

Forord

Arbeidet med min masteroppgave i skoleledelse har vært spennende, krevende og lærerik. Jeg føler meg privilegert som har fått muligheten til å forske på et tema som jeg brenner for, nemlig elevstemmen i skolen. Derfor vil jeg aller først trekke fram tillitselevne for det engasjementet de har vist, og til kontaktlærerne som velvillig stilte opp. Uten dere hadde ikke dette vært mulig. Tusen takk til inspirerende informanter!

Og ikke minst vil jeg takke min eminente veileder, Kjell Atle Halvorsen, som har stilt opp for meg, uansett når. Han har vært en støtte gjennom prosessen, med konstruktive tilbakemeldinger gjennom en motiverende dialog.

Det å skrive en masteroppgave ved siden av full jobb, har vært krevende. Takk til mine nærmeste kollegaer som har holdt ut med meg i denne perioden.

Mine barnebarn har undret seg over sin bestemor, hvorfor studerer du fortsatt? Tanken på at jeg gjennom dette arbeidet kan bidra til at våre barn og barnebarns stemmer skal få en større plass i morgendagens skole, har motivert meg. Gjennom «Eleven som utviklingsagent» får jeg være med å bidra i læringsfellesskapet sammen med elevene og lærerne våre. Det gjør en forskjell!

Lakselv, juni 2019.

Sylvi Josefine Johnsen

Sammendrag

Samfunnet er i endring med en økende grad av globalisering og teknologisk utvikling som fører til et økende behov for kunnskap. Dette betyr at dagens unge som skal ut i arbeidslivet, trenger en skole som kan gi dem kunnskap til å møte det 21. århundre. Vi som jobber i skolen bør derfor gjøre vårt ytterste slik at flere ungdommer fullfører og består videregående opplæring.

Tema for oppgaven er eleven som utviklingsagent, der elevene skal være aktive partnere sammen med lærerne og skoleledelsen i utviklingsarbeidet ved skolen. Min erfaring som rektor og elevrådskontakt gjennom flere år, har gitt meg innsikt i verdien av å lytte til elevens stemme i skolen. Elevene skal bli lyttet til og ha reell innflytelse både i det daglige arbeidet med fag og gjennom deltakelse i elevråd og andre organ.

Forskningsarbeidet har til hensikt å undersøke hvordan tillitselever og kontaktlærere opplever arbeidet med «Eleven som utviklingsagent» og om skoleledelsens involvering i læringsfellesskapet har betydning. Ettersom jeg ønsker å forske på elevens og lærernes opplevelser og erfaringer, har jeg valgt en kvalitativ forskningsstrategi med en fenomenologisk tilnærming. Studien bygger på halvstrukturerte gruppeintervju med henholdsvis tre tillitselever og tre kontaktlærere. Materialet er blitt analysert ved koding og kategorisering. Empirien er blitt tolket i lys av aktuell forskning og ut fra teoretiske tilnærminger som ser på sammenheng mellom elevene, lærernes og skoleledelsen involvering i læringsarbeidet i skolen.

Kort oppsummert viser hovedfunnene at elevene medvirker i ulik grad i undervisningen. Tillitselevne nyttes som en ressurs i læringsfellesskapet sammen med kontaktlærerne og skoleledelsen. Kontaktlærerne opplevde elevens stemme inn i arbeidet som et sikkerhetsnett. Tillitselevne trakk fram arbeidet som relasjonsbyggende, tillitsskapende og motiverende, noe som kan ha en positiv påvirkning på skolens resultat. Tillitselevne ble opplevd som en støtte for kontaktlærerne, nesten som en kollega. Tillitselevne på sin side betraktet seg nesten som en likeverdig part og som klassens talerør. Skolens organisering med rektor som elevrådskontakt ble pekt på som vesentlig for arbeidet. Empirien viste at en aktiv og engasjert rektor, som elevene kjenner og er tilgjengelig og nær, har betydning for arbeidet.

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Framtidens skole – styringsdokument	3
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	6
1.4	Avgrensning av begreper i forskningsarbeidet	6
1.5	Oppgavens avgrensning og oppbygging	7
1.6	Oppsummering kapittel 1	7
2	Teoretisk tilnærming.....	9
2.1	Aktuell forskning.....	9
2.2	Teoretisk innramming	12
2.2.1	Fornyhet læringsbegrep	12
2.2.2	Profesjonelle læringsfelleskap - læringsfellesskap.....	12
2.2.3	Dybdeledelse - lederkvaliteter	14
2.2.5	Ledelse av læringsfellesskap	16
2.3	Oppsummering av kapittel 2.....	18
3	Design og metode	20
3.1	Valg av forskningsdesign og metode.....	20
3.1.1	Pilot	21
3.1.2	Valg av informanter.....	22
3.2	Etiske retningslinjer.....	23
3.2.1	Informert samtykke.....	23
3.2.2	Konfidensialitet	23
3.2.3	Forskerens rolle	24
3.3	Innsamling av data.....	25
3.4	Validitet.....	25
3.5	Reliabilitet.....	26
3.6	Analyse av data	26
3.7	Oppsummering kapittel 3	27
4	Presentasjon av empiri.....	28
4.1	Hvordan opplever tillitselever og kontaktlærere at elevene nyttes som utviklingsagenter i skolen?.....	28
4.1.1	Medvirkning i undervisningen.....	28
4.1.2	Ressurs i læringsfellesskapet.....	31

4.1.3	Samtalepartner - Tillitseleven som støtte for kontaktlæreren – likeverdig part- klassens talerør	33
4.1.4	Oppsummering forskningsspørsmål 1	36
4.2	Hvilken betydning har det at skoleledelsen er delaktig i utviklingen av læringsfellesskapet sammen med tillitselever og kontaktlærere?	37
4.2.1	Tilgjengelig og nær.....	37
4.2.2	Arbeidet tas seriøst	38
4.2.3	Oppsummering forskningsspørsmål 2	39
4.3	Oppsummering kapittel 4	39
5	Empiri møter teori – drøfting.....	40
5.1	Hvordan opplever tillitselever og kontaktlærere at elevene nyttes som utviklingsagenter i skolen?.....	40
5.1.1	Medvirker i undervisningen.....	40
5.1.2	Ressurs i læringsfellesskapet.....	41
5.1.3	Samtalepartner – tillitseleven som støtte for kontaktlæreren – likeverdig part – klassens talerør	43
5.2	Hvilken betydning har det at skoleledelsen er delaktig i utviklingen av læringsfellesskapet sammen med tillitselever og kontaktlærere?	45
5.2.1	Tilgjengelig og nær – arbeidet tas seriøst	45
6	Avslutning	47
6.1	Oppsummering og konklusjon av forskningsarbeidet.....	47
6.2	Framtidsperspektiv	49
7	Referanser.....	52
8	Liste over vedlegg	54

1 Innledning

«Historiske resultat – det gode læringsmiljøet har æren!»

Mens Finnmark tradisjonelt har ligget på jumboplass når det gjelder gjennomføring av videregående skole, er det én klasse som skiller seg ut. Standpunktkarakterene i klassen ligger godt over landsgjennomsnittet, og det har nettopp tikkert inn fantastiske eksamensresultater. Alle i klassen har bestått med god margin. «Vi klarte det takket være det gode læringsmiljøet,» uttaler tillitsvalgte i klassen, til stor jubel fra medelevene og champagnekorker som smeller i taket. En stolt rektor tørker gledesårer.

