa er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.

http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Lastet ned 01.11.11

Både målsettingen i innledningen og sluttmålet i generell del av læreplanen forventer at elevene skal rustes til å ta hånd om seg selv, og realisere seg selv i et fellesskap med andre. Målsettingene gir klare føringer om at elevene skal være aktører i egne liv der de tar selvstendig ansvar både for seg selv og andre. Sluttmålet i Læreplanverket stiller krav til at opplæringa skal styrke den enkelte slik at det kommer fellesskapet til gode.

En av dannelsesdimensjonene er det samarbeidende menneske. Også i beskrivelsene av denne dimensjonen ser en aktørperspektivet ved at det pekes på at *evner og identitet utvikles i samspillet med andre* og at *mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem*. Dette understreker at elevene i skolen skal utvikle en rolle som ansvarlig aktør, for egen danning også ved å la seg forme av andre. I utviklingen av aktørrollen er plikter og ansvar viktige elementer i den dimensjonen det samarbeidende menneske står. Læreplanen peker på at;

Det innebærer at elevene fra første dag i skolen - og stadig mer med økende alder - må få plikter og gis ansvar, ikke bare for egen flid og framgang, men også overfor andre elever og de øvrige medlemmer av skolefellesskapet (http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)

Lastet ned 01.11.11).

Læreplanen synliggjør en deltakende elevrolle som må utvikles gjennom hele det 13-årige opplæringsløpet. Rektor må sørge for at budskapet i generell del av læreplanen gis et innhold i praktisk skolehverdag. Det er ikke bare fagene som skal ha oppmerksomhet i skolehverdagen, men dannelsesidealene i generell del av læreplanen og prinsipper for opplæringen må oppleves og være til stede i skolens arbeid for at skolens mandat oppfylles.

Det er nødvendig å utvikle gode samarbeidsforhold mellom elevene og skolen slik at elevenes aktørrolle utvikles i tråd med læreplanverket. Elevene skal oppleve at de kan bidra til å bedre

skolens lærings - og skolemiljø gjennom å dele sine erfaringer og foreslå tiltak til beste for seg selv og fellesskapet. Da er det en forutsetning at elevene opplever at skolen tar hensyn til det elevene bidrar med i debatten om bedre lærings – og skolemiljø.

Øzerk (2006) viser til prinsipper for opplæringen og deres hovedintensjoner. Her kommer også elevens aktørrolle eller subjektrolle klart frem gjennom at elevene blant annet skal organisere, planlegge, gjennomføre, vurdere, reflektere over egen læring. Dette er viktig for eleven selv i hans/hennes læringsarbeid. Men det er også viktig for både lærere og rektorer å få kjennskap til elevenes erfaringer for sammen å kunne gjøre skolen bedre.

Rektor må sørge for at det er utviklet systemer og kulturer som ivaretar elevenes erfaringer som viktige i arbeidet med å utvikle skolen. Øzerk (2006:71) peker også på at en viktig intensjon med elevmedvirkning *er å styrke elevenes forutsetninger og ferdigheter til deltakelse i demokratiske prosesser og kunnskaper om demokratiske prinsipper.* Å ha ervervet seg kunnskap om demokratiske prinsipper og ferdigheter i demokratiske prosesser sees på som grunnleggende verdier i vårt samfunn, og skulle derfor ha høy prioritet i arbeidet.

Elevmedvirkning er en del av grunnskoleopplæringen. I likhet med opplæring i fag er opplæring i elevmedvirkning konkretisert med egen læreplan for elevrådsarbeid for alle elever på 1.-10. trinn (<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=215974>. Lastet ned 22.01.11). Denne læreplanen er bygget opp på samme måte som læreplaner i fag. Læreplanen for elevråd er inndelt i delene *formål, hovedområde, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering.* Læreplanen gjelder for alle elever og utdrag fra formålet sier at:

Faget elevrådsarbeid skal videreutvikle elevenes demokratiforståelse og evne til demokratisk medvirkning fram mot aktivt medborgerskap.

Opplæringen i faget elevrådsarbeid omfatter alle elever. Gjennom arbeid i elevgrupper og ved deltakelse i påvirknings- og beslutningsprosesser, deriblant arbeid i elevråd, skal faget bidra til at elevene utvikler sin evne til å uttrykke selvstendige meninger og sin evne og vilje til å samarbeide.

Opplæringen i elevrådsarbeid skal derfor legges til rette slik at det bidrar til selvstendighet, innlevelse og deltakelse og gir rom for refleksjon og et kritisk perspektiv.

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=215974>. Lastet ned 22.01.11.

Formålet med opplæringen i følge læreplanen for elevråd kan oppsummeres i at elevene skal utvikle kunnskap og ferdigheter i aktivt deltakelse i eget liv, utvikle evner til å være selvstendig og samarbeide med andre som preges av refleksjon.

Elevene skal i følge læreplanen spille en aktiv rolle i sin skolehverdag der de deltar i ulike prosesser for et godt lærings – og skolemiljø. Denne rollen har både et fokus på den enkelte og på fellesskapet. Skolen er ansvarlig for å legge til rette for at elevene utvikler en deltakende rolle. For at elevene skal oppleve å ha en deltakende rolle er det interessant hvordan rektor gjør nytte av elevenes erfaringer og inkluderer elevene i arbeidet for å gjøre lærings – og skolemiljøet bedre.

Utdanningsdirektoratet gjennomførte i 2011 erfaringskonferanser i fem fylker med 15 deltakende kommuner om erfaringene med elevrådsarbeid. Ungdomstrinnets elever peker blant annet på behovet for å formalisere kanaler for innflytelse ved at det sikres faste møter mellom elevrådet og skolen ledelse (Utdanningsdirektoratet 2011a).

Kunnskapsdepartementet har startet et arbeid for å gjøre noe med at motivasjonen for skolearbeidet er dalende med alderen. I Stortingsmelding nr 22 (2010-2011) foreslår departementet en rekke tiltak for å gjøre ungdomstrinnet mer tilpasset behovene de eldste elevene i grunnskolen har. Flere forslag foreligger. Det som berører mitt tema er forslaget fra departementet om å erstatte faget elevrådsarbeid med andre måter å ivareta elevmedvirkning og arbeid med demokratiforståelse. Departementet vil utvikle veiledningsmaterieell i samarbeid med Elevorganisasjonen for å ivareta opplæringen i medvirkning. For å kompensere for bortfallet av faget elevrådsarbeid må forskriften til opplæringsloven endres for å sikre elevene medbestemmelse.

Som rektor har jeg ofte behov for å vite hva elevene mener om ulike saker. Jeg mener det vil være viktig at rektor har et fast råd som representerer elevene som han kan innhente meninger fra før avgjørelser treffes. *Elevenes* forslag fra Utdanningsdirektoratets erfaringskonferanser om å formalisere faste møter mellom elevråd og skolens ledelse, vil være en sikring for kontakt mellom elever og ledelse. Det skal bli spennende å se hva som skjer med elevenes medvirkning dersom faget Elevrådsarbeid forsvinner?

Barneombudet er også opptatt av at elevmedvirkning i skolen virker. På sine hjemmesider (www.barneombudet.no lastet ned 25.01.11) oppsummerer Barneombudet hva den generelle læreplanen peker på i forhold til hva elevene bør erfare av medvirkning. Barneombudet mener

at dagens opplæring blant annet også må omfatte at elevene får erfaring i å *treffe avgjørelser med direkte og synbare konsekvenser for andre*. Dette innebærer blant annet å være med å lage og følge regler. Elevene bør også få *erfaring fra arbeid der gjensidig avhengighet krever disiplin, og der egen innsats påvirker resultatet av andres*. Dette betyr at elevene må utvikle ferdigheter i å organisere, lede aktiviteter, følge direktiver og foreslå aktuelle løsninger.

Barneombudet mener at skolesamfunnet er en arena som bør brukes aktivt for å lære slike ferdigheter fordi her har en mulighet til å trekke elevene med i mange slike prosesser. Elevenes evner til deltakelse styrkes gjennom slike prosesser slik at de gis mulighet til å utvikle et bevisst samfunnsansvar og handlingskompetanse for rollen som voksen. Dette henger godt sammen med skolens formål om å *ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre*.

Det vil være avgjørende at skolen legger til rette for å lytte til elevenes erfaringer. Helle (2006) mener at det viktigste verktøyet i tilpasset opplæring er å lytte til elevenes erfaringer med læringsarbeidet. Det er kanskje selvsagt, men samtidig utfordrende å gjennomføre dette på en måte der *eleven* har en opplevelse av å bli lyttet til og tatt hensyn til. For læreren i klasserommet bør det være en kultur for å snakke om erfaringene som gjøres gjennom en læringsøkt eller skoledag, og nyttiggjøre seg disse, for sammen med elevene å gjøre neste økt eller skoledag bedre lagt til rette for læring. Barneombudet presenterer på sine hjemmesider en sjekkliste for skoleledelsen som viser de nødvendige elementer for en bærekraftig elevmedvirkning. Dersom skoleledelsen kan bekrefte disse påstandene, mener Barneombudet (www.barneombudet.no) at skolen er kommet langt i arbeide med å oppfylle elevenes rett til medvirkning i skolen:

Sjekklisten består av følgende punkter som kan være kjennetegn på god praksis i elevmedvirkning i skolen:

- *Skolen måler jevnlig at elevene opplever medvirkning og ser resultater av elevmedvirkningen*
- *Skolens elevråd har en god representativitet blant elevene og de blir orientert og engasjert av lærere, administrasjon og rektor i alle saker som berører elevene.*
- *Offentlige dokumenter fra kommunen eller skolen som berører elevene er utformet på en slik måte at elevene forstår innholdet.*
- *Elevenes uttalelser og innspill er implementert og gjenkjennelig i skolens dokumenter og handlinger.*

- *Rektor, administrasjon og lærere har fått tilstrekkelig opplæring i elevmedvirkning, og opplever elevmedvirkning som meningsfylt.*

<http://www.barneombudet.no/elevmedvirkning/arkiv/sjekklister/> Lastet ned 27.01.11

Jeg har nå sett på hva Opplæringslov og læreplaner peker på i forhold til elevens rett til medvirkning og opplæring i deltakelse for et godt lærings- og skolemiljø. Opplæringslov og læreplaner viser hvilken opplæring elevene skal ha i medvirkning. Barneombudets råd i form av sjekklister peker på god praksis og viktige temaer som skolen kan arbeide med, sammen med elevene, for å ivareta både opplæringslov og læreplaner.

Det er viktig å inkludere elevene i arbeidet med å utvikle godt lærings- og skolemiljø. Det er spennende å ha elever med i dette arbeidet. Elevene vil kunne bidra til både å tydeliggjøre de gode erfaringer, men de kan også bidra til nyskaping. Jeg vil fortsette med å se på hva lærere, eller entreprenørielle skoler er.

3.0 LÆRENDE, ELLER ENTREPRENØRIELLE SKOLER

Elevene i skolen har mange opplevelser og erfaringer om sin skolehverdag. Min erfaring er at elevene ofte vet hva som skal til for at de skal bli mer motiverte for å lære, og de har ofte også kunnskaper om hva som gjør dem mindre lærelysten. I jakten på *hvordan bruker rektorer elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skole bedre*, vil det være nyttig å se på hva som kjennetegner ulike typer skoler som er i utvikling. I faglitteraturen har vi de senere årene lest om lærende skoler, men entreprenørielle skoler er en nyere og noe mindre kjent beskrivelse. Hva er forskjellen?

Et forslag til The European Commission var å markere 2009 som det europeiske året for kreativitet og innovasjon (Skogen 2009). Bakgrunnen for dette var en erkjennelse av at Europa hadde behov for å styrke sin evne til kreativitet og innovasjon for å få til nødvendige endringer. Kommisjonen så at det var behov i hele befolkningen for å øke den kreative basiskompetansen. Det ble pekt på behovet for *kunnskap og kompetanse som bidrar til å få menneskene til å se på endringer som en ny mulighet og være åpen for nye ideer* (Skogen og Sjøvoll 2009:18). Kommisjonen vedtok forslaget om å gjøre 2009 til det europeiske året for kreativitet og innovasjon.

Begrepene kreativitet og innovasjon leder oss til begrepet entreprenørskap. Entreprenørskap kan blant annet defineres som *kreativitet som faktorer i skapende virksomhet og innovasjon for å identifisere muligheter* (Skogen og Sjøvoll 2009:19). Flere regjeringer har formidlet visjonen om entreprenørskap i utdanningssystemet vårt som bidrag til kreativitet og nyskaping.

Kommunal – og regionaldepartementet, Kunnskapsdepartementet, og Nærings – og handelsdepartementet la i felleskap frem i 2005 en strategiplan med konkrete tiltak på alle utdanningsnivåer (2005). Strategiplanen for entreprenørskap i utdanningen *Se mulighetene og gjør noe med dem* peker på flere forhold knyttet til verdien av elevenes erfaringer og muligheter til å bidra for en bedre skole. Men først, hva sier planen om hva entreprenørskap er? I strategiplanen defineres entreprenørskap slik;

Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess, der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng” (2005:4).

Det er tydelig å se at entreprenørskap skal fremmes blant annet i innledningen til læreplanens generelle del der det står at *opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre* og i Læringsplakaten gjennom blant annet at *skolen skal gi alle elevene muligheter til å utvikle sine evner og talenter, stimulere lærelyst og nysgjerrighet og skolen skal fremme varierte arbeidsmåter* (<http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/?p=2> lastet ned 01.11.11). Elevene må blant annet trene på å ta ansvar for de utfordringer de møter og få erfare ulike arbeidsmåter slik at de kan bli kjent med sine beste sider og gis lyst til å lære mer.

I følge strategiplanen starter treningen på aktørrollen eller entreprenørrollen tidlig og fokus fra barnetrinnet fremkommer slik i Strategiplanen (2005:5);

Entreprenørskapsopplæringen på dette trinnet skal ha hovedfokus på å utvikle elevenes evne til å stole på seg selv, ta ansvar og tillate seg å prøve og feile, og bygge opp under kreativitet og utforskertrang. Videre er utvikling av sosiale ferdigheter og evne til samarbeid helt sentralt.

Strategiplanen formidler blant annet et elevsyn som skolen bør praktisere for å fremme en aktørrolle i arbeid med å gjøre skolen til et bedre lærested for den enkelte og fellesskapet. Det er flere likhetstrekk mellom skoler som preges av entreprenørielle holdninger og det som vi nok best kjenner som ”lærende organisasjoner” og ”lærende skoler”. Dette er et begrep som nok har blitt brukt uten at alle har samme forståelse av hva det betyr. Det er mye litteratur som omhandler temaet lærende organisasjoner og lærende skole, og jeg erfarer at begrepene brukes ofte uten at de defineres. Hva er en lærende organisasjon eller en lærende skole. La meg her presentere to definisjoner av lærende organisasjoner fra van Hauen og Lillejord som Helle trekker frem (Helle 2006:212):

En lærende organisation er en organisation der har gjort det til sit væsentligste kulturtræk at lære af erfaring (van Hauen 1995: s 39)

Organisasjonslæring går ut på å lære av god praksis og å forandre praksis som blir oppfattet som uheldig i organisasjonen (Lillejord 2003, s 35)

En kan stille spørsmål ved om skolen har en kultur preget av å lære av erfaringer og om elevene i skolen er inkludert i kulturen som preges av erfaringsdeling. Det som nok er mest fremtredende er at det er skolens lærere som diskuterer praksis i ulike lærermøter, og de er lærerne som lærer av *sine* erfaringer. Litteraturen om lærende organisasjoner og lærende

skoler tar også i hovedsak det voksne perspektiv. Men hvor vanlig og naturlig er det i skolen å inkludere elevene i denne type refleksjon, både på individnivå og systemnivå? Ut fra definisjonene overfor er det *et vesentlig kulturtrekk å lære av erfaring, og lære av god praksis og å forandre praksis som blir oppfattet som uheldig i organisasjonen*. Da bør det være en selvfølge at elevenes erfaringer er med og beskriver hvordan skoleorganisasjonen fungerer og elevenes stemme er med i drøftinger når praksis skal forandres.

Det som skiller skolen fra andre organisasjoner er blant annet at barn (elever) har en viktig rolle i skoleorganisasjonen. Jensen sier at *prinsipper for lærende skoler er de samme som for læring i andre organisasjoner, selv om skolen har særtrekk som skiller dem ut fra andre organisasjoner* (Jensen 2006:133). Jensen peker videre på særtrekk ved lærende organisasjoner som vi kan organisere i fire punkter:

1. Kunnskap hos aktørene,
2. Arbeide med utfordringene i det daglige,
3. Erfaringsdeling – organisasjonslæring – refleksjon
4. Er i stand til å utnytte ressursene i personalgruppa optimalt

En lærende skole bør ha tro på at både lærere og elever har kunnskap om hvordan organisasjonen fungerer gjennom de erfaringer de gjør. Både lærere og elever spiller en viktig rolle for seg selv og sammen i arbeidet for å utvikle skoleorganisasjonen. Lærende skoler har også erkjent at en i skolen må dele erfaringer og reflektere over erfaringene en gjør med det formål å utvikle organisasjonen. Aktørene i skolen må, hver for seg og sammen, se på hvordan praksis kan bedres i organisasjonen innenfor de ressurser en har tilgjengelig hos aktørene. Lærere og elever må se på hvilke muligheter en kan gjøre noe med, og gjøre det. Det som her blir avgjørende er at det er utviklet en opplevd kultur for at elevene er en viktig aktør i arbeidet med å forbedre skolen gjennom å dele og evaluere erfaringer, se på hvilke muligheter en har i arbeidet for utvikle skolen.

Når rektorer ønsker å *bruke elevenes erfaringer fra skolehverdagen i arbeidet for å gjøre skolen bedre*, må rektor legge til rette for at det er strukturer og kulturer som *forventer og ivaretar* elevmedvirkning. Helle (2006) påpeker at skolens praktisering av elevmedvirkning avhenger av hvilket syn personalet har på mennesker generelt og elevene spesielt. Dette betyr

at det ikke bare er strukturer og kulturer som må være på plass, men også utvikling av felles holdninger. Reell elevmedvirkning vil påvirke elevenes holdning til skolearbeidet i ei positiv retning og medvirkning er også en forutsetning for elevenes motivasjon. Skolene må settes i stand til å vurdere kvaliteten på arbeidet der elevenes læring settes i fokus. I en lærende skole er det også elever som tar aktørrolle i arbeidet med mulighetene skolen har for å bli bedre. Nygård (1993) sier at aktørrollen preges av å være *aktiv, medansvarlig og handlende*. Dette vil også kunne sies å kjennetegne en elev som medvirker i arbeidet for å lære bedre på ulike nivåer i sin skolehverdag.