Utdrag fra et fiktivt avisoppslag som en klasse presenterte på en samling for tillitselever, kontaktlærere og skoleledelsen i september 2018.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Samfunnet er i endring og Norge er et kunnskapssamfunn der arbeidslivet blir mer og mer kunnskapsbasert. Det betyr at de unge som skal inn i arbeidslivet, trenger en skole som kan gi dem kunnskap og kompetanse til å møte framtidens arbeidsliv og til å mestre framtidig samfunnsdeltakelse. Utdanning er viktigere enn noensinne og skolen må følge med i utviklingen. Som samfunn har vi ikke råd til å se at en av fire unge dropper ut av videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2017). Vi som jobber i skolen må gjøre vårt ytterste for å få flere unge til å fullføre og bestå videregående opplæring.

Ut fra et ledelsesperspektiv ønsker jeg som rektor å fokusere på læringsmiljøet. Ifølge Nordahl (2010) er dette noe vi som skoleledere og lærere kan påvirke. Vi må få innsikt i elevenes læringserfaringer, og evne å se på elevene som en agent for endring og utvikling i skolen (Nordahl 2010). Å mestre, skape, reflektere og anerkjenne er ord som er knytta til forbedring. Skal en bli anerkjent, må en bli hørt. Eleven er en underkjent ressurs (Nordahl 2010).

Som rektor har jeg vært elevrådskontakt i flere år, og dette har gitt meg en innsikt i og forståelse av elevene som jeg mener vi i mye større grad må anvende i skolen. Vi må kjenne til elevenes oppfatninger og verdier dersom vi i skolen ønsker å endre eller påvirke læringsstrategier, læringsinnsats og atferd (Nordahl, 2010, s. 14). Dette gjør vi ved å

involvere elevene i skolens virksomhet gjennom å lytte til elevene, snakke med dem og ta dem på alvor.

Vår skoles utviklingsområder er tufta på kjernevirksomhetene undervisning og læring. Skolen vår deltok i det nasjonale prosjektet *Vurdering for læring (Vfl)* i regi av Utdanningsdirektoratet fra 2010 til 2012, der elevmedvirkning var et av hovedfundamentene. Gjennom samhandlende arbeidsformer og læringsrefleksjon, førte dette til en bevisstgjøring som var med på å utvikle elevens kritiske sans i forhold til undervisningspraksis og læringsstrategier. Elevene ble aktive aktører gjennom den tette dialogen som oppsto mellom lærer og elev. I Elevundersøkelsen 2011/2012 skåret skolen i kategorien Elevdemokrati 3,8, der fylket hadde 3,3 og landsnittet lå på 3,4.

Elevstemmen er sentral i utviklingsarbeidet ved skolen vår. Som elevrådskontakt valgte jeg å dra nytte av de positive erfaringene gjennom arbeidet med Vfl og dette munnet ut i «Eleven som utviklingsagent», et begrep som har sitt utspring fra skolens elevråd, og deres ønske om en kvalitetshevning innen kjernevirksomheten. Eleven som utviklingsagent innebærer at elevene i større grad skal medvirke i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen, samt delta bevisst i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø/læringsfellesskap.

I praksis foregår arbeidet med «Eleven som utviklingsagent» gjennom et systematisk samarbeid mellom tillitselever, elevråd og kontaktlærere der målet er å behandle elevene som likeverdige parter i skolesamfunnet. Rektor er elevrådskontakt og deltar på møtene. Det er avsatt fast tid til elevrådsmøter og til klassens time annenhver uke, der tillitseleven i samarbeid med kontaktlærer leder arbeidet overfor klassen. Tillitselev og kontaktlærer møtes på forhånd for å planlegge timen. Arbeidet er implementert i skolens årshjul der sentrale temaer inngår som blant annet oppfølging av elevundersøkelsen og undervisningsevaluering. Tilbakemeldingen fra elevrådet er at årshjulet gjør arbeidet mer forutsigbart og oppleves som en trygghet for klassen. Det er satt av tid til fellesmøter og skolering mellom tillitselev, kontaktlærer og skoleledelsen.

Elevundersøkelsen er en årlig obligatorisk undersøkelse på Vg1nivå i regi av Utdanningsdirektoratet, der elever får si sin mening om læring og trivsel i skolen, og skolen vår gjennomfører den i samtlige klasser. Elevene er både indirekte og direkte

involvert, først gjennom deltakelse og deretter i etterarbeidet av elevundersøkelsen. I etterkant av Elevundersøkelsen jobber tillitselevne og kontaktlærerne sammen om klassens resultater, resultatene analyseres og forslag legges fram for klassen som utarbeider tiltak i fellesskap. Tiltakene følges opp og evalueres. Skolen har som ambisjon å omsette dette til en kvalitetshevning innen kjernevirksomheten. Vi ønsker å dra nytte av våre positive erfaringer med å trekke elevene aktivt med i læringsfellesskapet og ønsker elever som aktive medspillere.

1.2 Framtidens skole – styringsdokument

I 2004 la Utdannings- og forskningsdepartementet frem St.meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, der man presenterte utdanningsreformen Kunnskapsløftet som gradvis ble innført fra skoleåret 2006-2007. I skrivende stund pågår det en fornyelse av Kunnskapsløftet. Jeg vil her peke på sentrale styringsdokumenter, som ligger til grunn for fornyelsen, og som vil ha betydning for skolens innhold i fremtiden, og som vil legge føringer på endrings- og utviklingsarbeidet i skolen. Mitt forskningsprosjekt må sees i lys av dette.

Opplæringsloven er styrende for grunnopplæringen i Norge. Skolens verdigrunnlag er forankra i formålsparagrafen til Opplæringsloven § 1-1. I 4.-6. avsnitt står det:

«Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einkilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte».

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong».

«Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova, 2015).

Formålsparagrafen gir klare føringer. Opplæringa skal blant annet fremme demokrati og medvirkning. Skolen skal gi opplæring slik at elevene lærer hva demokrati betyr i praksis. Elevene skal bli lyttet til og ha reell innflytelse, både i det daglige arbeidet med fag og gjennom deltakelse i elevråd og andre organ. Gjennom medvirkning har elevene rett og plikt til å medvirke i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Dette er også forankret i Barnekonvensjonen artikkel 12 der det står:

«Alle barn i Noreg skal få seie meininga si, og dei skal bli lytta til. Det kan vere på skulen med lærarar og andre elevar, eller det kan vere heime med foreldre og andre søsken» (FN Barnekonvensjon, 2003).

Elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning. Opplæringslovens første ledd § 9 A-8 slår fast at: *Elevene skal få ta del i planlegginga og gjennomføringa av arbeidet for eit trygt og godt skolemiljø.*

I 2013 oppnevnte Regjeringen Stoltenberg II et offentlig utvalg ledet av professor Sten Ludvigsen (Ludvigsen-utvalget). Mandatet var å vurdere grunnopplærings, her avgrenset til alle fag i grunnskolen og til fellesfagene i videregående opplæring, opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv. I juni 2015 la Ludvigsen-utvalget fram sin sluttrapport NOU 2015:8 *Fremtidens skole; fornyelse av fag og kompetanser*. Utvalget kom med en rekke anbefalinger, som blant annet et bredere kompetansebegrep, fra grunnleggende ferdigheter til fagovergripende kompetanser, tverrfaglige temaer som skal innpasses de ulike fagene og fra overflatefokus til dybdelæring.

Ludvigsen-utvalget resulterte i Stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartement, 2016) som er bakgrunnen for fagfornyelsen. I denne meldingen legger Regjeringen fram en rekke forslag til hvordan innholdet i grunnskolen og videregående opplæring skal fornyes. 1. september 2017 ble *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) vedtatt med hjemmel i opplæringsloven § 1-5 og skal være gjeldende fra 2020. Overordnet del for grunnopplæringen utdyper verdigrunnlaget i formålsparagrafen, prinsipper for læring, utvikling og danning, og prinsipper for skolens praksis.

Overordnet del av læreplanen utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og vektlegger menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenking og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet, samt demokrati og medvirkning.

Delen som omhandler prinsipper for læring, utvikling og danning tar til orde for at dybdelæring i motsetning til overflatelæring, er viktig for elevenes skaperglede, engasjement og utforskertrang, jf. Formålsparagrafen. Et annet prinsipp som blir trukket fram er *å kunne lære å lære*, som innebærer at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis (Overordnet

del, 2017, pkt 2.4). Elevene skal få bedre mulighet til å se sammenhenger mellom fagområder og utvikle evne til å tenke kritisk og reflektere over det en lærer. I fag der dette er relevant skal elevene knytte kompetanse til de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Demokrati og medborgerskap er forankra i formålsparagrafen der det understrekes at elevene skal ha opplæring i demokrati og ha rett til medbestemmelse. Det opprettes fire fagovergripende kompetanser: fagspesifikk kompetanse, å kunne lære, å kunne kommunisere, samhandle og delta og å kunne utforske og skape.

Overordnet del av læreplanen er et forpliktende styringsdokument. I del tre som omhandler prinsipper for skolens praksis slås det blant annet fast at skolen skal bidra til å bygge et godt læringsmiljø. Det fordrer at det utvikles og opprettholdes «... trygge læringsmiljøer av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene». Videre står det «... Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag» (Overordnet del, 2017, s.15). Dette vil ha konsekvenser for skolens praksis.

Det framheves at skolen skal være preget av et profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Dette omhandler alle ansatte som jobber i skolen; lærere, ledere og andre ansatte. Det framheves at elevene skal medvirke og ta medansvar, men at de ikke er en del av profesjonsfellesskapet. Melding til Stortinget 28 (2015-2016) slår fast at lærerne på den enkelte skole utgjør et profesjonsfellesskap. Videre framheves det *god ledelse som prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen* (Overordnet del, s. 18). Min grunnholdning er at vi trenger lærende ledere som lærer sammen med alle aktørene i skolen; ikke bare med lærerne og andre ansatte, men også sammen med elevene. For at skolen skal lykkes, må lærerne og skolelederne modellere at de er lærende som bygger læringsfellesskap sammen med elevene. Dette innebærer at skolen må ta del i den minst utnyttede ressursen i reformarbeidet i skolen, nemlig elevene. «Eleven som utviklingsagent» kan slik jeg ser det, sees som en parallell til Fullans «Å se elever som endringsagenter og protesjeer» (Fullan M. , 2017, s. 53). «Eleven som utviklingsagent» er tufta på kjernevirksomheten undervisning og læring. Eleven er sentral i utviklingsarbeidet ved skolen og mitt forskningsarbeid kan sees i lys av formålsparagrafen og overordnet del av læreplanen der blant annet demokrati og medvirkning er

grunnleggende prinsipper for skolens praksis, noe som har direkte relevans til «Fremtidens skole og fagfornyelsen».

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Forskningsarbeidet har til hensikt å undersøke hvordan tillitselever og kontaktlærere opplever arbeidet med «Eleven som utviklingsagent i skolen». Skoleledelsen er delaktig i læringsfellesskapet, og studien har derfor også til hensikt å belyse om skoleledelsens nærvær har betydning. Problemstillingen for studien er: *Hvordan opplever tillitselever og kontaktlærere arbeidet med eleven som utviklingsagent, og hvordan vurderer de skoleledelsens involvering i læringsfellesskapet?* For å finne svar på problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever tillitselever og kontaktlærere at elevene nyttes som utviklingsagenter i skolen?
2. Hvilken betydning har det at skoleledelsen er delaktig i utviklingen av læringsfellesskapet sammen med tillitselever og kontaktlærere?

1.4 Avgrensning av begreper i forskningsarbeidet

Jeg vil her presentere noen sentrale begreper og hvilken definisjon jeg legger til grunn.

I oppgaven har jeg brukt begrepet «Eleven som utviklingsagent». I Store norske leksikon er en av definisjonene på agent; en som handler på vegne av en annen, representant (Dolven, 2018). I synonymordboka er det en rekke synonymer for agent: tillitsmann, utøver, talerør og representant (Synonymordboka.no, 2019). Jeg velger å definere agent som en som er aktiv, dvs. tillitselev, og som utfører en handling på vegne av en gruppe, dvs. klassen. Eleven som utviklingsagent er elevstemmen som skal være en pådriver i implementeringen av å videreutvikle skolens praksis. Fullan (2017) snakker om eleven som endringsagent. I mitt forskningsarbeid er ordet «utvikling» mer dekkende enn «endring» da det gir konnotasjon til en prosess mot et mål i fremtiden.

Det finnes flere definisjoner på begrepet læringsmiljø. Nordahl (2010) har i sin forståelse knyttet læringsmiljøet til de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevens sosiale og faglige læring samt elevens generelle situasjon i skolehverdagen. Disse faktorene er i hovedsak relatert til vennskap og deltakelse i sosiale og faglige fellesskap, relasjoner til medelever og lærere, klasseledelse, normer og regler, verdier og

forventninger til læring og det fysiske miljøet i skolen (Nordahl, 2010, s. 115). Denne definisjonen legger jeg til grunn når jeg omtaler læringsmiljøet. Læringsfellesskap er et annet sentralt begrep i studien. Slik jeg tolker begrepet, pkt.2.2.2 s.12, er det forankret i en kultur og et fellesskap der det handler om å ha en relasjon og være i interaksjon med andre mennesker. I studien består læringsfellesskapet av elever, lærere og skoleledelsen som har som målsetting å jobbe for et godt læringsmiljø.

Medvirkning betyr i denne sammenheng at elever deltar og bidrar i læringsarbeidet og til det sosiale fellesskapet ut fra tre ulike perspektiv, demokrati og medvirkning, medvirkning i læringsarbeidet, og elevens bidrag til å utvikle et læringsfellesskap (Jensen, 2016, s. 19).