Strategiplanen *Se mulighetene og gjør noe med dem* (2005) har en tittel som fokuserer mulighetene, og aktiviteter for å løse utfordringene. Et av de viktigste kjennetegnene ved en entreprenør sies å være en person som innehar en iver etter å gjøre tingene bedre enn tidligere eller å gjøre arbeidet på en ny måte (Skogen og Sjøvoll 2009:209). Et viktig spørsmål er hvordan rektor legger til rette og motiverer for at elevene hver for seg og sammen skal utnytte sitt potensial for læring. Skogen (2009:206) peker på at i den ideelle skolen lærer elevene og lærerne *sammen hvordan de kan bidra til bedre læring*. Det er en viktig lederoppgave å etablere systemer i skolen som gjør at det skjer en kontinuerlig læringsprosess som bygger på både erfaring og forskning. Innenfor entreprenøriell ledelse er det viktig for leder å gjøre overordnede og verdiforankrede mål tydelig og synlig, mens tilnærminger, metoder og arbeidsmåter kan desentraliseres til elever og lærere. Utfordringen er at ikke samspillet mellom aktørene får hovedfokus, men at hovedfokuset blir forbedringsprosessen med vekt på helhetlige tilnærminger og faglig utvikling (Skogen og Sjøvoll 2009).

I dette kapitlet har jeg belyst en forbilledlig holdning som preges av tro på at elever og lærere sammen kan gjøre en lærende skole bedre ved å dele de gode erfaringer, eller entreprenøriell ved også å se muligheter og være nyskapende i møte med utfordringene. En slik holdning bør skolen utvikle. Jeg vil i neste kapittel se på ulike teoretiske perspektiver og systemer som må etableres innenfor ledelse og som kan være til hjelp for at rektor kan inkludere elevene i arbeidet med kvalitetsutviklingen i skolen.

4.0 ENDRINGSLEDELSE

Skolen er i kontinuerlig utvikling, slik mange organisasjoner er i dagens samfunn. Elevene skal medvirke i egen skolehverdag slik Opplæringsloven og læreplaner krever, og som jeg redegjorde for i kapittel 2. I dette kapitlet vil jeg komme inn på hvilke strukturer og kulturer som bør være etablert for å støtte rektor i arbeidet. Jeg vil også se på forholdet mellom systematisk og systemisk arbeid i kvalitetsutviklingsarbeid, samt noen verktøy for å kunne samle inn elevenes erfaringer og igangsette aksjoner for endring. Til slutt i dette kapitlet vil jeg oppsummere noen kjennetegn på god praksis som må være tilstede for at rektor kan inkludere elevene i arbeidet med å gjøre skolen bedre. Disse vil danne grunnlaget for analyse og drøftinger i kapittel 7.

En vesentlig oppgave for rektorer er å lede endringsprosesser i skoleorganisasjonen på bakgrunn av nasjonale føringer og de erfaringer aktørene i skolen gjør seg. Endringsprosessene vil i all hovedsak være begrunnet i bedre læring for elevene. Jeg undersøker hvordan rektorer bruker elevenes erfaringer i arbeidet for å gjøre skolen bedre. Det vil da innebære at rektorer må lede en skoleorganisasjon som er innrettet slik at utviklingsarbeid og endringsprosesser som inkluderer elevenes skoleerfaringer er mulig å gjennomføre. Jeg vil fortsette med å se på forhold ved skoleorganisasjonen som må være tilstede for å imøtekomme dette.

4.1. Struktur og kultur

Det er rektors ansvar å lede skolen, ”bry seg om” det pedagogiske arbeidet. Da må rektor sette blant annet generell læreplan og prinsipper for opplæringen på dagsorden ved å sørge for at det blir satt mål, laget kriterier og lagt til rette for erfaringsdeling og vurdering av måloppnåelse. Rektor skal være opptatt av arbeidet med hele Læreplanverket for Kunnskapsløftet og rektor har en unik mulighet til å kunne sette mål for skolen med utgangspunkt i blant annet elevenes svar på elevundersøkelsen. Rektor må lede arbeidet ved å ”bry seg om” hvordan lærerne ivaretar forhold som for eksempel medansvar og medvirkning. Gjennom intervjuene knyttet til problemstillingen: *”Hvordan bruker rektorer elevenes*

erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre?" viser rektorer til hvordan elevenes erfaringer er tatt hensyn til i skolens planer.

Det er rektorer jeg intervjuer for å finne svar på problemstillingen. Rektorer er ledere av sin virksomhet. Å anvende teori knyttet til organisasjon og ledelse vil være til hjelp for å finne gode løsninger på *hvordan rektorer bruker elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre.*

Bolman og Deal (Bolman, Deal et al. 2004) presenterer flere forhold som er relevant for mitt prosjekt. Blant annet presenterer Bolman og Deal studier av kjennetegn på god ledelse i organisasjoner. I disse studiene trekkes det frem egenskaper som; evnen til å *formidle visjoner* effektivt til andre og *vise engasjement og lidenskap*. En tredje egenskap er å vekke *tillit og bygge relasjoner*. Det er avgjørende viktig at personalet opplever disse egenskapene hos rektorer, i arbeidet for å innhente og bruke eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutviklingen i skolen.

Møller (Møller og Fuglestad 2006) peker på flere sider ved god skoleledelse. God skoleledelse bidrar til å forbedre elevenes læringsresultater. God skoleledelse handler om en ledelsespraksis som *anerkjenner og tar på alvor at de må stå til ansvar for det arbeidet de utfører overfor ulike grupper* (2006:34). Møller peker på at gode skoleledere jobber for å heve kvaliteten, likeverdet og sosial rettferdighet. Dette betyr at rektor leder prosesser for å forbedre undervisningen og læringsbetingelsene. Det inkluderer arbeid med å styrke fellesskapet i skolen, inkludert foreldrene, mot felles mål. Møller viser til at dersom en lykkes i å etablere en kultur der hjemmet støtter opp om elevenes læring, vil elevene mestre skolen bedre.

Å gjøre skolen bedre er en krevende prosess som fordrer både tid og engasjement. Arbeidet utfordrer også rektorer på å holde fokuset på det som gjør skolen bedre for elevene. De mange forbedringstiltak som har vært gjennomført i skolen har ikke alltid berørt det som betyr mest for elevenes læring, nemlig lærerens undervisning. I det statlige programmet *"Kunnskapsløftet – fra ord til handling"* var hovedfokuset å styrke skolens evne til å utvikle seg i tråd med målene i Kunnskapsløftet. Programmet basert seg på samarbeid mellom skoler, skoleeiere og kompetansmiljøer, og hadde en økonomisk ramme på nærmere 200 millioner

kroner for perioden 2005-2009. Sluttrapporten av programmet ”*Kunnskapsløftet – fra ord til handling*”(Blossing, Hagen et al. 2010) peker på et sentralt funn i evalueringen som blant annet omhandler å involvere elevene, ha større fokus på undervisningen og gjennomføre aktiviteter som direkte griper inn i forholdene en ønsker å forbedre. Dette understreker betydningen av at fokuset i skolens utviklingsarbeid må rettes mot undervisningsgjennomføringen og elevenes læringsarbeid, når skolen skal skape et bedre lærings- og skolemiljø.

Øyvind Sæther presenterer et av prosjektene i programmet ”*Kunnskapsløftet – fra ord til handling*” i fagbladet *Bedre skole* nr 3/2010. Prosjektet fra Malvik kommune kan være et godt eksempel på at elevresultater kan bedres gjennom erfaringsdeling og elevmedvirkning. Utviklingsarbeidet på alle skolene i Malvik kommune ble et felles utviklingsløft under overskriften ”*felles løft – felles retning – økt læringsutbytte*”. Utviklingsprosjektet hadde mange delprosjekter, men faglig hovedfokus var rettet mot realfagene og særlig matematikkundervisningen. I prosjektet ble det lagt stor vekt på å utvikle vilje og evne til å arbeide sammen på tvers av nivåer, faggrupper, skoler og andre i kommunen. Viktige stikkord i dette arbeidet var blant annet å lære av hverandre og utvikle oss sammen. *Alle* ble dratt med i utviklingsarbeidet. I de mange delprosjekter ble det lagt opp til at elever, lærere og andre sammen skulle eksperimentere og å utvikle nye undervisningsmetoder. Elevenes deltakelse kommer blant annet til syne gjennom at de fikk ansvar for i større grad å kunne være hverandres lærere, med stort hell. Elevene ble gitt ansvar for å fortelle om tiltak som ble gjennomført på skolene, og forteller nå at matematikk er gøy.

Sæther peker på at eksemplet fra Malvik kommune viser at det nytter å utvikle delingskultur der også elevene har en aktiv rolle. Utviklingsarbeidet i Malvik ble lagt merke til og kommunen ble nominert som eneste kandidat fra Sør-Trøndelag til skoleeierprisen i 2009. Ekstern revisjonsrapport konkluderte også med at kommunen langt på vei hadde nådd målet om å være en lærende organisasjon og at elevene hadde samlet forebedret resultatene på nasjonale prøver. Selv om ikke sluttrapporten av programmet ”*Kunnskapsløftet – fra ord til handling*”(Blossing, Hagen et al. 2010) konkluderer med erfaringen fra Malvik kommune, er eksemplet fra Sør-Trøndelag et eksempel på at det må skapes en kultur for at elevenes rolle kan ha positiv betydning i arbeidet med å utvikle lærings- og skolemiljøet.

Skolen må ha systemer for å ivareta arbeidsoppgavene. Bolman og Deal (Bolman, Deal et al. 2004) presenterer ledelse i en strukturell ramme som blant annet vektlegger mål, spesialiserte roller og formelle relasjoner. Det etableres strukturer som fordeler ansvarsområder på deltakerne og utformer regler, strategier, prosedyrer og ledelseshierarkier for å koordinere de forskjellige aktivitetene. I en skole der elevenes erfaringer er viktig i arbeidet med å utvikle skolen til et bedre lærested, må skolen etablere strukturer og systemer som sikrer nødvendige prosesser og muligheter for at elevenes erfaringer blir tatt med i både læreres og rektors arbeid for bedre opplæringen.

Et viktig spørsmål er hvilke strukturer skolen må legge til rette for, for å inkludere elevenes erfaringer i å utvikle kvaliteten på lærings – og skolemiljøet? Det er viktig å tydeliggjøre hvilke roller de ulike deltakerne i skolesamfunnet har og hvilke mål og oppgaver de har i forhold til hverandre. Bolman og Deal (2005:35) sier:

Den strukturerte rammen støtter seg på sosiologi og ledelsesforskning, vektlegger mål, spesialiserte roller og formelle relasjoner. Strukturene – ofte fremstilt ved hjelp av organisasjonskart – utformes slik at de passer til organisasjonens omgivelser og teknologi. Organisasjonene fordeler ansvarsområder på deltakerne og utformer regler, strategier, prosedyrer og ledelseshierarkier for å koordinere de forskjellige aktivitetene til en enhetlig strategi.

Elevmedvirkning er en forutsetning for tilpasset opplæring (Jensen 2006) Elevene skal ha mulighet til å medvirke både i formelle organer ved skolen slik opplæringsloven krever. Men elevene skal også medvirke direkte i forhold til de daglige læringsaktivitetene. Her er det viktig at den enkelte skole etablerer regler og systemer for hvordan dette skal ivaretas. Det må utformes regler, strategier og prosedyrer for hvordan elevrådet skal arbeide: Hvilke saker de skal ha til behandling og hvilken plass de skal ha i arbeidet med for eksempel å medvirke til innhold og prioriteringer i skolens virksomhetsplan. Dette dreier seg om å utvikle en skolepraksis slik at dette ikke avhenger av den enkelte lærer eller rektor. Det må etableres systemer som ivaretar informasjon til skolens ledelse med tanke på å utvikle skolen. I dette arbeidet er det viktig at rektor sørger for at skolen har skriftlige rutiner og beskrivelser som tydeliggjør *ansvarsområder på deltakerne og utformer regler, strategier, prosedyrer og ledelseshierarkier for å koordinere de forskjellige aktivitetene til en enhetlig strategi*, for å gjøre skolen bedre.

Det er viktig at rektor er til stede på de ulike arenaene i organisasjonen for å vite hvordan aktørene jobber mot de visjoner og mål som er satt. Det er avgjørende at klar og tydelig ledelse gjennom strategidokumenter må følges opp med tilstedeværelse, krav, støtte og

tilbakemeldinger. Det er viktig at rektor er bevisst sin rolle og oppgave med å holde fokus, motivere, stille krav, gi støtte og tilbakemeldinger. Deltakelse på ulike arenaer er viktig også for å være kjent med de ulike problemstillinger, utfordringer og kvaliteter organisasjonen besitter, og om arbeidet utvikler seg i den retning skolens strategidokumenter tilsier.

Når rektor er til stede på de ulike arenaer er det viktig at rektor bygger relasjoner til medarbeiderne. I følge Bolman og Deal (2004:370) mener Konuzes og Posner at oppriktighet er det karaktertrekk som administratorer beundret mest hos ledere. Det er viktig for en rektor å være oppriktig i samtale med lærerne i deres arbeid med å inkludere elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre. Oppriktigheten må balanseres mellom positive og negative tilbakemeldinger, og rektorer må tydelig formidle forventninger til at arbeidet skal være i tråd med skolens målsettinger.

Rektorer har et stort ansvar for å legge til rette systemer for elevdemokrati. Møller (Møller og Fuglestad 2006) sier at det må skapes gode rammebetingelser for elevdemokrati i skolen. Dette er ikke bare et ansvar for rektor, det er også et ansvar for den enkelte lærer. Å legge til rette for elevdemokrati handler ikke bare om å lage strukturer som fremmer demokratiske prosesser, det handler også om å legge til rette for dialog på flere nivåer. Møller minner om *deltakelse i drøftinger, felles vurderinger og beslutninger er for mange en læringsprosess* (Møller og Fuglestad 2006:233). Dette er noe elevene må trenes i. Vi må huske at det er ingen garanti at elevene kan delta i medvirkningsprosesser om systemene før dette er etablert. Dette arbeidet går ikke av seg selv, noe som tydelig kommer frem dersom man ser på hvilke kompetansemål som blant annet er definert i læreplanen for elevråd. Denne gjelder for alle elever, også de som ikke sitter i elevrådet. Denne viser at medvirkning må læres. Når vi legger til rette for medvirkningsprosesser er det viktig at vi i praksis viser elevene at deres stemmer er viktige og at disse tas hensyn til.

I kapitlet om lærende skoler (kap 3.) kunne en lese at i lærende organisasjoner er det et kulturtrekk at en lærer av erfaringer. I dette kapitlet har jeg sett på god ledelse og eksempler på strukturer og kulturer som må være tilstede for å kunne arbeide med å utvikle en skoleorganisasjon. Jeg vil videre se på systematisk og systemisk arbeid før jeg omtaler skolevandring og aksjonslæring som metoder i kvalitetsarbeidet.

4.2. Systematisk og systemisk arbeid

I Bedre skole nr 3/2011 skriver dosent Knut Roald om skoleledelse og kvalitetsvurdering. Artikkelen bygger på to studier av kvalitetsvurdering på skole - og kommunenivå. Roald presenterer en figur som viser forholdet mellom usystematisk, systematisk og systemisk kvalitetsvurderingsarbeid. Figuren er knyttet til arbeid mellom skole – og kommunenivået.

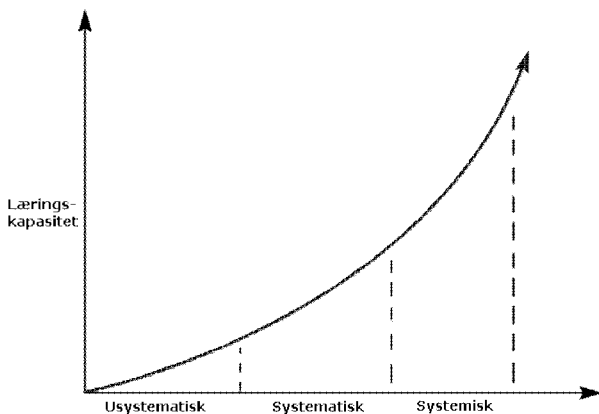


Fig 1. viser forholdet mellom usystematisk, systematisk og systemisk kvalitetsvurderingsarbeid (Roald 2010)

Figuren kan også være relevant i forhold til arbeidet med å bruke elevenes erfaringer i arbeidet med å utvikle skolen. Skal vi ha *høy* læringskapasitet i arbeidet med å bruke elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre, krever det at skolen jobber *systemisk* med utfordringen. Usystematisk arbeid vil, i følge Roalds figur, gi liten effekt.

Hva er så forskjell på begrepene *systematisk* og *systemisk*? Knut Roald sier i artikkelen blant annet at usystematisk kvalitetsvurderingsarbeid innebærer tiltak som gjennomføres uten en helhetlig plan på tvers av nivåer. *Systematisk* kvalitetsvurderingsarbeid bygger på planer for hvilke vurderinger som skal gjøres og hvordan resultatene skal formidles mellom nivåene.

Systemisk kvalitetsvurderingsarbeid er en mer helhetlig tankegang der både interne og eksterne vurderingsmåter er like viktige i arbeidet. I tillegg er en opptatt av dialog på tvers av tradisjonelle hierarkiske nivåer for å gjennomføre kunnskapsutviklende prosesser.

Formålet med å bruke elevenes erfaringer i arbeidet med å utvikle skolen er å bedre skolen. Skal skolen bli bedre bør det jobbes *systemisk* for å oppnå gode resultater. Resultater som bidrar til at skolen blir bedre for elevenes læring både knyttet til fag, men også knyttet til skolens formål, generell del av læreplanen og prinsipper for opplæringen.

Skolen bør jobbe *systematisk* gjennom å tydeliggjøre tiltakene i skolens planverk: Hvordan skal elevenes erfaringer samles, systematiseres og brukes i arbeidet med gjøre skolen bedre? Elevenes erfaringer bør være interessant i alle nivå i skolen og det bør jobbes mot samme mål på flere arenaer i skolen, fore eksempel i lærerteam knyttet til klassetrinn. Dette bør også være tema i felles personalmøter på skolen. Skolens holdninger til elevenes erfaringer bør fremkomme i ulike dialoger om å utvikle skolen. Også gjennom foreldre: Når lærere for eksempel diskuterer kvaliteten på skriftlige halvårsvurderinger i fag, bør skolen, både lærere og rektor, også skaffe seg kunnskap om *elevenes* erfaringer, knyttet til i hvilken grad disse bidrar til å fremme læringen hos den enkelte elev. Elevenes erfaring er også viktig for å heve kvaliteten på halvårsvurderingen. Det er ikke bare lærerens og foreldrenes erfaringer med halvårsvurderingen som er viktig. Elevenes erfaringer med halvårsvurderingen må også bli viktig i arbeidet for å forbedre disse i tråd med formålet.