Skoleledelsen består av rektor, assisterende rektor/avdelingsleder og to avdelingsledere innen henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglig utdanningsprogram. Rektor er skolens faglige og pedagogiske øverste leder. Felles er at alle innehar personalansvar innenfor sine områder og har ansvar for oppfølgingen av det faglig-pedagogiske arbeidet. Avdelingslederne skal være pådrivere i skolens utviklingsarbeid, og skal ha en tett oppfølging av elever og lærere. Skoleledelsen har ansvar for å legge til rette for og støtte opp om lærerens profesjonelle arbeid og om undervisningspraksisen i klasserommet.

1.5 Oppgavens avgrensning og oppbygging

Oppgaven består av seks kapitler i tillegg til litteraturhenvisninger og vedlegg. Kapittel 1 omhandler bakgrunn for valg av tema, oppgavens relevans i lys av «Fremtidens skole» og begrepsavklaringer. Kapittel 2 redegjør for aktuell forskning og for de spesifikke teoriene og begrepene som jeg anvender i arbeidet. Den metodiske tilnærmingen og forskningsdesignet presenteres i kapittel 3. Empirien og analysen presenteres i kapittel 4. Funnene oppsummeres etter hvert forskningsspørsmål og til slutt i kapitlet. Empirien møter teorien i kapittel 5. Der har jeg valgt å sette resultatene inn i en sammenheng og vurdere hvordan resultatene svarer på forskningsspørsmålene. Kapittel 6 er en kort oppsummering og svar på problemstillingen. Jeg vil avslutte med å sette oppgaven inn i et større perspektiv.

1.6 Oppsummering kapittel 1

I dette innledningskapitlet har jeg introdusert temaet for oppgaven «Eleven som utviklingsagent» og satt det inn i en kontekst som handler om styringsdokumentene som er forpliktende for innholdet og utviklingen av «Fremtidens skole». Min forskningsoppgave

må sees i lys av dette. Deretter har jeg presentert problemstillingen med påfølgende forskningsspørsmål.

I neste kapittel vil jeg redegjøre for aktuell forskning og den teoretiske tilnærmingen til arbeidet. Jeg har valgt å definere to sentrale nøkkelbegrep i denne delen og de teoretiske perspektiv som er lagt til grunn for analysen og drøftingen av empirien.

2 Teoretisk tilnærming

Teorigrunnlaget i denne oppgaven har utgangspunkt i to hovedområder som jeg vil nytte for å belyse de funn jeg har gjort i forskningsarbeidet. I første del vil jeg redegjøre for tidligere og aktuell forskning på området som har relevans til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Deretter vil jeg redegjøre for teorigrunnlaget som vil belyse de funnene jeg har gjort. I den teoretiske tilnærmingen til forskningsarbeidet, har jeg valgt å rette blikket på internasjonale forskere. Som et rammeverk for studien, vil jeg ta utgangspunkt i teorien til Fullan (2017) utgitt i boka *Indelible leadership* som er oversatt til *Ledelse som setter spor*. Han bygger blant annet på et stort forsknings- og utviklingsprosjekt kalt «New Pedagogies For Deeper Learning» som involverer mer enn 700 skoler i åtte land. Fullan utdyper «hva ledere kan gjøre for å skape en skole der elevene beholder sitt engasjement og sin lidenskap for å lære til beste for sine omgivelser og for menneskeheten» (Fullan M. , 2017, s. 14). En annen jeg vil støtte meg til er metaforskningen og teorien til Robinson (Robinson, 2014) med fokus på elevsentrert ledelse. Robinson utdyper hva du som skoleleder kan gjøre for å utvikle en felles og læringsfremmende skolekultur og en kollektiv profesjonalitet blant skolens personale. Det pekes på fem dimensjoner og tre lederferdigheter som har betydning for elevens læring og utvikling.

Med bakgrunn i problemstillingen i min forskningsstudie der elevinvolvering er sentralt, vil jeg også belyse faktorer som Nordahl (2010) i «Eleven som aktør» mener er vesentlige for læringsmiljøet. Nordahl omtaler eleven som aktør og har som mål å løfte fram elevens stemme i skolen og samtidig formidle hvordan vi kan ta hensyn til denne stemmen i pedagogisk praksis. Fullans (2017) tenking om eleven som endringsagent kan slik jeg tolker det, sees som en tilnærming til Nordahls aktørbegrep. Begge vektlegger verdien av å lytte til elevstemmen og anvende den i skolehverdagen. Dette er også kjernen i mitt forskningsarbeid.

2.1 Aktuell forskning

I oppgaven vil jeg støtte meg til forskning fra en rapport som er utarbeidet av Aaslid, Grøttvik, Røsseland & Skulberg (2019), en masteroppgave fra Jones (2018) og en doktoravhandling fra Reaume (2017). Felles for disse, er at de omhandler hvordan en kan

nytte elevstemmen inn i skolen. Nedenfor er hovedfunnene i de ulike forskningsoppgavene gjengitt.

Rapporten fra Aaslid, Grøttvik, Røsseland & Skulberg (2019), som omhandler et internasjonalt nettverk av elever, lærere og ledere, viser at det finnes et stort potensial i å la elevene delta mer aktivt i utviklingen av undervisningen. For at elevstemmen skulle bli hørt, ble det etablert et matematikkråd som ville være bevisstgjørende og inspirerende for både elever og lærere og en fin måte å løfte fram elevstemmen på. Elevene skulle få komme med sine innspill og diskutere dem sammen med sine ledere og lærere.

Lærerne og lederne erfarte at elevene ikke bare er sluttmottakere av utviklingsprosjekter, men de er aktive partnere og bidragsyttere. Erfaringene viser at sentrale suksessfaktorer handler om å finne gode systemer for lærer- og elevmedvirkning. Videre pekes det på behov for sterkt ledelsesengasjement, tydelige roller og avsatt tid til samarbeid og deling på skolen for å få en bred forankring og kontinuitet (Aaslid, Grøttvik, Røsseland, & Skulberg, 2019 s. 6).

Målet var også å fremme lærernes evne til å styre egne utviklingsprosesser sammen med ledelsen og elevene, og dermed utvikle profesjonell trygghet på egen evne til en utforskende og læringsfremmende praksis.

I masterstudiet til Jones (2018) ble elevstemmens rolle i skoleutvikling undersøkt. Dette ble gjennomført ved å spørre elever, lærere og skoleledere om temaet. Studien ønsket å finne ut hvordan skoleledelsen kan tilrettelegge for hvordan elevstemmen kan bistå skoleutviklingen. Studien viste at elevene ønsker å bli hørt, og at skoler bør lytte til elevene. Lærerne opplevde samarbeidet med elever som givende, og at deres praksis ble bedre ved å lytte til elevene. Skolelederne som ble intervjuet var klar over sitt ansvar for å involvere elevene, noe de også ønsket. Funnene pekte imidlertid også på noen utfordringer. Systemene for samarbeid mellom elev/lærer var for rigide og ikke så effektive, og mangel på struktur og skjev maktfordeling førte til frustrasjon hos elevene, da de opplevde å ikke bli lyttet til. Lærerne opplevde mangel på tid og kompetanse som en barriere for et effektivt samarbeid. Studien fant at skoler som legger til rette for strukturerte fora for samarbeid og kommunikasjon mellom lærer og elev, har bedre sjanser til å lykkes med skoleutvikling.