Jeg har benyttet Roalds figur for å vise nødvendigheten av å arbeide systemisk, på tvers av nivåer i den enkelte skole for å øke læringskapasiteten. Læringskapasiteten kan økes i en kommune dersom samme tema får samme oppmerksomhet på tvers av skoler og mellom skolene i samme kommune med felles målsetting forankret hos skoleeier (kommunestyret), og der skoleeier også har oppmerksomhet på temaet i møte med skolene. Skolens evne til å jobbe *systemisk* vil komme til uttrykk gjennom at det er stor sammenheng mellom det som skjer i klasserommet, det som har fokus i ulike personalgrupper i skolen og i andre fora som foreldremøter, elevråd og samarbeidsutvalg, og på skoleeiernivå.

Tema som omtales i ulike planer både på skolenivå og på skoleeiernivå må rektor gi oppmerksomhet i møte med elever, foreldre og lærere. En måte rektor kan komme nærmere arbeidet i klasserommet er gjennom skolevandring. Skolevandring vil jeg se nærmere på under neste punkt.

4.3. Skolevandring

Rektorer får informasjon om elevenes erfaringer på mange måter. Blant annet får rektorer informasjon gjennom elevundersøkelser og nasjonale prøver, men rektorer får også informasjon gjennom uformelle og formelle samtaler med enkeltelever og elevgrupper. En måte å komme nærmere skolens kjernevirksomhet, undervisningen, er derfor å følge opplegget knyttet til skolevandring.

Skoleledere kritiseres fra tid til annen for at de for sjelden er ute i klasserommene og ”kjenner på” skolehverdagen for lærere og elever. Skrøvset har i boka *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring* redegjort for ledelsesverktøyet skolevandring, og beskriver forskende partnerskap mellom en aksjonsforsker og en rektor (Skrøvset 2008). Skolevandring handler om at rektor oppsøker læringssituasjoner i korte sekvenser og snakker med læreren i etterkant basert på kjente og avtalte punkter. Disse punktene handler i stor grad om lærerens undervisning, og som kan være avgrenset til for eksempel et satsningsområdet i skolen.

Elevene inviteres ikke i denne samtalen med læreren i etterkant. I forhold til problemstillingen: *hvordan rektorer bruker elevenes erfaringer i arbeidet for å gjøre skolen bedre*, kan Skolevandring være et godt verktøy for å få kjennskap til elevenes erfaringer, forutsatt at elevene deltar i opplegget. Her må elevene inkluderes i både forarbeid og etterarbeid. I følge Opplæringsloven og Læreplanverket LK06 skal elevene medvirke for et bedre lærings- og skolemiljø på flere måter. Læreplanverket peker på at elevene skal lære medvirkning. Gjennom opplæringen må det være en progresjon i dette viktige arbeidet. Flere vil stille spørsmål om elevenes kompetanse til å delta i refleksjonen over egen læring. Noen vil mene at læreren vet best. Både lærere og rektorer sitter med erfaring der elever viser at de kan bidra med meningsfulle innspill til lærerens undervisning til beste for elevenes læring.

Tverbakk (2009) viser i masteroppgaven *...Men nå er det inni hodet mitt...* at elever har kunnskap om egen læring. Masteroppgaven er en studie av minoritetsspråklige elevers vilkår for ordlæring i skolen. Tverbakk spurte minoritetsspråklige elever blant annet om når er det lett og når er det vanskelig å lære (forstå) nye ord og begreper? Her gir elevene nyttige innspill i hvordan skolen kan legge til rette for minoritetsspråklige elever å lære nye ord og begreper. Elevene har konkrete råd til hva som skal til for å gjøre innlæringen bedre i samsvar med elevenes behov og foreutsetninger. Et noe overraskende moment i undersøkelsen var

venners betydning for ordlæring. Informantene fortalte også om erfaringer der læreren ikke hadde kjennskap til eller tok i bruk metoder som elevene ville ha lært bedre av.

Skolevandring som metode kan være et verktøy som rektor kan bruke for å komme nærmere det som skjer i klasserommet. Rektor kan også inkludere elevene i møtene med lærerne om arbeidet i klasserommet. Gjennom å høre hva elevene forteller vil rektor få et bedre inntrykk av hva som skjer i klasserommet. Men et viktig spørsmål er hva rektor gjør med den informasjonen han eller hun får i møter med lærere og elever? I neste punkt vil jeg se nærmere på aksjonslæring som metode for å sette i gang arbeid som kan bidra til at skolen blir bedre for elevene.

4.4. Aksjonslæring

Når rektor sitter med mange elevers opplevelser og har oppsummert erfaringer som bør endres kan det iverksettes aksjoner for å bedre praksis. Tom Tiller er opptatt av å ta hånd om erfaringene vi gjør oss og lære av dem (Tiller 2006). I arbeidet med å forbedre skolen er det viktig å se på hvordan vi lærer av erfaringene både voksne og elever i skolen gjør. Her er det interessant å høre rektorer fortelle hvordan de samler inn elevenes erfaringer og hva rektorene gjør med de erfaringene elevene forteller om i arbeidet.

I følge Tiller er aksjonslæring og aksjonsforskning nøkkelbegreper i det nye hundreåret. Begrepene tar opp i seg kjente begreper fra tidligere som pedagogisk utviklingsarbeid, skolebasert vurdering, selvutvikling og internvurdering (Tiller 2006). Vi møter begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring i flere sammenhenger. Aksjonsforskning definerer Tiller (1999:43) slik: *Aksjonsforskning er ikke en metode eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter.* Steen-Olsen (Steen-Olsen og Postholm 2009) sier at aksjonsforskning er praktisk og handler om å forske sammen med aktører i praksisfeltet, ikke forske på aktørene i praksisfeltet. Aksjonslæring definerer Steen-Olsen (2009:18) som: *en aktivitet som har utgangspunkt i lærernes konkrete handlinger, hvor kritiske og systematiske refleksjoner over daglige erfaringer bidrar til å utvikle egen praksis.* Dette er en kontinuerlig prosess som inkluderer læring, refleksjon og selvutvikling med det formål å få utrettet noe i følge Steen-Olsen og Postholm (2009). Dette betyr blant annet at det kan være nyttig å reflektere sammen med elevene hvordan læringsarbeidet er tilrettelagt.

Læreren bør gjøre det etter endt læringsøkt og rektor bør sørge for at lærere inkluderer elevene i refleksjon over hvordan skolen tilrettelegger for læring. Når dette er et fokus i klasserommet, er det viktig at rektor etterspør og drøfter temaet i møte med elevrådet.

Tiller (1999:49) sier at *aksjonslæring handler om å forstå det en erfarer, forstå seg selv og få øye på det som befinner seg i dypet*. En blir utfordret selv på en grunnleggende måte når en studerer sine erfaringer og reflekterer over dem. Det vil være spesielt utfordrende å inkludere elevene i disse prosessene. Det er krevende å etablere et læringsmiljø der det er slik trygghet at elever og lærere kan snakke åpent om hva de erfarer. Elever og lærere må erfare at forskjellige tanker og erfaringer kan være en styrke i arbeidet med å forbedre skolen. Det kan også være nødvendig å øve på å få fram ulike syn og opplevelser. I møte med elevene må læreren synliggjøre for elevene at forskjellige opplevelser og ideer ofte kan føre fram til bedre løsninger. Rektor må vise det samme i møte med lærerne.

Tiller (1999:34) illustrerer arbeidsprosessen i aksjonslæring ved en læringstrapp;

Erfaringene knyttes til teori
Erfaringene kobles
Erfaringene ordnes
Løst prat om erfaringene

I tidlig fase starter vi med å prate uformelt, etter hvert så konkretiserer vi våre erfaringer i ord og begreper før vi på tredje trinn deler erfaringene og kobler dem med det de andre har erfart. På det øverste trinnet kobler vi de samlede erfaringene opp mot aktuell teori. Trinnene i trappa overlapper hverandre, men peker på en trinnvis progresjon.

Aksjonslæring kan ses på som en refleksjons- og læringsprosess som foregår kontinuerlig i et arbeidsfellesskap med tanke på å forbedre praksis. Mange rektorer vil si at en hele tiden arbeider for å bli bedre. Det som skiller aksjonslæring fra en vanlig arbeidsdag, og tidligere begreper som for eksempel skolevurdering, er at aksjonslæring er dybdetilnærmingen. Aksjonslæring betyr at en utfordrer seg selv og sin praksis på en mer grunnleggende og systematisk måte, men det formål å forbedre denne. Når rektor kartlegger eller på andre måter får kjennskap til elevenes erfaringer, for eksempel gjennom flere enkeltelevers

opplevelser, vil det være nødvendig å reflektere over dem gjennom å sette seg inn i elevenes hverdag, forutsetninger og opplevelser. Erfaringene må analyseres og drøftes opp mot den praksis og de begrunnelser som ligger til grunn for skolens valg. For å forbedre praksis gjennom aksjonslæring vil det være mulig og nødvendig at elevene bidrar i å reflektere over den praksis fellesskapet står i og sammen forstå hvorfor det er som det er og hva en ønsker og kan gjøre noe med for å bedre praksis.

Elevene er en sentral del av en skoleorganisasjon og de skal delta i sin egen læring. Det vil derfor være interessant å se på hvordan skoleledere bruker kunnskapene til aktørene (elevene) om egen læringssituasjon? Tom Tiller sier at *skal det lykkes å legge grunnlaget for livslang læring i skolen, må også lærere og skolelederne kunne lære i sin hverdag* (Tiller 1999). Lærere og skoleledere må altså arbeide med utfordringene, lære av erfaring, og være villige til å endre praksis. Arbeider en i en lærende organisasjon, er det et kulturtrekk ved organisasjonen at en lærer/endrer praksis på bakgrunn av erfaringer, slik en av definisjonene ovenfor påpeker. Da blir en viktig del av denne læringen å inkludere elevenes erfaringer i skolens kultur i arbeidet med å gjøre skolen bedre. Elevene må være en del av aksjonen og arbeide sammen med skolens personale for å lære av de erfaringer som gjøres for å forbedre praksis.

4.5. Oppsummering og konkretisering av kjennetegn

Jeg har i kapitlene 2, 3 og 4 sett på hva Opplæringslov og Læreplanverk, og ulike teoretiske perspektiver forteller om hvordan en kan arbeide for å bruke elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre.

Jeg vil under dette punktet oppsummere ved å trekke ut tre viktige punkter fra de tre forutgående kapitlene ved å konkretisere kjennetegn på skoler som legger til rette for å bruke elevenes erfaringer i arbeidet med kvalitetsutviklingen i skolen.

- 1) Skolen følger Opplæringsloven med hensyn til etablering og virke av elevråd, samarbeidsutvalg og skolemiljøutvalg, og skolen imøtekommer Kunnskapsløftets generelle del av læreplanen, prinsipper for opplæringen og læreplan i det enkelte fag, samt læreplan i elevrådsarbeid.

2) Skolen har strukturer og kulturer for å samle inn og drøfte ulike eleverfaringer.

3) Skolen systematiserer elevenes erfaringer og jakter på de gode erfaringer som skal videreutvikles, og rektorer er interessert i elevenes forslag på mulighetene i arbeid med å gjøre skolen bedre. Prioriterte tiltak forankres i skolens virksomhetsplan.

Disse punktene kommer jeg tilbake til i kapittel 7 der jeg analyserer og drøfter kjennetegnene i lys av det informantene forteller. I neste kapittel kommer jeg inn på hvordan jeg har utformet forskningsprosjektet og hvordan jeg har valgt ut informanter og hvordan jeg har samlet inn data i forhold til min problemstilling om *hvordan rektorer bruker elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre*. Jeg vil også i neste kapittel se noe på forhold knyttet til gyldighet og pålitelighet i mitt materiale, samt noen etiske forhold jeg har vært oppmerksom på. Jeg vil først i neste kapittel se på det fenomenologiske og hermeneutiske perspektiv.

5.0 DESIGN OG METODE

5.1. Vitenskapsteori

5.1.1. Fenomenologisk perspektiv

Rektorer møter eleverfaringer hver dag, dersom en er oppmerksom på dem, og selv opplever jeg at disse erfaringene påvirker meg som rektor. Når jeg får kjennskap til noen eleverfaringer vurderer jeg dem opp mot mine erfaringer og meninger. Eleverfaringene kan bidra til at jeg må undersøke noe litt nærmere og de kan bidra til at jeg stiller spørsmål i personalet på en annen måte enn jeg ville ha gjort om jeg ikke hadde kjennskap til disse erfaringene.

I fenomenologien er personenes opplevelser sentral. *Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer* (Thagaard 2003:36). Elevenes subjektive opplevelser og erfaringer burde være viktige for en rektor å søke i arbeidet for å gi elevene bedre opplevelser og erfaringer med sin skolegang.

Perspektivet ligger hos mine informanter. Det betyr at i intervjusituasjonen har jeg hatt en lyttende holdning til det informantene vil fortelle. Et forskningsintervju er ikke en vanlig dialog mellom to samtalepartnere, fordi det i første rekke er informantens opplevelser som er i fokus (Dalen 2004). Her har det vært viktig for intervjuer å vise genuin interesse for det informanten ønsket å fortelle. Det var viktig å vise anerkjennelse for det informanten ønsket å formidle, ved måten jeg lyttet og spurte på. Her ble det viktig at jeg som intervjuer viste min interesse både gjennom blikk, nonverbal kommunikasjon og verbale kommentarer. Jeg erfarte at jeg blant annet måtte støtte opp med flere spørsmål som gikk på hvordan rektor bruker elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre. *Det å lytte og la informanten få tid til å fortelle, er helt nødvendige forutsetning er for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng* (Dalen 2004:37). Jeg erfarte at informantens engasjement smittet, og at det var viktig å la informantene fortelle uten at mitt engasjement skulle bli dominerende og ta for mye plass i intervjuet. Dette var en viktig forutsetning i møte med mine informanter da jeg skulle fokusere på problemstillingen.

5.1.2. Hermeneutisk perspektiv

I hermeneutikken fremheves betydningen av å tolke handlinger gjennom å se på en dypere mening enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard 2003). Fuglseth peker på at begrepet "hermeneutisk" vanligvis er brukt som retningsgivende for tolking av særlige vanskelige tekst (Fuglseth og Skogen 2006). Men Fuglseth mener at vi også kan bruke hermeneutisk teori når vi skal tolke det som skjer i et intervju eller for å skjønne hvorfor mennesker handler som de gjør. I arbeid med å finne ut hvordan rektorer bruker eleverfaringene i å utvikle kvaliteten på egen skole, ble det blant annet viktig i intervjusituasjonen å få fram mine informanters begrunnelser for de valg de gjorde i kvalitetsarbeidet ved egen skole.

Kvale peker på at hermeneutisk tilnærming *medfører en tolkende lytting til det mangfoldet av betydninger som ligger i intervjupersonens uttalelser* (Kvale 1997:81). Her måtte jeg som forsker være oppmerksom på faren for feiltolkning på bakgrunn av ulike betydninger av ord og begreper, og av virkningen av forut-antakelsene. For å være sikker på om jeg hadde forstått rett, måtte jeg flere ganger spørre tilbake; *Mener du.....?, Er det riktig å si.....?* Et annet forhold jeg måtte være oppmerksom på var at ikke min tradisjon og min forforståelse farget spørsmål og oppfølgingskommentarer. Jeg måtte heller ikke la egen tradisjon farge tolkningen, men la tolkningen bli sett i lys av eksisterende teori. Dette var Hans-Georg Gadamer, hermeneutikkens fremste teoretiker på 1900-tallet opptatt av (Fuglseth og Skogen 2006). Siden det er lite aktuell teori knyttet til hvordan rektorer bruker eleverfaringer i arbeidet med å utvikle kvalitet, ble det naturlig i min eksplorerende tilnærming å tolke fellestrekk i informasjonen informantene gav. Som rektor gjennom mange år har jeg lang erfaring som leder og temaet for oppgaven engasjerer naturlig nok. Det betyr at jeg har tanker om hvordan elevenes erfaringer kan systemiseres og benyttes for å gjøre skolen bedre. I intervjusituasjonen ble det viktig å holde mine erfaringer tilbake, slik at det var mine informanters uttalelser som fikk betydning og den største oppmerksomhet i intervjusituasjonen.

5.2. Valg av forskningstilnærming

Etter at jeg hadde bestemt meg for problemstillingen i mitt masterprosjekt, måtte jeg vurdere hvordan jeg skulle finne svar på min problemstilling og hvordan jeg ville gjennomføre

undersøkelsen. *Det metodiske designet* (Fuglseth og Skogen 2006) omtaler Risberg som måten data samles inn. Designbegrepet handler om hvordan våre data knyttes til problemstillingen. Designet skal altså bistå forskeren i arbeidet med alle deler av prosjektet. Skogen viser til Colin Robsen (1993) som sier *at et design dreier seg om å utvikle et forskningsprosjekt med utgangspunkt i et forskningsspørsmål* (Fuglseth og Skogen 2006). Min problemstilling *"Hvordan bruker rektorer elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre?"* kan søkes svar på, på flere måter. I mitt arbeid har det vært viktig og nødvendig å vurdere fokus, strategi og taktikk underveis, dette fordrer at jeg som forsker i rapporten gjør rede for mine vurderinger og valg. Slik Skogen tolker Robsen er dette spesielt viktig med tanke på *etikk, validitet og reliabilitet og generaliseringsmuligheter* (Fuglseth og Skogen 2006).

I forbindelse med utformingen av forskningsprosjektet har et avgjørende tema vært hvilken metode som best kunne ivareta datainnsamlingen og analysen av data. Mange kategoriserer data i henholdsvis kvantitative og kvalitative data (Fuglseth og Skogen 2006). I boka *Systematikk og innlevelse* (Thagaard 2003) hevder Grønmo at kvalitative data uttrykkes i tekst og kvantitative data uttrykkes i mengdetermer. Kvantitative data omhandler da tellinger og målinger, men kvalitative data sorterer vanligvis under hermeneutisk forskningstradisjon, ofte omtalt som historisk forskning, kildestudier og intervju (Fuglseth og Skogen 2006). Dalen peker på at kvalitativ tilnærming fokuserer på opplevelsesdimensjonen og at et overordnet mål for kvalitativ forskning er *å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet* (Dalen 2004).

I arbeidet med å finne svar og øke min kompetanse på *"Hvordan bruker rektorer elevenes erfaringer i arbeidet med å bedre skolen?"* har jeg vært opptatt av å få kunnskap gjennom intervju med rektorer om hvordan de bruker elevenes erfaringer i arbeidet med kvalitetsutviklingen i skolen. Det er ikke tilgjengelig forskning som retter seg direkte mot min problemstilling. Jeg ønsker gjennom intervju av fire rektorer å finne svar på min problemstilling. Jeg vil gjennom intervjuene kunne få dypere kjennskap til deres situasjoner gjennom anledningen til å kunne stille oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av deres opplevelser. En kvantitativ tilnærming vil ikke ha gitt muligheter for å utdype opplevelser og forståelse av informantenes virkelighet.

På bakgrunn av dette har jeg definert min forskningstilnærming til å være eksplorerende med en kvalitativ undersøkelse i form av intervju.

5.2.1. Eksplorerende undersøkelse ved bruk av 4 informanter

En eksplorerende tilnærming har som mål å undersøke ulike forhold som ikke er så godt kjent gjennom teori (Jacobsen 2000). Siden det ikke er mange som har undersøkt hvordan rektorer bruker eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, fordrer min undersøkelse et eksplorerende design.

Jeg har undersøkt hva fire rektorer vet om elevenes erfaringer, hvordan de har skaffet seg kunnskap om eleverfaringene og hvordan de har brukt erfaringene i arbeidet med å utvikle kvaliteten i skolen. Disse fire informantene er ulike *tilfeller* der casestudiedesign kan være til hjelp for å finne svar på min problemstilling.

Skogen peker på at casestudiedesign er en av våre mest brukte design i utdanningsvitenskapelig forskning (Fuglseth og Skogen 2006). Dette er en forskningstilnærming som passer godt til å studere forhold slik de fremkommer i det virkelige liv og der forsker ikke kan påvirke og kontrollere variablene. Skogen sier også at *ved å studere enkelttilfeller kan vi lære mye om det fenomenet vi er interessert i* (Fuglseth og Skogen 2006:53). Problemstillingen: *Hvordan bruker rektorer elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre?*, passer godt inn i denne sammenhengen. Jeg har studert hvordan fire rektorer bruker elevenes erfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.

Casestudier er en forskningstilnærming som passer godt når forskningsspørsmålet starter med *hvordan* eller *hvorfor*, når virkelige hendelser skal forskes på, og når variablene ikke kan påvirkes (Yin 2003). Case er et begrep som brukes i vår dagligtale om *et tilfelle*. Svarene på problemstillingen er funnet ved å studere hverdagsopplevelser, som denne type design passer til. Her har jeg søkt å finne svar på hvordan rektorer systematiserer elevenes erfaringer og bruker erfaringene til å utvikle skolen. Jeg har sett på fire tilfeller, fire rektorers subjektive opplevelser av hvordan de lar elevenes erfaringer påvirke de valg rektorene gjør. Et formål med oppgaven er at den skal gi rom for faglig videreutvikling. Derfor vil det være nyttig å se på flere *tilfeller* for å få flere svar på problemstillingen min.

Thagaard hevder at betegnelsen *case-studier* refererer til undersøkelser av få enheter eller *cases* hvor forskeren analyserer mye informasjon om de enhetene eller "cases" som studien omfatter (Thagaard 2003:187). Gjennom intervjuene som har få, åpne spørsmål, med oppfølgingsspørsmål om nødvendig, har dette gitt meg mye informasjon om hvordan rektorer konkret legger til rette for å få kjennskap til elevenes erfaringer og hvordan disse erfaringene påvirker rektorenes valg i arbeidet med å bedre skolen.

For å belyse casene, har jeg hatt god nytte av å studere blant annet skolens virksomhetsplaner og resultater fra elevundersøkelser for å finne uttalelser og formuleringer som var støttende i intervjusituasjonen og jeg ba informantene om å kommentere.

5.2.2. Valg av informanter

Hvordan man velger informanter innenfor kvalitativ intervjuforskning er et viktig tema. I forhold til problemstillingen har jeg valgt rektorer som informanter. Rektorer har førstehåndserfaringer med hvordan de bruker elevenes erfaringer i arbeidet med å bedre skolen.

I forkant av intervjuene hentet jeg informasjon om hva elever sa om skolen sin gjennom tilgjengelig informasjon om resultatene fra elevundersøkelsen, nasjonale prøver og eksamensresultater. Denne informasjonen hjalp meg å stille oppfølgingsspørsmål i møte med informantene. Jeg så også på hvordan rektorene forankrer prioriteringene i skolens planverk. Gjennom analyse av disse tilgjengelige tekstene viste rektor meg hvordan noe av elevenes erfaringer er forankret i skolens planverk. I intervjusituasjonen var det nødvendig å ha virksomhetsplanen tilgjengelig for å se på hvordan rektor har konkretisert eleverfaringer som skolen måtte gjøre noe med.

Formålet med mitt prosjekt er å utvide min kunnskap og å få flere ideer til hvordan rektorer kan bruke elevenes erfaringer i arbeidet med kvalitetsutviklingen i skolen. Derfor har jeg valgt å intervju rektorer og skoler jeg ikke kjenner, og rektorer fra flere kommuner. Jeg har intervjuet fire rektorer fordelt på tre kommuner. Vedlagt følger brev til mine informanter (vedlegg 2).

Bakgrunnen for å intervjuere rektorer i andre kommuner er også at i min kommune samarbeider jeg tett med rektorene gjennom felles prosjekter og lederutviklingsprogrammer. Jeg kjenner godt til de målsettinger vår skoleeier har innenfor temaet elevmedvirkning, og vi rektorer samarbeider om ulike tiltak for å nå skoleeiers mål. Dessuten kjenner jeg svært godt til hvordan vår felles skoleeier har forventninger til oss i forhold til arbeidet med elevmedvirkning. Jeg vet hvilke føringer vår skoleeier har lagt, og hvordan vi bruker eleverfaringer i vårt arbeid. Dette vil kunne føre til at jeg i større grad får svar jeg forventer, og kan tolke disse svarene ut fra at intervjuobjektet og jeg som intervjuer, har samme erfaringsbakgrunn og jobber etter samme kommunale føringer.

Jeg vil i neste punkt gjøre rede for hvordan datamaterialet er innsamlet.

5.2.3. Innsamling av data

Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem? (Kvale 1997:17). For meg er det naturlig å søke kunnskap hos kolleger. Gjennom min karriere i skolen har jeg lært mye gjennom å utveksle erfaringer med kolleger. Spesielt lærerikt er det når dette drøftes i relasjon til teorier og fagbøker. Rektorer leder skolens utviklingsarbeid med det formål å gjøre skolen enda bedre. Rektorer har kjennskap og må ta hensyn til mange eleverfaringer. *Formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon* (Thagaard 2003:83). Samtaler i intervjuform om hvordan rektorer nyttiggjør seg disse erfaringene, gir rom for utdypende beskrivelser og oppfølgingsspørsmål.

Det var nødvendig å være godt forberedt før intervjuene ble gjennomført. Før jeg starter med de ordinære intervjuene, gjennomførte jeg et prøveintervju. Dette for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste ut meg selv som intervjuer. Som skoleledere har vi erfaringer med andre typer intervju, som for eksempel når vi skal tilsette medarbeidere, men i arbeidet med masteroppgaven har jeg gjennomført en helt annen type intervju. Etter prøveintervjuet ba jeg om tilbakemeldinger både på spørsmålene og på egen væremåte i intervjusituasjonen, slik Dalen antyder i boka *Intervju som forskningsmetode* (Dalen 2004).

Det er flere måter å samtale eller intervju mennesker på. *I det semistrukturerte intervjuet har en på forhånd utviklet en intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål, men intervjueren følger vanligvis opp med mer utdypende spørsmål for å få mer utfyllende informasjon* (Fuglseth og Skogen 2006). Gjennom denne intervjuformen har jeg innhentet data fra informantene, og intervjuformen gav meg mulighet til å gå i dybden gjennom oppfølgingsspørsmål (se vedlegg 1).

Når en skal velge ut spørsmål til intervjuguide, peker Dalen (2004) på at det er viktig å tenke over følgende kriterier:

- Er spørsmålet klart og utvetydig
- Er spørsmålet ledende?
- Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har?
- Innholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å uttale seg om?
- Gir spørsmålsstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger?

Det krever erfaring å utarbeide gode spørsmål i et kvalitativt intervjuprosjekt. Som ny i forskningsarbeid må jeg støtte meg til mer erfarne forskere og deres erfaringer og råd.

Dalen har samlet noen råd fra egen og andres forskning (Dalen 2004). Noen ganger kan en ta utgangspunkt i uttalelser og be informanten utdype sine meninger. Det vil også være nyttig å be informanten definere ord og begreper som nyttes. Det kan også være nødvendig å vise til forskningsresultater og be informanten gi kommentarer til disse. Dette kan få frem meninger og synspunkter fra informanten. Jeg erfarte blant annet i alle intervjuene at jeg måtte ha flere oppfølgingsspørsmål knyttet til hva rektor visste om elevenes erfaringer knyttet til læringsarbeidet. Jeg ba også flere av informantene om å kommentere elevenes svar på spørsmål i elevundersøkelsen. Det var interessant å merke seg at flere informanter kommenterte at elevene bekreftet et godt resultat i elevundersøkelsen. Et dårlig resultat ble

flere ganger kommentert av informantene som at elevene ikke forstod begrepene som ble brukt i spørsmålet.

Dette leder meg over i neste punkt der jeg tar for meg forhold knyttet til om den informasjon jeg er gitt er gyldighet og pålitelighet, samt noen etiske momenter jeg har vært oppmerksom på.

5.3. Validitet, reliabilitet og etikk

5.3.1. Validitet – gyldighet

Validitet handler om i hvilken grad måleresultatene er gyldig (Befring 2007). Her må man være oppmerksom på om man måler det man faktisk ønsker å måle. Kvale (Kvale 1997) peker på gyldigheten av forskerens tolkninger, men også gyldigheten av intervjupersonens uttalelser. Er det sant det som intervjupersonen sier og er han eller hun pålitelig eller upålitelig vitne til det som fortelles i intervjuet? Her fant jeg dokumentasjon i forhold til det intervjupersonen forteller i skolens virksomhetsplan.

For å sikre validiteten, eller gyldigheten, har jeg benyttet meg av Kvaless syv validitetsaspekt (Kvale 1997) som sjekkpunkter i arbeidet mitt.

- 1) Tematisering omhandler forankring til tidligere forskning og hvor logisk utledningen er til min problemstilling.
- 2) Planlegging: Gyldigheten av kunnskapen som utvikles avhenger av kvaliteten på undersøkelsesarbeidet. Fra et etisk perspektiv bør forskningsdesignet produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket.
- 3) Intervjuingens validitet handler om min troverdighet og på intervjuets kvalitet. Her må jeg som intervjuer sørge for en grundig utspørring og konkretisering av det som blir sagt.
- 4) Transkribering: Her er det viktig at jeg er oppmerksom på gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form.
- 5) Analysering har å gjøre med hvorvidt spørsmålene som stilles er gyldige, det vil si i samsvar med mitt forskningsspørsmål. Det er også viktig å vurdere hvorvidt tolkningene er logiske.
- 6) Validering er en reflektert vurdering.

- 7) Rapportering: Det blir svært viktig at mitt masterprosjekt gir en gyldig beskrivelse av hovedfunnene i min studie.

Disse sjekkpunktene har hjulpet meg å holde fokus på viktige forhold gjennom forskningsarbeidet. Spesielt viktig har det blant annet vært å ivareta etiske spille regler i arbeidet. Jeg har vært oppmerksom på å ivareta min troverdighet i møte med informantene og det har vært viktig å gjennomføre grundige utspøringer i intervjusituasjonen for å ivareta intervjuets kvalitet. Like viktig har det vært at spørsmålene var i samsvar med min problemstilling og at informasjonen er gjengitt riktig fra muntlig til skriftlig form.

Jeg håper mine funn kan bidra til ny kunnskap som kan utgjøre en forskjell i skolen jeg leder, og kanskje også i andre skoler i min kommune, og eventuelt i andre kommuner. Kvalessjekkpunkter har bidratt til at jeg er blitt oppmerksom på nødvendigheten av oppfølgingsspørsmål med ytterligere konkretisering. For en best mulig kvalitet på intervjuet, er det nødvendig å be om presiseringer og eksempler. Jeg har hatt god nytte av å skrive ned det mine informanter har sagt, men også å høre intervjuene flere ganger. Jeg merket meg nødvendigheten av å holde fokus knyttet opp mot min forskning om hvordan rektor bruker elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre. Flere ganger måtte jeg minne om å få svar på det jeg spurte om, ettersom flere av mine informanter snakket mye og ikke alltid svarte på det jeg spurte om.

Avgjørende for forskning er om det jeg har målt og funnet svar på er til å stole på, pålitelig og troverdig. Det fører meg over til neste punkt som omhandler reliabilitet.

5.3.2. Reliabilitet - pålitelighet

Reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre (Kvale 1997). I arbeidet har det vært svært viktig å vurdere om svarene jeg har fått, står i forhold til problemstillingen. Det har også vært viktig at jeg som forsker har vært kritisk og presis i analysen og tolkningen av materialet. Dette handler blant annet om oppmerksomhet for feilkilder og objektivitet. I mitt arbeid har jeg blitt bevisst at det er informantenes erfaringer som formidles. Kan dette være riktig for flere skoler, og kan en si at det er slik i den norske skolen? Det informantene forteller kjenner jeg meg igjen i slik jeg kjenner flere skoler.

Som forsker er det jeg som har vært ansvarlig for intervjusituasjonen, og i disse møtene har vi ikke deltatt som to likeverdige parter (Kvale 1997). I møte med intervjuobjektene har jeg vært forsker, men også rektor. Dette har intervjukandidatene vært klar over. Det kan tenkes at den som ble intervjuet, oppfattet situasjonen som kontrollerende eller utfordrende. Dette kan ha bidratt til at informanten ikke har villet fortelle alt, eller ville ha ”pyntet” på formuleringer, fordi en ble intervjuet av en som også er rektor og kollega. En ville ikke miste ”ansikt”. Dette kan ha ført til at resultatene kan ha blitt upresise eller mindre pålitelige. Min opplevelse i møte med informantene var at de fortalte lett om både styrker og svakheter.

Thagaard (2003) peker på at begrepet *reliabilitet* er byttet ut med *troverdighet* i nyere forskningslitteratur knyttet til kvalitative metoder. Dette dreier seg om at forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. Hvor pålitelig funnene har vært, avhenger av hvordan funnene støttes i annen forskning. Det er ikke tilgjengelig forskning knyttet til hvordan rektorer bruker elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre. Blant annet har Trude Michelsen (2006) i sin masteroppgave kalt: *Elevråd og demokratisk praksis. Kan elevråd i ungdomsskolen karakteriseres som et demokratisk organ med reell elevmedvirkning?* konkludert med at elevrådene har et sosialt preg og at elevrådsarbeid sjelden er forankret i skolens virksomhetsplaner. Dette støtter opp om mine funn som jeg kommer tilbake til i kapittel 6 og som jeg drøfter i kapittel 7. Likevel har det vært viktig å være lydhør for overraskende funn og vurdert disse nøye, for Kvale (1997) peker på *at for sterk reliabilitet kan motvirke kreativ tenkning og variasjon*.

5.3.3. Etikk

Forskning blir lyttet til, og forskning blir diskutert. Presisjon og ærlighet har vært et ufravikelig krav i dette arbeidet. Som forsker har jeg møtt på etiske utfordringer, og forskere må ta etiske avgjørelser. Etikk handler om reglene som ligger bak handlingene våre. I forskningsprosjektet er det viktig å opptre ærlig og presist.

Kvale kaller en *intervjuundersøkelse et moralsk foretakende* (1997:65). Dette innebærer at samspillet mellom mine informanter og meg som intervjuer påvirker den som blir intervjuet og det utvikles kunnskap om situasjonen gjennom intervjusituasjonen. Det betyr at forsker må vise varsomhet og ta hensyn til den som intervjues.

De som har vært informanter, er anonymisert i mitt materiale. Det er også mulighet for informanten å trekke seg når som helst og uten noen begrunnelse (Se vedlegg 2). Dette kalles informert samtykke. Materialet jeg har samlet digitalt er slettet. Den informasjon jeg har fått, vil bli behandlet konfidensielt. Dette innebærer blant annet at informantene anonymiseres, og at andre personer ikke skal få innsyn i materialet. Det er viktig å overholde den informasjon om prosjektet jeg har gitt til informantene.

Jeg har vært godt forberedt når jeg har møtt informantene. Jeg har også lagt vekt på å vise oppriktig interesse for det informantene ville fortelle meg, og vært oppmerksom på å la min nysgjerrighet på vedkommendes kompetanse komme til syne. Som forsker må en passe seg for å ikke ”legge ordene i munnen” på informantene. Det er viktig å gi den intervjuende opplevelsen av at hans eller hennes kompetanse på temaet er interessant og til nytte. En forsker må være forsiktig så ikke den intervjuende får en opplevelse av å ”være opp til eksamen” og redd for svare galt.

Jeg intervjuet fire rektorer. Jeg var nøye med at det var disse informantenes opplevelser og meninger jeg brakte videre. Det var også viktig at jeg håndterte informasjonen jeg fikk med hensyn til anonymisering. Formålet med oppgaven er å få ny kunnskap. Det ble viktig å holde fokus på gode ideer og det som informantene lykkes med, fremfor et negativt fokus på det som ikke var godt nok.

Thagaard (2003) peker på at det også er etiske regler mellom forskere. I mitt arbeid har jeg brukt andre forskeres arbeid og forskningsresultater. Det har vært viktig å vise respekt for forskere ved å presentere dem og deres resultater redelig og nøyaktig. Det har vært viktig at jeg har vært bevisst hensikten med min forskning, og at jeg har bidratt til å øke mulighetene for at elevens erfaringer skal tas med i arbeidet med å gjøre skolen bedre.

I neste kapittel vil jeg presentere det informantene har fortalt meg.