Reaume (2017) undersøkte i sin doktoravhandling hvordan rektorer kan legge til rette for elevstemmen. Studien kom fram til at rektorene hadde ulike måter å gjøre dette på som å tidfeste formelle situasjoner for å lytte til elevstemmen, å gi ressurser til elev initierte aktiviteter, og å jobbe for at elevstemmen skal påvirke pedagogikken i klasserommet. I tillegg ble rektors deltakelse direkte eller indirekte i møter trukket fram, og at rektor lyttet både til elevstemmen og lærerstemmen slik at begge parter følte seg hørt.

Videre så studien på hvilke utfordringer rektorene opplevde i arbeidet med å tilrettelegge for elevstemmen. Forhold som ble nevnt var blant annet tid, penger og øvrig skoleledelse som ikke hadde samme syn på viktigheten av å lytte til elevstemmen. Dette kunne virke hemmende på rektors arbeid. Eleven i seg selv kunne også i noen tilfeller være hemmende/begrensende på grunn av deres kunnskapsnivå og varierende evne til å ta imot veiledning. En stor utfordring var motstand fra lærere og læreplanene kunne være en hindring. Totalt sett var det mange barrierer i arbeidet for å lytte til elevstemmen.

Støttende faktorer i arbeidet med å lytte til elevstemmen var rektors indre driv og elev syn, støtte fra elevrådet ved skolen, støtte fra lærere og generelle holdninger/elev syn til kollegaene på skolen. Rektor kan tilrettelegge for elevstemmen. Avgjørende for resultatet er samarbeid med lærere, elever, foreldre og øvrig skoleledelse og relasjonen alle i mellom. Dess sterkere bånd/relasjon det er mellom de ulike aktørene (lærer, elev, rektor), jo bedre vil arbeidet med elevstemmen bli (Reaume, 2017).

Pedagogisk forskning fra andre land og kulturer, lar seg ikke uten videre overføre til norske forhold. Likevel vil jeg i denne kontekst trekke fram Fullan (2017) som peker på elevene som endringsagenter som den sikreste måten å genere virkningsfull pedagogikk på. Han argumenterer for at den hemmelige ingrediensen for å få dette til, er elevene selv. Den nye steinen i transformasjonsprosessen er å frigjøre elever til rollen som endringsagenter for blant annet å endre lærernes pedagogikk i retning av læringspartnerskap med elevene og måten skolen og skolemiljøet organiseres på. Elever som dybdelærende er både protesjeer som trenger lærere for veiledning, og endringsagenter som lærerne trenger. Også elevene lærer og leder (Fullan, 2017, s. 86).

2.2 Teoretisk innramming

2.2.1 Fornyet læringsbegrep

Dyp læring/ dybdelæring er et gjennomgående begrep i fagfornyelsen og det er tre tverrfaglige emner som skal binde fagene sammen: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring (Overordnet del, 2017). Fullan, McEachen, & Quinn (2018) har også en slik tilnærming og tar utgangspunkt i seks kompetanseområder for dyp læring; «the 6Cs eller de «globale kompetansene»: Character (karakterstyrke), citizenship (medborgarskap), collaboration (samhandling), communication (kommunikasjon), creativity (kreativitet) og critical thinking (kritisk tenking). Dette er kompetanseområder som forfatterne mener det er behov for i en digitalisert, global verden og i enkeltindividers liv.

Dette får betydning for både læringsbegrepet og læreplanene. Fullan, McEachen, & Quinn (2018) snakker om dyp læring som en systemisk, kulturell tilnærming for å utvikle alle forskjellige elevers talenter. Dette skjer blant annet gjennom et læringspartnerskap mellom elever og lærere. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse. Konseptet «Eleven som utviklingsagent» kan slik jeg ser det, være et ledd i utviklingen av den kompetansen som beskrives her. Videre påpeker Fullan, McEachen, & Quinn (2018) at denne utviklingen ikke skjer på individnivå, men gjennom et læringsfellesskap mellom elever, lærere og ledere.

2.2.2 Profesjonelle læringsfellesskap - læringsfellesskap

I problemstillingen har jeg brukt begrepet læringsfellesskap som er et sentralt begrep i denne studien. Skoler som har lyktes med kontinuerlig å forbedre elevens læringsmiljø, blir i litteraturen ofte beskrevet som profesjonelle læringsfellesskap. Jeg vil derfor redegjøre for hva som er likt og hva som skiller disse to begrepene. Emstad (2014) har laget en sammenfatning av hvordan ulike teoretikere oppfatter profesjonelle læringsfellesskap (PLF). Formålet med PLF er å styrke læring og utvikling der det i høy grad gjelder å etablere en samarbeidskultur (Fullan, 2006; her etter Emstad, 2014 s. 56). En samarbeidskultur kan beskrives som en kultur som har fokus på å bygge kapasitet for kontinuerlig forbedring gjennom systematiske undersøkelser og kritisk refleksjon over

egen praksis, og er en måte å arbeide og lære på. Kulturen som preger PLF, kan også beskrives som en kultur preget av felles ansvar for elevens læring (Hord, 1997; her etter Emstad, 2014 s.55).

Emstad (2014, s.59) viser til McLaughlin og Talbert (2006) som bruker betegnelsen «skolebaserte læringsfellesskap» som kjennetegnes ved at lærere reflekterer over praksis, undersøker relasjonen mellom undervisning og elevenes læring, og gjør endringer for å forbedre undervisning og læring. Lærerne får økt sin kunnskapsbase, sin profesjonalitet og evnen til å handle ut fra det de lærer og dette skjer i et lærende fellesskap.

Videre viser Emstad (2014) til Dufour (2004) som har utviklet tre hovedprinsipper for PLF i skolen. Hensikten med PLF er å forbedre praksis ved å sikre at alle elevene lærer, å skape en samarbeidskultur, og å holde fokus på resultatene. Dette skjer gjennom et utstrakt lærersamarbeid der lærerne reflekterer sammen over undervisningspraksis, innhenter ulike data og resultat som legges til grunn for en forbedring av skolens praksis. Egenvurdering og undersøkelser er viktig kilde til læring i PLF. Emstad (2014) viser til Timperley mfl (2008) som hevder at det har stor betydning for elevenes læring at lærere i samarbeid med sine kolleger involverer seg i profesjonelle undersøkelser for å forbedre skolens praksis.

Hargreaves & Fullan (2014) beskriver to profesjonelle kulturer som har preget skolen. Den individuell baserte kulturen og den samarbeidsbasert kulturen. Den førstnevnte vil nok mange si har vært rådende og mange skoler bærer nok fortsatt preg av denne kulturen. Forskning viser at en effektiv PLF-kultur ivaretar og fremmer de samlede pedagogiske ressursene som finnes på den enkelte skole med formål å gi hver enkelt elev et optimalt læringsutbytte (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Det handler om å jobbe med en felles kapasitetsbygging med mål om varig utvikling som sikrer elevenes læring.