6.0 PRESENTASJON AV DATAMATERIALET

Jeg vil i dette kapitlet presentere informasjonen jeg fikk fra de fire rektorene jeg intervjuet. De fire rektorene fordeler seg på tre kommuner. Jeg har valgt å presentere datamaterialet strukturert rundt de tre hovedspørsmålene i intervjuene. Det siste spørsmålet om hvordan rektor bruker elevenes erfaringer i arbeidet for å gjøre skolen bedre, ble brukt mest tid på i intervjusituasjonen og vil få størst oppmerksomhet i dette kapitlet.

6.1. Hva vet rektor om elevenes opplevelser?

Det jeg presenterer i dette kapitlet er informantenes tolkninger og beskrivelser av elevenes erfaringer. Jeg har ikke snakket med elever direkte.

6.1.1. Skolemiljø - forholdet til voksne og medelever

Rektorene forteller om elever som trives på skolen. Elevene trives med hverandre. Rektorene er kjent med at enkeltepisoder skjer som ikke er akseptabelt, men elevene har det fint med hverandre, både på skolen og i fritida.

Rektor vet også at elevene trives godt med lærerne sine og at mange elever oppfatter lærerne som sine ledere og hjelpere. Noen av informantene vet også at elevene opplever at noen voksne er strenge og at dette både er greit og ugreit for elevene, men at elevene er *bekvem med det*. En av informantene forteller også om at elevene opplever at skolen spiller en rolle i nærmiljøet gjennom arrangementer som knytter skolen og nærmiljøet sammen og at skolen er en viktig samlingsplass for elevene også på fritiden.

En av informantene fortalte at elevene ønsket seg lærere som *brydde seg om dem, så dem, hørte på dem og var flinke til å lære fra seg, - og så måtte de ha humor*. Han fortalte også at elevene ikke er involvert i rusproblematikk eller annen kriminalitet som de for flere år siden oftere var involvert i.

På en skole var uteområdet et viktig tema som elevene ønsket bedre tilrettelagt. Informanten visste mye om hva elevene ønsket seg til utelekeplassen. En annen informant hadde også god oversikt over hva elevene brukte uteområdet og nærmiljøet til.

En av informantene forteller at skolemiljøet burde bli bedre. Han forteller at det har vært fokus på blant annet høflighet og respekt for hverandre, og at elevene forteller at de opplever at det har blitt bedre miljø på skolen. I følge en av informantene meddeler også lærerne bedre miljø og beskriver større bevissthet i arbeidet med skolemiljøet

6.1.2. Læringsarbeidet

Rektorene snakker ikke like mye om hva de vet om elevenes læringsarbeid, og de snakker mindre om hva de vet om hvordan elevene erfarer undervisningen.

En av informantene sier at han vet mye om hva som skjer i klasserommet. Informanten forteller at undervisningen ikke er så spennende, og hun vet om vanskeligheter mellom lærere og elever i læringsarbeidet. Informanten forteller at flere elever mangler faglige utfordringer. Flere av informantene forteller at de vet at elevene ikke alltid er klar over hva de skal lære fordi læreren ikke har formulert læringsmål. En av informantene forteller at han vet at læringsresultatene er gode i forhold til den kommunen skolen ligger i og i forhold til det nasjonale nivået. Mine informanter forteller at de kjenner godt til læringsarbeidet gjennom resultatene på ulike kartleggingsprøver, nasjonale prøver, eksamensresultater og resultatene på elevundersøkelsen som omhandler læringsarbeidet.

En av informantene forteller at han vet at elevene ønsker å prestere i de aller fleste fag og at elevene står på i arbeidet med å få gode faglige resultater. Skolen støttes godt opp av foreldre og har et åpent samarbeid. Han vet også at det er de voksne i stor grad som legger planene i fagene og at elevene ikke medvirker så mye i drøftinger om hvordan de skal arbeide i fagene.

En informant sier: *jeg tror elevene har lærere som hjelper dem.* Og han forteller videre at han mener læringssituasjonen for elevene er bra gjennom den måten elevene er organisert på i aldersblandede elevgrupper.

6.2. Hvordan har rektor skaffet seg informasjon om elevens erfaringer

6.2.1. Formell informasjon

Rektorene jeg har intervjuet har fortalt om flere typer undersøkelser, prøver og kartleggingsverktøy som gir dem informasjon om elevenes erfaringer med skolehverdagen sin. Mange av disse oppleggene gjennomføres jevnlig og rektor får gjennom disse oppleggene informasjon.

Elevundersøkelsen fra Utdanningsdirektoratet gjennomføres i ulik grad på de skolene jeg har informasjon fra. Noen benytter den bare på 7. og 10. trinn, mens andre gjennomfører den på de trinnene det er mulig å gjennomføre undersøkelsen på. Det er også skoler som gjennomfører denne undersøkelsen to ganger pr år.

Resultatene på *nasjonale prøver* på 5., 8. og 9. trinn og *eksamen* etter 10.trinn gir også rektor informasjon om hvordan skolens elever scorer i forhold til tidligere år og i forhold til andre elever på andre skoler. De senere årene har Utdanningsdirektoratet introdusert nasjonal kartlegging på flere trinn i lesing, regning og etter hvert engelsk som har gitt rektorene informasjon om hvordan elevenes scorer i forhold til andre. Mange skoler gjennomfører systematisk andre kartleggingsprøver som for eksempel M-prøver i matematikk.

I forbindelse med anti-mobbearbeidet, gjennomføres undersøkelser i forbindelse med for eksempel *Oleweusprogrammet*. Flere skoler har egne *trivselsundersøkelser* og en skole forteller om *ANT-undersøkelse* som kartlegger elevenes forhold til alkohol, narkotika og tobakk.

Elevrådene gir i forskjellig grad informasjon om elevenes erfaringer. Noen elevråd gir rektor informasjon om for eksempel trivsel og uteleker. Bare en informant forteller at elevråd en og annen gang gir rektor informasjon om hvordan elevene opplever at læringsarbeidet er lagt til rette, og hvordan elevene kan være en aktør for bedre læring.

Noen informanter får tilbakemeldinger fra elevene gjennom lærerne etter at *elevsamtaler* er gjennomført. Tilbakemeldingen følger ikke en felles standard, men gis muntlig og ofte tilfeldig. En annen informant har også informasjon fra blant annet fra en

vurderingskonferanse for elevene på 5.-10 trinn som handlet om hvordan få bedre læringsresultater, og et arbeid på alle trinn om positivt skolemiljø.

En av informantene har også undervisning og deltar i inspeksjon. Disse aktivitetene, forteller han, gir ham mye informasjon om elevenes opplevelser som han benytter i arbeidet med å utvikle skolen.

6.2.2. Uformell informasjon

Alle informantene forteller om at de får informasjon gjennom ulike kanaler som ikke på forhånd er definert, for primært å samle informasjon spesifikt.

Informantene forteller om svært forskjellig kontakt med elevene. En rektor forteller at han daglig er ute i skolelokalene og snakker med elever om hvordan de har det på skolen. En informant fortalte om hvordan han skaffet seg informasjon når han har inspeksjon. Han får da informasjon gjennom egne observasjoner og gjennom at elever tar kontakt med han. Han har da også elevene lettere tilgjengelig for å søke informasjon, gjennom å ta kontakt med elevgrupper.

En informant forteller om informasjon hun har fått gjennom at elever oppsøker henne og har noe de vil ta opp med rektor. Dette er i all hovedsak elevhistorier som er knyttet til enkelthendelser. Informanten forteller at hun oppfatter disse sakene som enkelthendelser, men at det noen ganger kan ses et mønster i forhold til hvordan de voksne i skolen legger til rette for elevenes skole- og læringsmiljø.

Alle rektorene forteller om informasjon gjennom ulike møter med lærerne om elevenes ønsker for en bedre skole. Denne informasjon samles ikke inn systematisk eller etter et system, men er informasjon som gis til rektor, gjennom lærere, i ulike sammenhenger.

Mine informanter forteller at de sammenholder informasjonene de får som stammer fra elevenes opplevelser og erfaringer. Gjennom denne informasjonen danner de seg et bilde av hvordan elevene har det på skolen.

6.3. Hva gjør rektor med elevenes erfaringer

I intervjuene brukte jeg mest tid på spørsmålet som er min problemstilling: *hvordan bruker rektor elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre*. Det var her nødvendig med flere oppfølgingsspørsmål og spørsmål om eksempler knyttet til hovedspørsmålet.

Hva gjør rektor med de opplysninger han får om elevenes erfaringer, og hvilken nytte har rektor av elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre? Informantene sitter med mye informasjon fra elevene, både gjennom strukturerte undersøkelser og inntrykk informantene har fått i møte med elevene i ulike situasjoner. Informantene forteller blant annet om informasjon som de får, når en elev oppsøker rektor på kontoret for å fortelle en historie, eller at rektor tar kontakt med en elev i skolegården for en uformell prat. I intervjusituasjonen merket jeg meg at to av informanter snakket mest i vi-form, mens de to andre snakket mest i jeg-form. Dette gav meg et inntrykk av at de informantene som snakket i vi-form, i større grad hadde inkludert personalet i sitt arbeid, enn de to andre som uttrykte seg i jeg-form.

Sentralt i min undersøkelse har vært å finne spor av elevens stemme i skolens planverk. Jeg har spesielt etterspurt hvordan elevenes erfaringer er konkretisert med tiltak i skolens virksomhetsplan for å bedre skolens praksis. Jeg vil videre se på hvordan rektorer har forankret slike tiltak i lovpålagte organer og skolens planverk.

6.3.1. Skolens organer for medvirkning

De rektorene jeg har intervjuet, bruker ikke elevrådet til å drøfte prioriteringer knyttet til læringsarbeidet i skolens virksomhetsplan. En av mine informanter var kontaktperson til elevrådet. Han sier at det fine med at rektor følger opp elevrådet er:

Jeg kan ta beslutninger med en gang.

Elevrådene ved de skolene informantene arbeider, har ikke saker til behandling som handler om læringsarbeidet knyttet til fag. Elevrådet arbeider mye knyttet til skolegård, uteleker og skolens sosiale miljø, både knyttet til skoletid og aktiviteter på skolen utenfor skoletid. På spørsmål om de har læringsarbeid til behandling i elevrådet svarer en av informantene:

Jeg snakker med elevrådet om det.

På oppfølgingsspørsmål om hvilke saker som er tatt opp i elevrådet dette skoleåret (intervjuet ble foretatt i november), svarte informantene;

Vi har bare hatt ett møte i år og i det første møtet er det konstituering, vet du.

En av de andre informantene sier:

Læringsarbeid har ikke vært tema i elevrådet

En rektor forteller at resultatene av elevundersøkelsen blir informert om i elevråd, men elevrådet er ikke med på å drøfte tiltak for å forbedre resultatet.

Elevråd synes å være etablert. Det er varierende hvor aktiv rektor er i forhold til elevrådet. Tema som tas opp er: skolegård, uteleker, trivselstiltak, elevarrangement, speil på toalettene. Unntaksvis blir læringsarbeidet og læringsresultater tatt opp av informantene. Dette på nokså generelt grunnlag, og da med spørsmål som hvordan det går, eller hvordan kan det gjøres bedre. Ingen av mine informanter har elevråd som er aktivt med å prioritere, formulere, eller diskutere målsettinger i skolens planverk. Mine informanter har heller ikke bedt elevrådet behandle eller uttale seg om saker som har med læring av fag å gjøre.

En av mine informanter leder en skole der *elevaktiv skole* er et av satsningsområdene nedfelt i virksomhetsplanen. På spørsmål om elevrådet er med i arbeidet med å utvikle en mer elevaktiv skole, sa informantene:

Nei, det har vi ikke diskutert med elevrådet, men det er absolutt noe de burde være med å diskutere. Vi er for dårlige på elevråd, og det avhenger for mye opp til den enkelte kontaktlærer for elevrådet. Jeg som rektor har ikke vært nok inne i det, men burde vært mer med der.

En av mine informanter forteller at de presenterer resultatene av elevundersøkelsen og andre undersøkelser som omhandler skolemiljøet for elevene på de ulike trinn og i elevrådet. Her forteller rektor at i presentasjonene for elevene er de opptatt av å drøfte om resultatet stemmer med virkeligheten. Men elevene i elevrådet er ikke med å prioritere forbedringstiltak eller prioriteringer i skolens virksomhetsplan.

En av informantene ønsker å få elevene mer aktiv i skolens SU og hun sier at hun prøver å legge til rette for saker som elevene er interessert i.

Elevrådet er veldig opptatt av uteområdet. Har prøvd å få de med i SU, men det er mange saker som ikke dem er interessert i, som vernerunder og budsjett. Men vi har diskutert hvordan skolegården kan bli mer spennende og de ønsker seg skatemuligheter og flere fotballmål, blant annet.

En annen informant var også opptatt av å engasjere elevene i deltakelse i skolens samarbeidsutvalg. Han uttrykte det slik:

Elevrepresentanter er med i SU for første gang på lenge. De representantene før har prioritert det bort, det kolliderte med fotballtrening og andre fritidssysler. Så er det viktig at det er elevrådstema som er i SU når elevene først er der. Der hadde vi et veldig bra møte sist for fjorten dager - treker siden. Da snakke vi om skolemiljø.

På spørsmål om det ble trukket noen konklusjoner for videre arbeid og oppfølging var svaret *nei*.

Det går igjen hos flere at elevene er sjelden og sporadisk deltakende i skolens samarbeidsutvalg. Informantene forteller at elevrådene er mest opptatt av skolemiljø og ønsker elevene har til for eksempel utstyr og aktiviteter knyttet til pausene mellom undervisningsøktene.

6.3.2. Forankring i skolens planverk

På spørsmål hvordan målsettingene i skolens virksomhetsplan/utviklingsplan er blitt til svarer en av informantene:

I fellesskap stort sett. Vi arbeider med dem i plangruppa og diskuterer dem på teamene.

Jeg spør videre om elevrådet er med i arbeidet med målsettingene til skolen virksomhetsplan?

Elevrådet er ikke med, sier informanten kontant.

En av informantene sier på spørsmål om hvordan elevene har deltatt i prioriteringer i skolens virksomhetsplan:

Skolens satsning er ikke godt nok nedfelt i planverket for å si det sånn. Slike diskusjoner med elevene har nok ikke vært fremtredende, det har det nok ikke. Det vi har sett, er at, og jeg opplever selv, er litt for stor grad av utydelighet i forhold til det vi holder på med.

Flere informanter forteller at de har *informasjonen* de får som omfatter elevene, med seg i ulike ledelsesaktiviteter for å forbedre skolen. En del av denne informasjonen fra elevene deler også lærerne. Et godt eksempel er en erfaring i forbindelse med en undersøkelse som ble gjort blant lærere og elever ved en skole i forbindelse med videreutdanning for noen lærere. En av mine informanter sier:

De voksne sier også at vi trenger en mer spennende skole

Resultatet av dette, på informantens skole, var et felles *uttalt* behov som lå bak et av skolens satsningsområder som ble definert i skolens virksomhetsplan. Foruten en *mer spennende skole* som er knyttet til både elevenes og personalets innspill, er arbeidet med *vurdering for læring* et voksendefinert tema, men som de voksne på skolen mener vil gjøre skolen mer spennende. Likevel har ikke elevene verken gjennom elevrådet, eller systematisk arbeid på klassetrinnene, vært med å utforme satsningen og prioriteringene i virksomhetsplanen som er knyttet til læringsarbeidet i fag. På denne skolen var det tredje definerte satsningsområdet *skolens uteområde*. Dette satsningsområdet var en direkte prioritering knyttet til elevenes engasjement i elevrådet.

6.3.3. Systemer og rutiner som sikrer elevenes stemme

En rektor forteller at han rutinemessig minner personalet på Opplæringslovens bestemmelser i §9A, som pålegger personalet som får kjennskap til forhold som omtales i kapitlet, å sette i verk tiltak.

En av de andre informantene minner på viktigheten av å være opptatt av de sosiale forhold og sier:

Her påskole er vi alle opptatt av skolemiljøet hele tiden og det er et tema som går ukentlig igjen med elevene i klasserommene, i elevsamtalene, i kontaktmøte og på foreldremøtene. Vi snakker ofte med elevene om det

Rektorer møter personalet ved skolen i ulike møter. Mine informanter forteller om ulike tema som tas opp i disse møtene. Rektorene jeg har intervjuet, har fortalt at ulike typer undersøkelser, prøver og kartleggingsverktøy som gir dem informasjon om elevenes

erfaringer med skolehverdagen sin, er gjenstand for drøftinger i ulike fora. Rektorene forteller om stor åpenhet i forhold til resultatene, og at ingen resultater holdes skjult. Mine informanter har etablert rutiner på å informere foreldrene og personalet.

Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøver som gjennomføres på småtrinnet og andre kartleggingsprøver som for eksempel M-prøver i matematikk, gjennomføres på de skoler jeg har intervjuet rektor. Disse resultatene tas opp i varierende grad i de ulike personal og foreldregruppene, men det er et hovedfokus å presentere resultatet.

Informantene fortalte, med to unntak, også hvordan personalet drøftet metodiske konsekvenser. En rektor er tydelig på at det er etablert praksis på skolen for å legge fram resultater og drøfte tiltak etter at ulike undersøkelser eller nasjonale prøver har blitt gjennomført.

Det er vanlig at vi diskuterer resultatene og trekker ut konklusjoner som medfører etterarbeid, også når det gjelder metodiske endringer som må gjøres for å bedre resultater.

På spørsmål om elevene er med i denne type diskusjoner, sier informantene

Nei, det er de nok ikke.

Informantene forteller at de også får informasjon om elevens erfaringer gjennom elevsamtalene. Denne informasjon går gjennom lærere, og elevenes erfaringer samles ikke inn systematisk, men gir rektor informasjon som rektor "har med seg" i det videre arbeidet, som en av informantene sier. En annen informant har undervisning og inspeksjon. Informasjonen han får gjennom disse møtene med elevene i undervisning og pauser benyttes både generelt i ulike debatter med kollegaer, men også i spesiell oppfølging av enkeltelever eller grupper.

En av informantene forteller at det er nødvendig å passe på at lærerne gjør det de skal.

Lærerne skal gjennomføre elevsamtaler to ganger i året, men jeg må hele tiden trykke på det, fordi vi har lærere som sier det ble ikke i år. Det er ikke god nok grunn. Det skal være to ganger i året, så da er det en tjenesteforsømmelse.

Flere av informantene forteller om informasjon de får fra elever ved at enkeltelever eller en mindre gruppe elever oppsøker rektor. Disse sakene medfører at rektor tar opp enkelte episoder med den eller de aktuelle lærerne. En av informantene mener at denne direkte kontakten mellom leder og lærer bidro til refleksjoner mellom rektor og lærer som igjen gjorde læreren bedre.

En av informantene snakker mye om arbeidet han gjør når han går rundt i skolens lokaler både i friminutt og i undervisningstimene. Han sier;

Jeg og inspektøren er jo gartnere – vi vanner – og vi spør hvordan elevene har det. Og så er vi klar på hva vi ønsker.

En av de andre informantene forteller at han har bedt lærere ha jevnlige samtaler med enkeltelever for å finne løsninger, og at de må lytte til elevene. Informanten sier;

Jeg har gitt beskjed til lærere at det skal være jevnlig samtaler for å finne løsninger og så må læreren lytte til eleven. Hvorfor blir det slike reaksjoner når lærere må få beskjed om å lytte til elevene og hvordan kan man legge til rette for at det ikke skal bli så vanskelig?

En av de andre informantene har flere historier om hva hun gjør når elevene kommer til henne for forteller om sine opplevelser. Hun sier:

Jeg opplever at eleven sitter med kunnskap om seg selv, og når vi lytter til dem kan vi få gjort noe. Mye kan ordnes ved å ta seg litt tid til å lytte til elevene.

Noen ganger må jeg stille krav til lærerne om at de skal snakke jevnlig med elever som strever og legge til rette for det

En annen informant snakker om at han noen ganger må være elevenes advokat etter at han har fått informasjon. Han forteller da om hvordan han tar saken opp med lærere. Noen ganger drøfter han med lærerne, andre ganger må lærerne bare få en beskjed.

En av informantene snakket mye om at elevene må ta ansvar. Han sa:

Vi på skolen her jobber med at elevene må stå på, øve selv, med støtte fra de voksne på å bli bedre. Vi snakker mye med elevene om det.

Flere informanter forteller at de må initiere samtaler mellom enkeltlærere og enkeltelever om hvordan legge bedre til rette.

Lærerne sine tanker er at rektor skal kjeft og skjennes og at elevene skal være betuttet når de kommer ut, og det er de kanskje, men jeg tenker ikke at det er min rolle, jeg må finne ut hva som har skjedd og hvorfor det har skjedd. Eleven får selvfølgelig beskjed om å oppføre seg. Jeg blir elevenes talsmann overfor lærerne. Så tar jeg det opp og som oftes går det bra, men noen ganger er lærerne emosjonell i situasjonen med eleven, og har blitt sint. Men så jobber vi med dette og så går det bra.

En av informantene fortalte:

Blir overrasket over hvor reflektert de (elevene) er, men i en hastig hverdag får ikke lærerne vite dette.

En av informantene snakker om at de snakker ofte i plangruppa om hvordan de skal følge opp elevene og høre på dem. Informanten sier;

Jeg kan diskutere med teamlederne, men jeg er helt avhengig av teamlederne som driver dette videre

En av informantene fortalte om at de hadde arrangert en vurderingskonferanse med representanter fra elevene på 5. - 10. trinn. Lærere laget problemstillinger som elevene skulle respondere på. Problemstillingene handlet om hvordan elevene kunne øke læringsutbyttet. Denne konferansen ga rektor mye informasjon som ble etterarbeidet i skolens personale.

En informant hadde sørget for et opplegg på skolen for å bedre skolemiljøet. Han fortalte;

I fjor hadde vi en runde på positivt skolemiljø. Hvert trinn kom med innspill til elevrådet. Elevene oppfattet at det skjedde en endring, men vi holdt det ikke gående over tid så vi fikk vel ikke det utbyttet vi kunne ha fått.

Vi jobba med høflighet, respekt for hverandre og rekke opp handa, de enkle ting, hilse.. Skal du ha en varig effekt må du ha et jevnt trykk på det.

På spørsmål om hvordan dette arbeidet ble fulgt opp, var svaret at dette var en happening.

6.4. Oppsummering av resultater

Informantene har fortalt meg hovedtrekkene i hva de vet om enkelte elevers opplevelser, som til sammen oppsummeres av rektorene som elevenes erfaringer. Rektorene snakker mest om hvordan elevene opplever skolemiljøet og trivsel. Hva elevene erfarer i arbeidet med fag, og opplevelser knyttet til egen læring i klasserommet med sine lærere, snakker rektorene mindre om, og med mindre sikkerhet.

På alle skolene gjennomføres ulike undersøkelser som gir rektorene informasjon. Dette kan være nasjonale undersøker som elevundersøkelsen og selvfølgelig nasjonale prøver. Oleweus-undersøkelser er også gjennomført på flere skoler. Det gjennomføres også lokale trivselsundersøkelser jevnlig. Rektorer får informasjon gjennom lærerne i skolen, men også ved at elever oppsøker rektor for å fortelle sine historier som ofte er knyttet til enkelthendelser. En av rektorene har undervisning, og han fortalte om mye informasjon gjennom møte med elevene i undervisningssituasjonen. Deltakelse i inspeksjon gir også verdifull informasjon, ifølge en av informantene.

Hvordan rektorer nyttiggjorde seg informasjonen var varierende. I all hovedsak tas det tak i informasjonen rektor får fra elevene. Rektor sørger for å informere foreldre og lærere og iverksetter også ofte tiltak underveis, men elevene er i liten grad med i denne prosessen. Rektorene kan ikke med sikkerhet vise til systemer i klassene der elevenes medvirkning er til stede og rektorene legger ikke til rette for drøfting av, og prioritering av tiltak knyttet til læringsarbeidet i skolens elevråd, som nedfelles i skolen virksomhetsplan.

7.0 ANALYSE OG DRØFTINGER

Skoleledelse er et forholdsvis nytt begrep. Tidligere var ofte rektor ”*fremst blant likemenn*”, det vil si den med lengst erfaring, og som ble sett på som best skikket til å være rektor. Men nå er mange rektorer mer tydelige ledere, med formell utdanning i ledelse. De har også rollen som arbeidsgiver. Rektorrollen har endret seg, og det stilles tydeligere krav til rektorer om å levere resultater. Dette gjenspeiles ofte i lederavtaler for rektorer, som blir mer og mer vanlig i kommunene. Gjennom eget studie i ledelse og arbeidet med masteroppgaven, har jeg selv fått ny kunnskap om ledelse, og jeg har økt mine refleksjoner rundt utøvelse av ledelse.

Strategiplanen *Se mulighetene og gjør noe med dem* (2005), synliggjør regjeringens visjon om fornyelse i opplæringen og om at kvalitet og mangfold skal skapes for å fostre kreativitet og nyskaping. I møte med informantene, har jeg fått en umiddelbar opplevelse av engasjerte rektorer som vet mye om både elevenes skoleopplevelser og skolen for øvrig. De gjennomfører mange tiltak de mener vil forbedre skolen, og de har mange meninger om hva som er viktig. Men informantene kan ikke vise til at tiltak som er iverksatt på bakgrunn av eleverfaringene knyttet til læringsarbeidet, er forankret i skolens planverk. Mine informanter snakker engasjert om de mange mulighetene de ser, men flere av informantene tilføyde ofte: *det burde vi ha gjort*. I denne analysen og gjennom drøfting av sentrale funn, skal jeg redegjøre nærmere for tendenser som synes å fremkomme av arbeidet mitt.

Informantene har ledet meg inn i mange interessante utfordringer og erfaringer. Jeg vil drøfte mine funn i lys av de tre forholdene fra punkt 4.5: 1) Opplæringslov og læreplanverk, 2) Strukturer og kulturer for å samle inn og drøfte ulike eleverfaringer og 3) Jakten på de gode eleverfaringene og forslag som er forankret i skolens virksomhetsplan. Lederperspektivet vil jeg ha med gjennom alle de tre forholdene.

Dersom elever ikke inkluderes i arbeidet med å prioritere tiltak i skolens virksomhetsplaner for å utvikle skolens kjernevirksomhet, er det grunn til å stille spørsmål om utøvelse av ledelse i moderne skoleorganisasjoner.

7.1. Analyse og drøftinger i lys av Opplæringslov og læreplanverk

Opplæringslovens bestemmelser slår fast at elever skal medvirke i opplæringen, og elevene skal delta i elevråd, samarbeidsutvalg og skolemiljøutvalg. Elevene har en rolle i disse lovbestemte utvalgene. I følge læreplanen skal elevene *få plikter og gis ansvar* både overfor seg selv og øvrige medlemmer av skolesamfunnet. Utvalgene har et mandat som innebærer en aktiv deltakelse i å skape godt lærings – og skolemiljø.

7.1.1. Elevrådet

Informantene forteller at elevrådet er etablert og aktivt, men mest knyttet til aktiviteter utenom læringsarbeidet i skolefagene, og et sted der elevene kan koordinere ønskelister for utstyr til pausetid og diskutere mangler som spill og såpe på toalettene.

Informantene skilte seg i to hovedgrupper når de snakket om elevrådet. I den ene gruppen var informasjonen klar og tydelig i forhold til at målformuleringer og prioriteringer ikke er saker i elevrådet. Det var også en oppfatning, hos noen av informantene, at elevene ikke meldte inn saker knyttet til skolens overordnede mål og kjernevirksomhet. Elevene ble heller ikke invitert av rektorene til å melde saker knyttet til skolens kjernevirksomhet, eller invitert til å drøfte slike saker. Begrunnelsen fra flere rektorer var at det ble for vanskelig for elevene å involvere seg i disse temaene. Elevene må øves opp til medvirkning for en bedre skole, og blant annet er læreplanen for elevrådsarbeid ment å være en støtte for skolen i hva elevene skal lære i forhold til medvirkning.

Den andre gruppen var mer ydmyk i forhold å inkludere elevene i arbeidet med kvalitetsutviklingen i skolen. De visste at de var dårlige på elevrådsarbeid og at det lå ressurser i bedre elevmedvirkning. I denne gruppen hadde en tro på at elevene kunne bidra med nyttige innspill i debatten om en bedre skole knyttet til elevenes læringsarbeid.

Opplæringslovens § 11-2 sier at det skal være et medlem av undervisningspersonalet som skal være kontaktlærer for elevrådet. Denne elevrådskontakten har møte – og talerett i elevrådet. En av informantene uttalte at det var veldig praktisk å ha ansvaret for elevrådet selv, og ha møter med dem, fordi da kan en ta beslutninger med en gang. Her var rektor selv kontaktlærer for elevrådet. Dette er ikke i tråd med Opplæringsloven som sier at:

Et medlem av undervisningspersonalet på skolen skal ha som oppgave å hjelpe elevrådet i arbeidet. Denne elevrådskontakten har møte- og talerett i elevrådet. (<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-013.html#11-2> , lastet ned 28.10.11).

Dette kan nok synes effektivt og praktisk både for rektor og elevråd for å få saker belyst fort, og kunne ta raske avgjørelser. Men kan dette gå på bekostning av det elevene skal lære om medvirkning, og det å være i denne prosessen? Det kan også tenkes at sakene farges av det rektor mener er viktig å bruke tid på, fremfor det elevene ønsker å bruke tid på, i elevrådet. Dette mener jeg vil være uheldig både for prosessen og resultatet.

Det andre er at rektor får to roller. Han skal både støtte elevene i deres arbeid, og arbeide med opplæring i blant annet å argumentere for saker elevrådet ønsker, for så å være rollen som leder for skoleorganisasjonen som skal ivareta de andre innspillene fra andre aktører. Når formålet med elevrådet er å gi elevene en representativ arena for å diskutere forhold knyttet til undervisning og utvikling av undervisning, samt skolemiljø, er det viktig at det er en nøytral støtteperson som hjelper elevene i dette arbeidet. Læreplanen krever at elevene skal lære de prosesser som er nødvendig i medvirkningsprosesser. Da vil en lærer fra undervisningspersonalet være mer habil, enn en rektor som skal være "mottaker" for elevrådets innspill.

Informantene fortalte om elevrådsarbeidet som fora, som var mest opptatt av skolemiljø. Elevrådene var opptatt av sosiale aktiviteter i friminutt og av å formidle ønsker som handlet blant annet om speil og såpe på toalettene, akkebrett og utelekeplass. Betyr det at det er dette temaet elevrådene blir utfordret på? I følge informantene kan det virke slik, ut fra de temaene som rektorer ba elevrådet uttale seg om. Det kan synes som at det er dette informantene bruker elevene til, for å utvikle kvaliteten ved skolen.

En av informantene hadde gitt elevrådet arbeidsoppgaver knyttet til å utbedre skolegården. Behovet for å gjøre skolegården mer attraktiv, var meldt inn fra både elevene og foreldrene. På samme skole var det også kommet frem at skolen hadde behov for å gjøre undervisningen med spennende, men dette arbeidet var ikke elevrådet inkludert i. En kan stille spørsmål ved hvorfor verken skolens ledelse, lærere, eller elever melder inn saker til elevråd som handler om læringsarbeidet, som er skolens kjernevirksomhet? Dette handler mye om hva som er skolens kultur, men også om skolens elevsyn. En kan stille spørsmål om hvilke syn skolens personale har på elevene, når de ikke inviterer elevene og elevrådet med på utviklingen av en

mer spennende undervisning? Mener personalet at undervisning er noe lærerne skal forbedre, uten å inkludere elevenes opplevelser av hvordan undervisningen fungerer. Hvorfor legger ikke personalet til rette for å drøfte med elevene hvilket ansvar elevene må ta, kan ta og ønsker å ta i undervisningssituasjonen? En kan få inntrykk av at skoler og lærere som ikke samhandler med elever om læring, ser på elever som noen man "putter" læring inn i.

Når en skal ta elevenes medvirkning i elevrådet på alvor, må skolen ha rutiner og systemer som ivaretar elevrådet på en god måte. En av informantene fortalte at de dette skoleåret bare hadde hatt ett møte i elevrådet før intervjuet ble foretatt i november. På dette møtet hadde elevrådet konstituert seg. Opplæringslovens § 11-2 krever at representantene til elevrådet skal velges senest 3 uker etter skolestart og elevrådet skal aktivt ta del i arbeidet for et godt lærings- og skolemiljø. En sein oppstart tyder derfor på at rektorer nok ikke opplever den kraft som kan utspille seg i å engasjere elevene i å medvirke til et godt lærings- og skolemiljø fra skolestart. Dette er et ansvar rektor må gjøre noe med, både i forhold til hva skolens mandat er og hva elevene skal lære. Et annet viktig moment er at medvirkning gir motivasjon for å bidra i arbeidet for en bedre skole. Det kan stilles spørsmålsteget ved at skoleledelsen ikke sørger for at elevrådet etableres slik loven krever, og legger til rette for medvirkningsprosesser, slik at skolen kan benytte seg av den motivasjonen som ligger i å inkludere elevene i arbeidet med kvalitetsutviklingen av skolen.

Skolen er til for elevene. Elevenes læring skal være fokus i en skolehverdag. Min erfaring er at elevene viser stort engasjement i sin skolehverdag når denne er tema. Årlig gjennomføres det blant annet elevundersøkelser som viser elevenes opplevelser av skolens sterke og svake sider. Informantene visste også om elevenes erfaringer, og kjente til at skolen hadde utfordringer som var nødvendige å ta tak i. Noen av informantene hadde også ungdomstrinn på sine skoler, med ulike utfordringer. Det er tankevekkende at ikke skoleledelsen i større grad prioriterer at elevråd etableres tidlig på høsten, slik at elevene får mulighet til å delta i arbeidet med å gjøre skolen bedre.

Det er også påfallende at rektorene ikke i større grad inkluderer elevrådet i arbeidet med de utfordringer det er å forbedre undervisningen. En kan forvente at mange elever ville følt en større grad av forpliktelse i engasjement for egen skole dersom de fikk delta i prioriteringer som blir definert i skolens planverk. Min erfaring er at elever, blant annet gjennom

elevkonferanser kommer med mange gode innspill på hvordan undervisningen bedre kan legges til rette for elevenes læring og motivasjon. Mange elever er flinke til å uttrykke hva de trenger hjelp til for at de skal lære bedre. Det at skolen, gjennom elever, lærere og rektor drøfter disse viktige temaene, kan bidra til et felles fokus med kvalitetsutvikling som mål. Jeg merket meg også, med en viss undring, at ingen av mine informanter var opptatt av læreplanen for elevråd, i arbeidet med å lære elevene medvirkning, gjennom blant annet å la elevene delta i påvirknings – og beslutningsprosesser som læreplanen for elevrådsarbeid krever.

7.1.2. Samarbeidsutvalget og skolemiljøutvalget

Flere av informantene syntes det var vanskelig å engasjere elevrepresentanter til skolens samarbeidsutvalg: *Elevene er ikke interessert i budsjetter og vernerunder*, sa en av informantene. Hvordan kan en egentlig vite det hvis en ikke har lagt til rette for aktiv deltakelse? Har elevene gitt beskjed om at de ikke er interessert i budsjetter? Eller kan dette være en innfallsvinkel for å eventuelt bli interessert i budsjetter og vernerunder? Kan en ikke forvente at elevene er godt kjent i skolebygget og i skolegården, og derfor kan vite mye som kan være interessant i forbindelse med vernerunder og HMS-arbeid? Jeg tror jeg tør våge påstanden at mange elever kan være bedre kjent med eventuelle farer i skolegården, enn rektorene, som i liten grad er ute sammen med elevene. Deltakelse i vernerunder vil kunne gi nyttig informasjon om både skolegård og skolebygg til skolens ledelse. Erfaringsmessig er elevene godt kjent med både skolebygg og skolegård, og kunne bidra med å avdekke eventuelle avvik.

Jeg mener også at elevene kan delta i økonomidebatter i forhold til for eksempel prioriteringer. Hva mener elevene skolen burde bruke penger på i forhold til læremidler for eksempel. Skoleøkonomien er trang på de fleste skoler, og en kan ikke kjøpe alt en mener en trenger. En oversikt over hva elevene mener skolen skal prioritere å bruke penger på, en oversikt over hva personalet mener, og en oversikt over hva ledelsen mener, kunne være interessant å sammenligne og drøfte med de ulike partene. Slike drøftinger kan gi de ulike partene viktig kunnskap om hva de forskjellige mener å trenge for å gjøre lærings- og skolemiljøet bedre. Ved å ha informasjon om hva både elever og lærere trenger, vil rektor være bedre i stand til å stille spørsmål i prosessen frem til at en avgjørelse må tas, og elevene kan få utvidet sine perspektiver om blant annet økonomi og prioriteringer.