I norsk kontekst blir begrepet «profesjonelle læringsfellesskap» stadig oftere nevnt. I Overordnet del av læreplanen (2017) nyttes begrepet profesjonsfellesskap som omfatter lærerne, ledere og andre ansatte på skolen. Elevene er ikke nevnt spesifikt, men de skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet sammen med lærerne. Uavhengig av hvilke betegnelser en bruker, har de alle visse fellestrekk. Begreper som går igjen er læringsfellesskap, styrke læring og utvikling, samarbeidskultur, felles ansvar for å forbedre elevenes læring, refleksjon og systematiske undersøkelser. Dette skjer gjennom det

profesjonelle læringsfellesskapet i skolen, dvs. gjennom et samarbeid mellom lærere, ledere og andre ansatte i skolen. Elevene, som er kjernen i skolens virksomhet, er ikke nevnt i denne kontekst. Begrepet læringsfellesskap som er brukt i studien, kjennetegnes ved et samarbeid mellom elever, lærere og skoleledelsen der målet er å fremme læring. Refleksjon, kollektivt ansvar, reflekterende undersøkelser og støttende ledelse er ingredienser som inngår i dette arbeidet i likhet med profesjonelle læringsfellesskap.

2.2.3 Dybdeledelse - lederkvaliteter

Jeg vil her utdype hva Fullan (2017) mener skal til for at ledere kan bidra til dype og varige endringer. Arbeidet inngår i et læringspartnerskap mellom og blant elever, lærere og familier i arbeidet for dype læringsopplevelser og resultater. Fullan har til hensikt å undersøke på hvilken måte en kan involvere elevene i større grad. Det pekes på å håndtere seks sterke spenningsfelt som alle henger sammen og som jeg i det følgende vil ta for meg grundigere:

«Å bryte gjennom moralsk imperativ og oppløftende lederskap, å mestre innhold og prosess, å lede og lære i like stort omfang, å se elever som endringsagenter og protesjeer, å mate og bli matet av systemet og å være både en viktig og unnværlig aktør» (Fullan, 2017, s.20)

«Å bryte gjennom moralsk imperativ og oppløftende lederskap» handler om vår forpliktelse overfor det vi gjør, gi elevene nye opplevelser som leder dem til nye oppdagelser. Oppløftende lederskap behøver et formål: *«... et moralsk imperativ som involverer identitet, mestring, kreativitet og det å skape noe med andre som gir drivkraft til reisen»* (Fullan, 2017 s. 25). Det innbefatter i hovedsak å mobilisere dybdehandling, mening og innflytelse på et stort antall individer og på kollektivet, jf. The 6 Cs. Dette krever engasjement for å kunne prestere bedre.

Å mestre innhold og prosess; dersom du som skoleleder ønsker å endre/videreutvikle en praksis er det avgjørende at det oppleves som relevant og nyttig for deltakerne, dvs. det må være forankret i gruppa. Lærerne må være delaktige, slik at de får eierskap til prosjektet.

Å lede og lære i like stort omfang innebærer at du er lærende. En kan aldri være for sikker på seg selv, en må være hjelpsom, tydelig og beslutningsdyktig (Fullan, 2017, s. 22). Som leder må en delta i utviklingsarbeidet og være en pådriver for lærerne og elevene for å bevege skolen framover. En må være deltakende, spørrende og tydelig tilstede på arenaen.

Å lede og lære i like stort omfang og å se elever som endringsagenter er av vesentlig betydning for elevenes læringsresultat ifølge Fullan. Disse dimensjonene er vesentlig for min teoretiske tilnærming og dette er noe jeg ønsker gjennom min forskning å undersøke.

Å se elever som endringsagenter og protesjeer; elevene er ifølge Fullan (2017) en glemt ressurs når det gjelder utforming av lærerprofesjonen. I boka *Professional capital*.

Transforming Teaching in Every School snakker Hargreaves & Fullan (2012) om elevens handlingskapasitet som en indirekte kilde til å omforme lærerprofesjonen med tanke på det kraftfulle begrepet *profesjonell kapital*. Profesjonell kapital består av tre komponenter: menneskelig kapital (individets kvaliteter), sosial kapital (gruppens kvaliteter) og beslutningskapital (profesjonell beslutningskvalitet). De la fram dokumentasjon som støttet ideen om at skoler der lærerne samarbeidet på spesifikke måter over tid, lyktes med å mobilisere den kollektive innsatsen til lærerne og dermed forbedre læringen hos alle elevene. Det er ikke tilstrekkelig med bare menneskelig kapital, en må jobbe sammen (sosial kapital) og lære av hverandre. For å kunne transformere lærerprofesjonen i retning av profesjonell kapital, peker Fullan på den «hemmelige ingrediensen»; nemlig elevene. Det å knytte elevene tettere til dette arbeidet, kan være med å bidra til at elevene beholder sitt engasjement og sin lidenskap for å lære. Dette fordrer at elevene, lærerne og skolelederne må jobbe sammen for å utvikle profesjonell kapital. Elevene må i inngå som en del av læringspartnerskapet sammen lærerne. Som Senge (siteret i Fullan, 2017 s. 66) ser det, så er elever mindre følelsesmessig knyttet til status quo og mer interessert i å endre verden, hvis de kan finne en måte å gjøre det på. Å nytte eleven som endringsagent, er ifølge Fullan (2017), den sikreste måten å generere virkningsfull pedagogikk på. Den nye steinen i transformasjonsprosessen er å frigjøre elever til rollen som endringsagenter for blant annet å utvikle lærernes pedagogikk i retning av læringspartnerskap med elevene og måten skolen og skolemiljøet organiseres på. Elever er protesjer som trenger lærere som veiledere og endringsagenter som lærerne trenger (Fullan, s. 86).

Å mate og bli matet av systemet og å være både en viktig og unnværlig aktør.

For å lykkes med skoleutvikling er det nødvendig å involvere alle aktørene i prosessen, helt fra politisk skoleeier til læreren og eleven som står i klasserommet. Fullan (2014) omtaler dette som «Kollektiv kapasitet», det at alle blir involvert og trekker i samme retning. For å lykkes bedre med implementering av nye tiltak er det nødvendig med et godt samspill og god kommunikasjon mellom alle ledd i en organisasjon. Uavhengig av hvor i

organisasjonen endringen er initiert, må alle aktører trekkes med i arbeidet dersom dette



skal gi resultater over tid, og ikke bli «et blaff» som går over. Dette kan sees som en kjede bestående av ulike aktører som utfører handlinger. For at endring skal skje hos eleven er man avhengig av at endring skjer i hvert enkelt ledd. Dersom kjedet «ryker» vil vi ikke få ønsket resultat, nemlig en endring i siste leddet i form av økt læringsutbytte.

2.2.5 Ledelse av læringsfellesskap

Vår skoles utviklingsområder er alle retta mot kjernevirksomheten i skolen; undervisning og læring med målsetting om å bedre elevens resultat. Robinson (2014) er opptatt av å vurdere hvilken påvirkning ledelsen har på læringen hos de elevene lederen er ansvarlig for. Hun peker på fem ledelsesdimensjoner støttet opp av tre lederferdigheter. De fem ledelsesdimensjonene viser hvilken effekt som har størst innvirkning på elevenes resultater, men alle virker sammen og har en sterk gjensidig effekt. De fem dimensjonene er:

1. Å etablere mål og forventninger (effektstørrelse 0,42)
2. Å bruke ressurser strategisk (0,31)
3. Å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis (0,42)
4. Å lede lærernes læring og utvikling (0,84)
5. Å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø (0,27)

Robinson mener at ved å *etablere tydelige mål og samtidig ha høye forventninger*, vil man kunne forklare hva som er viktig i organisasjonen. Å formulere mål er en gjennomgående oppgave i all ledelsesarbeid. Målene må ta utgangspunkt i skolens resultater, en må foreta evalueringer og prioriteringer og målene må være kjent og være forankra i personalet. Denne ledelsesdimensjonen har ifølge Robinson, i gjennomsnittet en moderat påvirkning på elevenes resultat.