Når vi vet hvilken motivasjon det kan ha å få delta i skolesamfunnet ved å bli lyttet til og stilt krav til, mener jeg at det er mange positive ringvirkninger i kjølevannet av å ha elevene med i prioriteringer. En forventet effekt er at elevene tar bedre vare på det materiellet de selv har vært med å bestemme at skolen skal kjøpe. Et annet viktig aspekt er at i fora som dette møter alle aktørene i skolen: Elever, foreldre, ansatte, og skoleeier gjennom en politisk representant og rektor. For alle vil det være viktig å spille en aktiv rolle, ikke minst elevene, fordi skolen er til for elevene. Det burde derfor være av stor interesse, både for skolens ledelse, men også foreldre og ansatte, å se nytten av drøftinger i samarbeidsutvalget der elevene er representert. Ulike drøftinger til elevenes beste, og der elevene både kan få presentere sine behov og ønsker, men også et fora der det stilles krav til elevenes plikter og ansvar.

Elevene skal delta i skolens samarbeidsutvalg og skolemiljøutvalget sammen med de andre aktørene, for å arbeide for et godt skole- og læringsmiljø. Informantene forteller om liten deltakelse av elever i disse utvalgene. I utvalgene er ulike aktører fra skolesamfunnet representert. Her har rektor en sentral oppgave ved å legge til rette for at elevene, og de øvrige medlemmene, får en betydningsfull rolle i arbeidet for kvalitetsutviklingen i skolen.

7.1.3. Læreplanen

Generell del av LK06 og Prinsipper for opplæringen, forteller hvilke mål og idealer skolen skal tilstrebe. Skolen har også læreplan for elevrådsarbeid som peker på viktige kompetanssmål knyttet til elevmedvirkning.

Skolen har mange utfordringer som må løses, og det stilles krav fra ulike hold om bedre læring og trivsel hos elevene. Elevene måles og kravene synes å øke. Informantene bekrefter at det er debatter i skolene om hva som må endres i skolen for å gi et bedre utbytte for elevene. Disse debattene kan synes å være på "lærerrommene": - Skolen skal utruste elevene til å håndtere samfunnet, eller som det står i innledningen til læreplanen *ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre*. (<http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/?p=1> lastet ned 13.11.11)

I lys av læreplanen, LK06, kan en stille spørsmål ved hvorfor ikke elevene i større grad får være aktører i egen skolehverdag med de utfordringer som er i skolen. En aktør er aktiv,

medansvarlig og handlende (Nygård 1993). Da kan en spørre seg hvorfor ikke elevene er med å drøfte, formulere eller prioritere forbedringstiltak. Dette er et tankekors når læreplanverket krever opplæring i medvirkning og deltakelse. Læreplanens ulike deler peker på at elevene skal utvikle ferdigheter som setter dem i stand til å realisere seg selv på en slik måte at det kommer fellesskapet til gode.

Informantene forteller at elevene ikke er med på å formulere målsettinger, drøfte tiltak og elevene er ikke inkludert og deltakende i prosessen for en bedre skole. Hvorfor setter ikke rektorer av tid til å samhandle med elevene? Hva kan det skyldes at skolen ikke jobber mer med den generelle læreplanen og prinsippene for opplæringen, og på denne måten ivaretar elevenes medvirkning? En kan også spørre seg hvor kjent læreplanen for elevrådsarbeid er?

Undervisningstimene til elevene er fordelt på fag. På ungdomstrinnet har faget elevrådsarbeid 71 årstimer i følge læreplanen. Som kjent har ikke generell del av LK06 noen definert timeramme, men elevrådsarbeidet skal gjennomsyre arbeidet med fagene. Det er mulig det kan være slik at lærerne blir så fokuserte på faglig utvikling i skolefagene, at dette går på bekostning av at elevene deltar i medvirkningsprosesser. Det kan også virke som om skolen noen ganger har en oppfatning av at læreren vet best og at læreren ikke har nødvendig tillit til at elevene kan bidra med konstruktive innspill til lærerens undervisning, slik at den legger bedre til rette for elevenes læring. Dette blir et uttrykk for et elevsyn som nok ingen mener å støtte. Men har læreren tilstrekkelig kunnskap om hva elevmedvirkning kan medføre av økt motivasjon og bedre tilpasning? En kan stille spørsmål om ikke læreren ser nytte av å sette av tid til å diskutere med elevene hvordan læringsøktene blir lagt til rette.

En av informantene nevnte flere ganger at elevene på skolen ble utfordret på *deltakelse i egen læring*. På denne skole snakket rektor ofte sammen med personalet om at elevene skulle delta i egen læring, i stedet for å ha ansvar for egen læring. Det som er interessant, er at den samme informanten ikke inviterer elevrådet aktivt med i å delta i utarbeidelse eller oppfølging av skolens virksomhetsplan.

I følge LK06 skal elevene delta i skolehverdagen gjennom deltakelse i utvalg og råd, men også i det daglige læringsarbeidet. Det kan stilles spørsmål ved at ikke rektorer lar elevene slippe til med de mulighetene elevene ser for bedre læring. Mange elever ser muligheter og

har forslag til løsninger. Ved å inkludere elevene i kvalitetsutviklingen i skolen mener jeg at skolen vil bli mer entreprenøriell, fordi våre forslag ofte er bundet av tradisjoner som kan bety at vi prøver på nytt løsninger, kanskje med justeringer, som virket i gårdagens skole. Det er ikke alltid godt nok for morgendagens utfordringer, da behøves ofte nye ideer. Hva kan grunnen være til at elevene ikke medvirker i større grad i arbeidet med å gjøre skolen bedre? Er det fordi det er for utfordrende for lærere å diskutere egen praksis med elever og foreldre, eller er det bare fordi vi er bundet av tradisjoner? Å slippe elevene til med å forme skolehverdagen sin, betyr kanskje at mange rektorer og lærere opplever at de vil miste kontrollen. Skolen skal lære elevene opp til å ta ansvar slik at det kommer både dem selv og fellesskapet til gode. Da må kanskje skolen "slippe" kontrollen gradvis gjennom skoleløpet?

7.2. Analyse og drøftinger i lys av strukturer og kulturer

En rektor har mange ulike ansvarsområder og arbeidsoppgaver som skal løses gjennom et skoleår. Rektorer har pedagogisk, administrativt og økonomisk ansvar. Ansvarsområdene omhandler å være arbeidsgiver overfor skolens personale, men et annet viktig ansvarsområdet er elevenes faglige og sosiale utvikling. En viktig oppgave innenfor rektors ansvarsområde er å skape en felles kultur som fremmer organisasjonens målsettinger og sørge for gode rutiner og systemer som minner på, og støtter opp, om de mange arbeidsoppgavene som må gjennomføres for å skape en god organisasjon. Dersom rektor skal kunne bruke elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre, må rektor blant annet lede arbeidet med å utvikle en kultur der elevenes erfaringer er viktige i kvalitetsutviklingen i skolen. Rektor må også sørge for at det utvikles rutiner og systemer som ivaretar både innsamling av erfaring og arbeid med å forbedre praksis sammen med elevene.

Det som for meg ble interessant å legge merke til i intervjuene, var blant annet at på spørsmål om hvordan elevene opplever skolehverdagen, svarte samtlige informanter på *hvordan* rektorene hadde skaffet seg kunnskap om elevenes erfaringer. De svarte altså ikke på spørsmålet. Etter de to første intervjuene vurderte jeg derfor å endre på rekkefølgen i spørsmålene, men valgte å ikke gjøre det fordi jeg ønsket å finne ut om mine øvrige informanter svarte på samme måte. Mine øvrige informanter gjorde som de første: De svarte først, - og snakket lettere om ulike kartlegginger skolen gjennomførte. Flere oppfølgingsspørsmål måtte til for å få fram hvilke erfaringer elevene har, knyttet til læringsarbeidet. Informantene ble mindre konkret og ingen hadde klare oppfatninger av

hvilke erfaringer elevene på de respektive skolene hadde, knyttet til læringsarbeidet. Informantene hadde klarere oppfatninger om at elevene trivdes på skolen. En kan spørre seg om hvorfor rektorene ikke i større grad kan redegjøre for hvordan elevene erfarer læringsarbeidet på skolen når rektorene har gode rutiner på gjennomføring av ulike prøver, kartlegginger og evalueringer som skal gjennomføres for å gi informasjon.

De fleste av informantene hadde også gode rutiner for å presentere ulike eleverfaringer som fremkommer i prøver, kartlegginger og evalueringer: Alle fortalte at de *drøftet* resultatene. Men ikke alle informanter presenterte resultater i elevrådet. Det som er interessant å merke seg er at resultatene presenteres i stor grad, men i mindre grad med påfølgende drøftinger med konkluderende forbedringstiltak. Mest interessant er det at det ikke er rutiner på å drøfte med elevene hva som må gjøres for at elevene skal få bedre erfaringer med læringsarbeidet. En kan få inntrykk av at det er viktigere å gjennomføre kartlegginger og undersøkelser, enn å følge dem opp med å definere tiltak i etterkant? Dette kan tyde på at rektorene bruker mye tid på å gjennomføre og presentere, fremfor å drøfte tiltak for å fremme kvaliteten i skolen.

En kan stille spørsmål ved at elevene ikke i større grad blir inkludert av rektorene til å systematisk medvirke i kvalitetsutviklingen i skolen. Malvik kommune (Sæther 2010) har gode erfaringer gjennom prosjektet "*felles løft – felles retning – økt læringsutbytte*". Der jobbet elevene sammen med lærerne og andre aktører om å bedre kvaliteten på blant annet matematikkundervisningen. Elevene fortalte at matematikk ble gøy, og Sæther (2010) viser til at ekstern rapport dokumenterer at elevene etter prosjektet, samlet hadde forbedret resultatene på nasjonale prøver. Prosjektet viste også at samarbeidet på tvers av kommunenivå, faggrupper, skoler og andre var viktig for å lære av hverandre og for å utvikle seg sammen. Dette gav positivt resultat og er et godt eksempel på systemisk arbeid.

I møte med informantene gikk det frem at det ofte ikke er *rutiner* i skolehverdagen som legger til rette for at elevene skal medvirke. Ingen av informantene diskuterer læringsarbeidet i elevrådet. Rektorene initierer heller ikke drøftinger med elevgrupper som følges opp i et arbeid for å bedre praksis på en systematisk måte. Informantene fortalte lett om alle undersøkelser og kartlegginger de gjorde for å få kjennskap til elevenes erfaringer. De fortalte også om alle eleverfaringene de fikk kjennskap til gjennom det som elevene spontant og sporadisk fortalte dem. Informantene henvendte seg ikke til elevene med tydelige spørsmål

knyttet til erfaringer med læringsarbeidet, slik at dette kunne få konsekvenser for rektors arbeid videre i kvalitetsutviklingen av skolen. En kan stille spørsmål ved hvorfor rektorer ikke regelmessig stiller direkte spørsmål til elevene om læringsarbeidet i for eksempel i elevråd, for å inkludere elevenes erfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.

Informantene forteller at de har tro på at elevene kan medvirke for å gjøre skolehverdagen bedre, men det kan synes som at rektorene forventer at dette skal skje på klassenivå, og at lærerne skal sørge for dette. En av informantene uttrykker at dersom dialogen mellom lærere og elever skal bli bedre, er hun avhengig av teamledere. Informanten forteller også at det krever tid å snakke med elevene og at dagene er *hastig*. Travelheten i skolen er nok en viktig forklaring på at både lærere og rektorer i liten grad drøfter og setter i verk tiltak sammen med elevene for å legge læringsarbeidet bedre til rette. Men det kan også være et uttrykk for en manglende oppfølgingskultur generelt.

En av informantene hadde etablert rutiner for å være synlig blant elevene i løpet av dagen slik at elevene lett kunne ta kontakt for å formidle erfaringer. Disse uformelle møtene handlet også om å være tydelig på hva skolen ønsker av elevene. Det kan være en utfordrende oppgave å både støtte opp om skolens praksis ved å håndheve bestemmelser i disse noe uformelle møtene, samtidig som en skal være lydhør for elevenes erfaringer. Ett forhold her er hvordan elevene opplever rektor i disse noe uformelle møtene. Bli rektor oppfattet slik han mener å fremstå og oppnår rektor tillit, slik at elevene deler sine erfaringer? Elevene kan forvente å ha en rektor som bryr seg om dem ved å balansere forholdet mellom å høre på dem, være nysgjerrig på hvordan de opplever sin skolehverdag, og stille krav til elevene knyttet til deres plikter og ansvar.

Elevaktiv læring var ett av satsningsområdene på en av skolene. Her var det ikke kultur for å drøfte lærers undervisning med elevene, i følge en av informantene. Det var heller ikke systemer for at elevene skulle delta i dette prosjektet. Dette synes jeg er et godt eksempel på hvor viktig det er å arbeide med felles skolekultur. Det er nødvendig at rektor sørger for at det etableres rutiner for hvordan kulturen skal endres, og hva det må etableres en god kultur for. Ingen av informantene gav uttrykk for at det var rutiner, strukturer eller kulturer som ivaretok samtaler om eleverfaringene på en systematisk måte og som hadde til formål å heve kvaliteten på undervisningen.

En kan da stille spørsmål ved hvor *systematisk* og *systemisk* skolen jobber, når ikke elevene har en tydelig deltakelse i arbeidet med kvalitetsutviklingen i skolen. En kan få inntrykk av at satsningsområdene i skolene er lærernes prosjekt. Ulike satsninger som informantene fortalte om, kunne ha vært gjenstand for aksjonslæring der elever, lærere og rektor sammen arbeidet for en mer spennende undervisning hvor *kritiske og systematiske refleksjoner* kunne bidra til å utvikle lærernes undervisningspraksis. Samtidig kunne opplegget bidra til å endre kulturen for å inkludere elevenes erfaringer i kvalitetsarbeidet ved skolen. Informantene forteller om at elevene trives med sine lærere. Da skulle forholdene ligge godt til rette for at elever og lærere sammen kunne ha reflektert sammen om skolens undervisningspraksis.

To av mine informanter snakket i jeg-form, når de snakket om arbeidet på skolen og to snakket i vi-form. Dette gav et inntrykk av forskjellige skolekulturer. På skolene der informantene snakket i vi-form fikk jeg inntrykk av en fellesskapskultur der flere tema var snakket om i personalet: Informantene brukte begreper som *vi har diskutert, vi må bli enige, vi må gjøre noe, osv.* En må likevel være oppmerksom på at dette kan være en måte å snakke på, og siden jeg ikke har intervjuet andre aktører i skolen, kan jeg ikke si noe klart hva den ene eller andre måten å snakke på uttrykker.

Informantene forteller om mange drøftinger av nødvendige tiltak på skolene, der elevene ikke har en formell rolle i tiltakene. Resultatene av mange drøftinger ender opp som satsningsområder i skolens virksomhetsplan. Jakten på de gode ideer for å løse de mange utfordringer, og forankring i skolens planverk vil nå se på i neste punkt.

7.3. Analyse og drøftinger i lys av arbeid med muligheter og forankring i skolen planer

I dette punktet vil jeg se nærmere på hvorvidt skolene systematiserer eleverfaringer og søker å finne de gode løsninger elevene har, iverksette dem og forankre disse i skolens planverk.

Informantene viste meg sine virksomhetsplaner. Planene er forskjellig blant annet i forhold til hvordan skolenes satsningsområder og daglige driftsoppgaver fremkommer. Noen planer

fremstår med oversikt over alle arbeidsoppgavene som skal gjennomføres, andre har mer fokus på spesielle satsninger for skoleåret.

En av informantene uttaler at *skolens satsning ikke er godt nok nedfelt i planverket*. Han følger opp med å si at *planene er utydelige*. Her kan det være grunn til å spørre hvor godt organisasjonen arbeider med kvalitetsutviklingen, når planene både er utydelige og satsningen ikke er godt nok nedfelt i skolens planverk? Når elevene heller ikke er med i dialoger om skolens planverk kan det være grunn til å tro at det er uklart for elevene hva skolen forventer av dem på viktige områder. For skolens personale vil det kunne være uklart hva som er satsning og hvor fokus skal være i møte med elevene. Dette vil kunne føre til at det er den enkelte lærer som avgjør hvor god kvaliteten blir på arbeidet i det enkelte klasserom. Det vil kunne bety at foreldre som har flere barn på samme skole, vil kunne oppleve at deres barn har ulik kvalitet på opplæringen, selv om de går på samme skole.

En av de andre informantene forteller om fire satsningsområder i skolens virksomhetsplan. Her var elevene inkludert i utvelgelsen av satsning på - og oppfølging av arbeidet med å utvikle skolegården som en arena for lek, både i pauser og i fritid. Et av de andre satsningsområdene var mer spennende undervisning, men her var elevene ikke inkludert i arbeidet med å utvikle tiltak. Informanten fortalte at elevene var ivrige i arbeidet med å utvikle skolegården, og det er grunn til å tro at det ikke ville vært mindre engasjementet hos elevene dersom de ble inkludert i arbeidet med mer spennende undervisning. En vil kunne anta at elevene ville ha viktige innspill i en debatt om gode tiltak for en mer spennende undervisning. Ved å invitere elevene med i å definere prioriteringene og kjennetegn på god undervisningspraksis i skolens planverk, vil det være lettere for alle å jobbe sammen mot felles mål. Det vil være tydelig hva som forventes, og dermed lettere å innfri forventningene.

Ingen av informantene hadde elevene med i arbeid med å definere satsningsområder innenfor *læringsarbeidet* og forankre disse i skolens planverk. Virksomhetsplanene har blitt til etter diskusjoner i personalet og der skolens teamleder og/eller rektor konkluderer. En kan spørre seg hvorfor en ikke diskuterer læringsarbeidet med dem det gjelder mest, og prioriteringer av tiltak i virksomhetsplan med elevene?

I lærende skoler er det et kulturtrekk at en lærer av erfaringer. Informantene forteller om flere forhold knyttet til lærernes undervisning som personalet mener burde endres. De har ikke inkludert elevene i disse drøftingene. Elevrådet har heller ikke behandlet slike saker. Skolen har altså samlet inn personalets erfaringer, men ikke inkludert elevene direkte i prosessene. Hos elevene kunne en ha fått nyttige innspill, dersom disse ble systematisert og ordnet slik at det kunne danne et grunnlag for hvordan elevene erfarte sin læringssituasjon. Gjennom å inkludere elevene i arbeidet med å systematisere de gode erfaringene de sitter med, vil en kunne ansvarliggjøre elevene i større grad i forhold til valg de må gjøre. En vil også kunne forvente større *motivasjon* i gjennomføringen, og sjansen for å lykkes med læringsarbeidet vil kunne øke.

Når skolens forventede og ønskede praksis skriftliggjøres, og satsning defineres i virksomhetsplaner, og elever, lærere og ledelse sammen har skapt målsettinger med tiltak på vei mot gode løsninger, får alle involverte et felles eierskap til valgte tiltak. En kan forvente at *forpliktelsen* øker og oppfølgingen gjøres lettere for alle, både elever, lærere og rektor. Dersom tiltakene inkluderer foreldrene, legges det til rette for ytterligere økt deltakelse. Vi vet at forankring er viktig for gjennomføringen og at tiltakene skal lykkes.

Når vi inkluderer elever i arbeid med skolens planer, må en selvsagt være bevisst på at elevene lett kan påvirkes av hverandre og det de voksne mener. Dersom de voksne er bevisste på dette, og legger til rette for at uenighet og ulike syn er en styrke i arbeidet frem mot gode tiltak, vil en kunne arbeide fram gode løsninger, samtidig som elevene trenes i samarbeid og problemløsning. Mange har erfart foreldre som sier at læreren "vet best", foreldrene støtter opp om at vi skal *høre etter* hva læreren sier. Det er grunn til å tro at en del foreldre mener at læreren er "sjefen" i klasserommet og rektorer har sine oppgaver på kontoret. Det er viktig å synliggjøre elevenes evne til og ansvar for å delta i arbeidet med å kvalitetsutvikle skolen. Det er viktig å kommunisere dette, også til foreldrene, slik at hjemmet støtter opp om at elevene skal spille en aktiv rolle i eget skoleliv.

Det kan være elever som ikke opplever manglende medbestemmelse, eller ikke har behov for å være med å bestemme. Det er de færreste elevene som har god kjennskap til hva Opplæringsloven og LK06 forplikter skolen på, i forhold til medvirkning. Dersom retten til medvirkning er kjent for elevene, er det grunn til å tro at skolen har gitt god opplæring, og

derfor praktiserer medvirkning. Elevene på informantene sine skoler kan oppleve at lærerne bryr seg om dem, viser dem omsorg og hjelper dem med det de ber om underveis. Rektorene fortalte om elever som trivdes godt med sine lærere og det kan gi grunn til å tro at elevene ikke har særlige forventninger om å delta i disse drøftingene.

Mange omtaler skolens ledelse som "Administrasjonen" og mener at administrasjonen skal legge til rette for læreren. Rektorer er og skal være ledere som skal lede skoleorganisasjonen inkludert elevene, mot felles mål, som gjerne er forankret hos skoleeier og i overordnede kommunale planer. Når elevene ikke blir inkludert i drøftinger omkring læringsarbeidet, gir det inntrykk av at elevene er brikker, og ikke aktører i sin skolehverdag med både rett og plikt til å bidra til et godt lærings- og skolemiljø.

For noen vil det være naturlig å tenke at en elev som gjør det han eller hun blir bedt om av læreren sin, tar ansvar. Men hva med de elever som stiller spørsmål til lærerens undervisningspraksis og som kanskje har forslag til andre måter å lære på? Skolen møter elever som utfordrer skolesystemet, og skolen opplever nok at dette kan være brysomt. Men det kan også forstås som at elevene har evne og vilje til å jakte på de gode løsningene for bedre læring for seg selv og fellesskapet.

Elever som stiller spørsmål og som har ulike ideer, burde få prøve disse ut på vei mot målene i LK06. Meldingen *Se mulighetene og gjør noe med dem* peker nettopp på ferdigheter som elevene må oppøve på flere nivå i utdanningssystemet, nettopp for å kunne håndtere morgendagens privat- og arbeidsliv. Dette er fremtidige liv som vi ikke kjenner innholdet i, i tilstrekkelig grad, og aktørrollen blir derfor nødvendig å utvikle.

En av informantene fortalte om en god ide og et forsøk på å inkludere elevene i en refleksjon om hvordan det var å være elev på skolen. Elever ble engasjerte og saken ble tatt opp i skolemiljøutvalget. Det ble satt fokus på dette i klasserommet i en kort periode, men så skjedde det ikke noe mer. Saken ble ikke fulgt opp. Min informant omtaler det som en *happening*. Dette er det vel nok mange som kan kjenne seg igjen i. Det kan være lettere å sette i gang enn å følge opp. I dette tilfellet hadde skolen et godt tema som engasjerte mange, og de hadde lagt et grunnlag for å kunne forankre dette i planverk eller rutinebeskrivelser, men rektor sørget ikke for at prosessen ble videreført. En av de andre informantene hadde et

tilsvarende eksempel med tanke på arbeidet med elevvurdering og arrangerte vurderingskonferanse som elevene deltok i. Denne informanten kunne heller ikke vise til forankring i skolen planer. Det kan se ut til at skolene er flinke til å sette i gang tiltak, men i mindre grad har oppmerksomhet på forankring og oppfølging.

Det er et tankekors at ikke elevene blir invitert med i drøftinger om innhold og satsningsområder i skolenes virksomhetsplaner. Skolen har ofte klare forventninger til elevrollen og hvordan elevene bør opptre i egen læringssituasjon. Læreplanverket krever deltakelse av elevene, men det kan synes som at rektorene overser en stor gruppe i skoleorganisasjonen når praksis og satsningsområder skal defineres.

7.5 Oppsummering av drøftingen

Utgangspunktet for masterprosjektet er problemstillingen: *hvordan bruker rektorer elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre?* Arbeidet har gitt meg kjennskap til det fire rektorer forteller om elevers erfaringer: - hvordan de har fått vite om erfaringene og hvordan de bruker den informasjon de har fått om elevenes erfaringer i arbeidet med kvalitetsutviklingen av skolen. Rektorene har gitt uttrykk for å vite mye om sosiale forhold for elevene, men det er utenfor denne oppgavens rammer som gjelder læringsarbeidet.

På bakgrunn av det informantene forteller, benytter rektorer i liten grad elevenes informasjon om læringsarbeidet som viktige argumenter for endring og forbedring. Jeg mener det er grunnlag for å oppsummere mine funn på følgende måte:

- Informantene har ikke lagt til rette for at elevene skal ha en aktiv og meningsfull rolle i de lovpålagte utvalg og råd i skolen i arbeidet med å forbedre læringsarbeidet ved skolene.
- Elevrådenes hovedsaker er knyttet til sosiale forhold utenfor selve undervisningen og læreplanen for elevrådsarbeid synes ikke å ha en sentral plass i arbeidet.
- Rektorene har rutiner på å informere og drøfte resultater av ulike kartlegginger og prøver/eksamener i både personalgrupper og med elevene, - og i noen elevråd.

Rektorene inkluderer ikke elevene i arbeidet med å drøfte tiltak for å oppnå bedre resultat.

- Rektorene sørger ikke for at elevene får være med å prioritere tiltak knyttet til læringsarbeidet i skolens virksomhetsplan.

8.0 AVSLUTNING

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg søkt å finne svar på ”*Hvordan bruker rektorer elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre?*” Informantene har vist engasjement og velvilje, og de har gitt meg mye informasjon om hvordan de leder arbeidet med å gjøre egen skole bedre.

I arbeidet med masteroppgaven har jeg vært oppmerksom på at jeg har fått informasjon om hvordan fire rektorer leder og opplever sitt arbeid på det tidspunktet jeg intervjuet dem. Rektorene har fortalt meg mye om hvordan elevene trives på skolen. De forteller noe uklart, og mindre om elevenes erfaringer med læringsarbeidet. Rektorene har fortalt om ulike prøver, kartlegginger og evalueringer som de presenterer og drøfter resultatene i personalet. Noen av informantene fortalte at de også legger fram resultatene for elevene og elevrådene. Resultatene blir også noen steder presentert for foreldre. Tiltak diskuteres ikke med elevene, i følge informantene.

Arbeidet med problemstillingen har gitt meg flere svar. Informantene forteller at de ikke inkluderer elevråd i drøftinger og prioriteringer av tiltak for bedre tilrettelegging i læringsarbeidet. Rektorene inviterer heller ikke elevrådene til å drøfte skolens virksomhetsplaner med tanke på læringsarbeidet. Informantene kan ikke vise til forhold i virksomhetsplanene som er utledet av drøfting med elevene for å bedre forholdet rundt skolens kjernevirksomhet; undervisning og læringsarbeid. Elevene har i følge funnene heller ikke en aktiv rolle i skolens samarbeidsutvalg når kvalitetsutvikling drøftes.

Jeg har fått svar på problemstillingen, men arbeidet har også skapt nye spørsmål. Er elevene på andre skoler inkludert av rektor i arbeidet med kvalitetsutviklingen av skolen? Er mine funn et trekk ved skolene i Norge? Jeg har også blitt nysgjerrig på hvordan elevene på de skolene jeg har besøkt opplever sin skolehverdag. Er forholdene for elevene slik informantene beskriver, eller opplever elevene det annerledes? Hvilke erfaringer ville de ha fortalt om, og hva mener de selv at de kunne bidra med for å gjøre lærings – og skolemiljøet bedre på sine skoler? Dette er spørsmål det forskes videre på.

Arbeidet har også gitt meg motivasjon til i enda større grad å søke kjennskap til elevenes erfaringer med læringsarbeidet, og sammen med elevene, sørge for at elevene er aktive, medansvarlige og handlende i arbeidet med å kvalitetsutvikle skolen. Det ble en tankevekker for meg at informantene, i tur og orden, fortalte mye om hva de visste om elevenes opplevelser, men hadde lite å fortelle om hvordan de sammen med både elever og skolens personale, jobbet både systematisk og systemisk for å forbedre elevenes erfaringer i forhold til læringsarbeidet.

Arbeidet har bidratt til at jeg selv har fått større oppmerksomhet på hva lovverk og læreplaner krever av skoleledere. Jeg er blitt mer nysgjerrig på og motivert til å finne ut om elevene på skolen jeg leder, *opplever* å ha en viktig stemme i vårt kvalitetsutviklingsarbeid. Blir våre elever tatt hensyn til, og har de opplevelse av å bli inkludert i arbeidet med å kvalitetsutvikle skolen vår slik vi tror?

Jeg ønsker å komme enda tettere på elevenes erfaringer. Arbeidet med masteroppgaven har skapt nysgjerrighet knyttet til om prioriterte tiltak som er nedfelt i virksomhetsplan på egen skole, gir elevene bedre erfaringer med læringsarbeidet. Hvilken plass har disse prioriteringene i det daglige arbeidet i klasserommet sammen med lærerne? Jeg er blitt motivert til å ta utgangspunkt i Skrøvsets (2008) skolevandringmetodikk for å lage et verktøy der skoleleder drøfter avtalte tema med både lærere og elever. Det hadde vært interessant å møte elevrepresentanter og lærere på de ulike klassetrinn regelmessig for å drøfte framdriften i prioriterte områder i skolens virksomhetsplan. Jeg merker at planleggingen av et nytt møtepunkt for å kvalitetsutvikle vår skole har begynt i mitt hode, og det kan bli spennende.

9.0 LITTERATURLISTE

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo, Samlaget.
- Blossing, U., A. Hagen, et al. (2010). *Kunnskapsløftet: fra ord til handling : sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Oslo, Fafo.
- Bolman, L. G., T. E. Deal, et al. (2004). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Dalcn, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo, Universitetsforl.
- Fuglseth, K. og K. Skogen (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen akademisk.
- Helgeland, G. (2006). *Opplæringslova: lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61 : kommentarutgave*. Oslo, Universitetsforl. "... oppdatert i forhold til alle lovendringene og den nye forskriften til opplæringslova som ble vedtatt sommeren 2006" - Forordet
- Helle, L. (2006). *Rom for handling: organisasjonslæring i skolen*. Oslo, Universitetsforl.
- Jacobsen, D.A. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelse? Innføring i vitenskapelig metode*. Kristiansand, Høyskoleforlaget AS
- Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal, Læringsforlaget.
- Kommunal- og regionaldepartementet (2005). *Se mulighetene og gjør noe med dem! Strategi for entreprenørskap i utdanningen, 2004-2008*. Oslo. Kommunal - og regionaldepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2011): Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Ungdomstrinnet. Oslo. Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Ad notam Gyldendal.
- Michelsen, T. (2006): *Elevråd og demokratisk praksis. Kan elevråd i ungdomsskolen karakteriseres som et demokratisk organ med reel elevmedvirkning?* Universitetet i Oslo
- Møller, J. og O. L. Fuglestad (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo, Universitetsforl.
- Nygård, R. 1993. *Aktør eller brikke? - om menneskers selvforståelse*. Oslo. Ad Notam Gyldendal

- Roald, Knut (2011). *Bedre skole nr. 3/2011. Skoleleiing og kvalitetsvurdering*. Oslo, Utdanningsforbundet
- Skogen, K. og J. Sjøvoll (2009). *Pedagogisk entreprenørskap: innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*, Trondheim, Tapir akademisk forl.
- Skrøvset, S. (2008). *Skolevandring - et nytt verktøy for ledelse og læring*. Tromsø, Eureka forl.
- Steen-Olsen, T. og M. B. Postholm (2009). *Å utvikle en lærende skole: aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Kristiansand, Høyskoleforl.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforl.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand, Høyskoleforl.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand, Høyskoleforl.
- Tverbakk (2009). *...Men nå er det inni hodet mitt...* Høgskolen i Bodø
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, Calif., Sage.
- Øzerk, K. Z. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. [Vallset], Oplandske bokforl.
- Sæter, Øyvind (2010). *Bedre skole nr. 3/2010. Fra ord til handling*. Oslo, Utdanningsforbundet.
- Utdanningsdirektoratet (2011a): *Erfaringer med utdanningsvalg og elevrådsarbeid på ungdomstrinnet*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.

Elektroniske kilder:

- <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html> Lastet ned 11.11.11
- <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=215974>. Lastet ned 22.01.11
- <http://www.barneombudet.no>. Lastet ned 25.01.11
- <http://www.barneombudet.no/elevmedvirkning/arkiv/sjekklister/> Lastet ned 27.01.11
- http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf Lastet ned 01.11.11
- <http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/?p=2>. Lastet ned 01.11.11
- <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/?p=1> lastet ned 13.11.11
- <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061-013.html#11-2>. Lastet ned 28.10.11

10.0 VEDLEGG

10.1 Vedlegg 1 - intervjuguide

Mitt forskningsspørsmål/problemstilling er: *Hvordan bruker rektorer elevenes erfaringer i arbeidet for å gjøre skolen bedre?*

Innledende forhold/spørsmål. Skolens virksomhetsplan og resultater fra elevundersøkelsen må være tilgjengelig. Hvor mange elever er det på skolen? Hvor lenge har du jobbet som rektor?

Underpunktene er støttespørsmål i samtalen

1. **Hva vet du som rektor om hvordan elevene opplever skolehverdagen?(Kort/innledning)**
 - a. Skolemiljø
 - b. Læringsarbeid
 - c. Forhold til de voksne/læreren
 - d. Gjelder det du vet om elevenes erfaringer mange elever eller bare noen få?

2. **Hvordan skaffer rektor seg informasjon om elevenes erfaringer med skolehverdagen?**

(Hovedspørsmål)

 - a. Formelt: Ulike møter, undersøkelser, evalueringer, elevrådet? Konkretiser hvordan dere jobber. Klassenivå/trinn-nivå/skolenivå
 - b. Uformelt: Hvor ofte snakker du med elever, hvor bevisst er du i forhold til samtaletema, spør/snakker du om forhold knyttet til skolens satsning?

3. **Hvordan bruker rektor elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen bedre?**

(Hovedspørsmål)

 - a. Hvilke systemer og strukturer er etablert som sikrer ivaretagelse av elevenes stemme?
 - b. Finnes det definerte satsningsområder i skolens virksomhetsplan med utgangspunkt i uttrykte eleverfaringer? La oss se på dem i planen.
 - c. Er det etablert nye rutiner på bakgrunn av uttrykte eleverfaringer?
 - d. Er elevenes erfaringer tema i rektors møter med personalet? Eks.
 - e. Er elevenes erfaringer tema på møter i Elevråd, FAU, SU/skolemiljøutvalg? Eks
 - f. Andre møter

10.2 Vedlegg 2 - brev til informanter

Tore Tverbakk
Nonshaugen 91
8015 BODØ
Mob.nr 91808035
E-mail: tore.tverbakk@bodo.kommune.no

Bodø, den 1. november 2010

Til rektor v/ XX skole

MASTEROPPGAVE I TILPASSET OPPLÆRING - SKOLELEDELSE

Jeg heter Tore Tverbakk og jeg er rektor ved en barneskole i Bodø kommune. For tiden er jeg masterstudent ved Høgskolen i Bodø hvor jeg tar en mastergrad i tilpasset opplæring med vekt på skoleledelse. Min veileder er professor Jarle Sjøvoll.

Jeg kontakter deg fordi jeg ønsker å intervju 6-8 rektorer fra ulike kommuner i forbindelse med mitt masterprosjekt. Jeg er opptatt av hvordan elevene medvirker til en bedre skole og hvordan rektorer nyttiggjør seg elevenes erfaringer i arbeidet med å bedre kvaliteten på egen skole. Mitt forskningsspørsmål er: *Hvordan nyttiggjør rektorer seg elevenes erfaringer i arbeidet for å gjøre skolen bedre?* Jeg stiller spørsmål omkring hvordan rektor benytter seg av elevenes erfaringer i arbeidet med å gjøre skolen til et bedre lærested.

Jeg ønsker å besøke deg på din skole. Jeg ønsker å få tilgang til skolens virksomhetsplan før intervjuet slik at jeg kan gjøre meg litt kjent med skolens arbeid. I tillegg vil jeg se på resultatene av elevundersøkelsen slik den er presentert på skoleporten.no.

Intervjuet blir tatt opp på bånd og deretter skrevet ned. Materialet jeg samler inn blir anonymisert og innholdet på båndet slettes etter bruk. Intervjuet tar ca 30 minutter. Jeg planlegger å være ferdig med masteroppgaven våren 2011.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen og det er viktig å presisere at det er mulig å trekke seg fra undersøkelsen uten noen begrunnelse når som helst frem til prosjektet skal være ferdig 15. mai 2011.

Med vennlig hilsen
Tore Tverbakk

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fâdeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iversetningen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fâdelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god læringssituasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigte: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i atferingsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evalueringsarbeid mot fravall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: -"Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetspråklig barn.

8/2007: Rakefjord, Magdalene Flaaten:
Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot fravall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøy: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lckang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismespekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: - *Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphovring med ordene. En studie av elever på femte trinns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN: 1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?" Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

14/2011: Tove Th. Heggedal. *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens elevtjeneste? I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?*

15/2011 Evy Janne Jensvoll: *Om gutter og læreplaner. En studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring.*