Når målene er satt, er neste steg *strategisk bruk av ressurser*. Dette omfatter økonomiske, menneskelige og tidsressurser. En må hele tiden vurdere ressursbruken opp mot de målene

som er satt ut fra elevenes behov. Det er ikke bestandig mere penger som må til, men heller en omfordeling av de menneskelige ressursene. Det er vesentlig å føre en personalpolitikk som både ivaretar rekruttering og utvikling av undervisningsekspertisen på skolen (Robinson, 2014).

Den tredje dimensjonen *Å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis*, har moderat effekt på elevenes resultat, men er av den grunn ikke mindre viktig. Ledelsen må forsikre seg om at det blir gitt undervisning av høy kvalitet og Robinson trekker fram kjennetegn på ledelse på høyt presterende skoler. For det første bygger antagelsen på at ledelsen må ha aktivt tilsyn med og koordinering av læreplanarbeidet (Heck, Larsen, & Marcoulides, 1990; gjengitt etter Robinson, 2014 s. 82). Videre må ledelsen være til stedet og involvert i diskusjoner om undervisning som påvirker elevenes prestasjoner (Heck, Marcoulides, & Lang, 1991; sitert etter Robinson, s. 82). Ledelsen må være til stedet i klasserommene og observere og gi konstruktive tilbakemeldinger. Personalet må systematisk følge med på elevens framgang (Heck, 1992; sitert i Robinson 2014 s. 82). Dette kan skje gjennom en systematisk oppfølging av elevresultater og ved en analyse og oppfølging av Elevundersøkelsen. I tillegg må skoleledelsen benytte seg av evidensbaserte undersøkelser som grunnlag for forbedringer.

Robinson (2014) fant i sin storskala metastudie at den lederpraksis som hadde størst innflytelse med hensyn til elevresultater, var å *lede lærernes læring og utvikling*, uttrykt i effektstørrelse 0.84. Denne faktoren skilte seg klart ut og denne ledelsesdimensjonen handler om at ledelsen selv er deltakende i læreprosessen, som leder/formidler, som den som skal lære, eller begge deler. Å delta i den profesjonelle utviklingen og læringen sammen med lærerne, er den mest effektive måten en skoleleder kan gjøre en forskjell på for sine elever. Dette kan gjøres både på formelle arenaer gjennom aktiv deltakelse i utviklingsarbeid og i uformelle arenaer som bare å være synlig i skolegården. Det å være lærende sammen og utvikle et kollektivt læringsfelleskap, øker skolens profesjonelle kapital. Denne dimensjonen kan sees i forhold til Fullans lederkvalitet *å lede og lære i like stort omfang*.

Å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø (0,27), er den femte ledelsesdimensjonen som Robinson fremhever. Formålet med denne dimensjonen er å skape et skolemiljø som fremmer grunnlaget for elevenes engasjement i egen læring. Robinsons undersøkelser viser at dersom de fire andre dimensjonene som bygger på de tre lederferdighetene følges opp,

vil dette føre til et velordnet og trygt miljø for elevene. Elevengasjementet har tre aspekter: det handlingsmessige, det følelsesmessige og det kognitive. Dette bygger på forskning fra Wang & Holcombe (2010). Robinson oppsummerer økt elevengasjement med elevens behov for omsorgsfulle relasjoner, trygghet og kontroll og suksess over egen læring. Personlig kompetanse oppnås gjennom aktiviteter som oppleves som meningsfulle og suksessrike for elevene. Autonomi fremmes ved at elevene har innflytelse på sin egen læring, på hva og hvordan de skal lære. Tilknytning handler om det å høre til et felleskap basert på tillit. Det å bli hørt og sett.

Disse fem ledelsesdimensjonene blir støttet av tre lederferdigheter som er nødvendige for å kunne lede en profesjonell utvikling. De tre lederferdighetene *å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse oppgaver og å bygge tillitsrelasjoner*, kom Robinson fram til ved å stille spørsmålet: «Hvilke ferdigheter trenger ledere for å bruke de fem dimensjonene i elevsentrert ledelse i sin egen jobb?» (Robinson, 2014 s. 29).

Videre skriver Robinson at *Å anvende relevant kunnskap* betyr at en må ha kunnskap om hvordan elevene lærer i ulike sammenhenger på en best mulig måte basert på forskning. Dette innebærer at skoleledelsen må ha pedagogisk kompetanse. For å kunne *løse komplekse oppgaver* må skoleledelsen kunne implementere gode ideer som å utvikle læringsledelse og utvikle og forbedre vurderingsrutiner. Dette krever en kollektiv tilnærming der en må være villig til å løse problemene sammen med personalet, la alle komme med sine synspunkt og finne løsninger som er i tråd med skolen verdisyn og kjernevirksomheten.

Tillit bygges ved å modellere de fire kvalitetene som tillit er basert på; nemlig respekt, personlig omsorg, kompetanse og integritet (Bryk & Schneider, 2002). Disse kvalitetene er grunnmuren i all samkvem med andre og er bærebjelken i å fremme et trygt miljø og utvikle skolen til et læringsfellesskap. Forskning (Robinson 2014, s. 41) viser at: «I skoler med høyere grad av tillit opplever lærerne et sterkere profesjonelt fellesskap og er mer villige til å ta sjanser. I tillegg har elevene i skoler med høy tillit større akademisk og sosial framgang enn elever i sammenlignbare skoler med lav tillit».

2.3 Oppsummering av kapittel 2

I kapittel 2 har jeg avklart de sentrale begrepene fornyet læringsbegrep og læringsfellesskap, begreper som er vesentlige i mitt forskningsarbeid. Jeg har vist til

aktuell og relevant forskning (Aaslid, Grøttvik, Røsseland & Skulberg, 2019, Jones, 2018 og Reaume 2019). Videre har jeg redegjort for de teoretiske perspektivene jeg bruker i drøftingen som i store trekk er tufta på Fullans dybdeledelse og Robinsons lederdimensjoner og lederferdigheter.

I neste kapittel vil jeg redegjøre for metodevalg og forskningsdesign, hvordan jeg har arbeidet med datainnsamlingen og analysen, kvalitetssikringen av studien og betraktninger rundt min egen forskerrolle.

3 Design og metode

I dette kapittelet vil jeg ta for meg det metodologiske aspekter ved studien. Jeg vil gjøre rede for forskningsmetoden jeg har benyttet og de valg jeg har tatt underveis. I arbeidet med «Eleven som utviklingsagent» er tillitseleven den sentrale aktøren, i nært samarbeid med kontaktlæreren. De er begge pådrivere for elevene i sin klasse i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen, samt skape et godt læringsfellesskap. Problemstillingen jeg ønsker å belyse er: *Hvordan opplever tillitselever og kontaktlærere arbeidet med eleven som utviklingsagent, og hvordan vurderer de skoleledelsens involvering i læringsfellesskapet?*

I denne studien er jeg opptatt av å få fram tillitsevenes og kontaktlærernes egen opplevelse og erfaring med «Eleven som utviklingsagent» og hvordan det samme fenomenet oppleves av kontaktlærerne. Derfor vil en kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming være hensiktsmessig. Metoden kjennetegnes ved at forskeren møter informantene med et åpent sinn og lar dem komme med sine opplevelser og erfaringer (Postholm, 2005).

3.1 Valg av forskningsdesign og metode

Kvalitative metoder er egnet når deltakerne har kjennskap til det feltet som skal studeres og at det er et visst tillitsforhold mellom informanter og forsker (Thagaard, 2002). I dette tilfellet ønsker jeg å få belyst tillitsevenes og kontaktlærernes opplevelser av å samarbeide om læringsfellesskapet. Både tillitselever og kontaktlærere har kunnskap om og erfaring med temaet som skal studeres, og arbeidet foregår gjennom et samarbeid både mellom forskningsdeltakere og forsker.

Studien har en fenomenologisk tilnærming da jeg er interessert i «å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 45). Innenfor fenomenologi ønsker man å forstå et fenomen slik informantene forstår det, og det er ved å snakke med informantene, at man får innsikt i deres perspektiv.

Det er flere tilnærminger til datainnsamlingen innenfor kvalitativ metode. Jeg har valgt intervju som metode som er den mest brukte datainnsamlingen i kvalitativ metode (Postholm, 2005). Fordelen med intervju er at man har mulighet til å gå i dybden på det

informantene forteller ved at man kan stille oppfølgingsspørsmål. Fontana & Frey (1994/2000); sitert etter Postholm, 2005, har ulike tilnæringsmåter til det kvalitative intervjuet; som det ustrukturerte intervju, strukturert intervju og halvstrukturert intervju. Jeg har gjennomført halvstrukturert intervju der temaene var fastlagt på forhånd, men rekkefølgen kunne endres underveis. På denne måten kunne jeg som forsker følge informantenes fortelling, men likevel sørge for å få informasjon om de temaene som var fastlagt i utgangspunktet i forhold til det fenomenet det forskes på. Fordelen med å velge denne intervjuformen er at den har en viss struktur samtidig som den er fleksibel og gir rom for å sammenligne det hver av informantene forteller.

Å intervju enkelt personer er den mest vanlige framgangsmåten, men jeg har valgt gruppeintervju. Definisjonen jeg har lagt til grunn, bygger på Brandth (2006) sin forskning (gjengitt etter Thagaard, 2002, s. 85) som definerer et gruppeintervju som en metode hvor flere mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og er ordstyrer. Bakgrunnen for valget er at jeg ønsker å få utdypet temaene som tas opp, samtidig som deltakerne kan dele og følge opp hverandres erfaringer og komme med ytterligere innspill. Repstad (1987), sitert i Thagaard (2002), fremhever at gruppeintervju passer best i situasjoner hvor medlemmene er noenlunde samkjørte, der de har et felles grunnlag å diskutere fra. Spørsmålene som var tematisert hadde sitt utgangspunkt i arbeidet som gjøres gjennom «Eleven som utviklingsagent» slik at gruppedeltakerne (forskningsdeltakerne) har et felles ståsted å diskutere ut i fra. Gruppeintervju åpner også for at jeg som forsker kan sammenholde tillitselevens uttalelser med kontaktlærernes.

En av ulempene ved denne formen for intervju, er hvis det er noen i gruppen som har sterke synspunkt, kan disse bli dominerende. På forhånd hadde jeg tenkt igjennom dette og forskerens rolle blir å lede interaksjonen mellom forskningsdeltakerne slik at alles opplevelser kommer fram. Min erfaring fra gruppeintervjuene var at det var en god tone mellom alle deltakerne og alle kom naturlig til orde uten at jeg måtte gripe inn.

3.1.1 Pilot

I juni 2018 gjennomførte jeg en pilotundersøkelse blant tillitselevne og kontaktlærerne. Hensikten var både å teste ut intervjuguiden og metoden. Jeg hadde på forhånd utarbeidet en intervjuguide/spørreskjema som bygget på mine forskningsspørsmål og teori som jeg hadde i forhold til temaet. Elevrådet som består av alle tillitsvalgte, ble satt sammen i

grupper på tre deltakere. Hver gruppe fikk utlevert spørreskjemaet. Elevene diskuterte spørsmålene og svarene ble nedfelt skriftlig fra hver gruppe. Samme form ble brukt overfor kontaktlærerne. Jeg ønsket å teste ut om dette kunne være en metode for å nå et større antall informanter; i mitt tilfelle alle tillitselever og kontaktlærere på skolen.

Det viste seg at den skriftlige tilbakemeldingene fra gruppene ikke gjenspeilet alle innspillene og nyansene som framkom i gruppedebatten og jeg fikk heller ikke respondert på uklare spørsmål. Når gruppene oppsummerte arbeidet muntlig, kom flere innspill og synspunkt fram.

Jeg kom fram til at en hensiktsmessig metode var å foreta et halvstrukturert gruppeintervju. Sik får en med alles innspill, og man kan også oppklare eventuelle uklarheter underveis. Intervjuguiden ble justert da jeg erfarte at spørsmålene måtte være konkrete og at en må nytte begreper som er forståelige.

I desember 2018 foretok jeg en ny pilottest, denne gang i form av intervju mellom en kontaktlærer og forsker. På denne måten fikk jeg også testet meg selv som intervjuer. Dette viste seg å være svært nyttig og det ble klart at jeg måtte redusere på antall spørsmål da noen av disse var overlappende.

3.1.2 Valg av informanter

For å få svar på forskningsspørsmålene, valgte jeg å intervju et utvalg av representanter fra elevrådet og et utvalg fra kontaktlærere. Ved valg av tillitselever la jeg vekt på følgende: elevrådsleder ut fra at han/hun representer elevenes stemme, en ny tillitselev og en erfaren tillitselev for å få innblikk i hvordan dette sees på ut fra ulikt ståsted. Begge kjønn måtte være representert i utvalget. Dette la føringer for valg av kontaktlærere da jeg valgte disse tillitselevs kontaktlærere, slik at jeg til en viss grad kunne sammenligne de to gruppens uttalelser. Alle informantene stilte seg positive til deltakelse i undersøkelsen.

Det er mange meninger om hvor mange informanter man bør ha med i intervjustudier. Dukes (1984, i Postholm, 2005) angir mellom tre og ti personer. I forhold til avgrensning av studien, fant jeg det hensiktsmessig med to grupper med tre informanter. For å få en oppfatning av hvordan utviklingsprosjektet oppfattes innad på skolen, kunne det også vært

aktuelt å intervju en eller to lærere og elever. På grunn av oppgavens omfang, var det ikke rom for dette.

3.2 Ethiske retningslinjer

Her vil jeg redegjøre for hvordan jeg forholdt meg til etiske retningslinjer; informert samtykke, konfidensialitet og forskerens rolle.

3.2.1 Informert samtykke

Før jeg startet datainnsamlingen innhentet jeg tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) som fant behandlingen av personopplysninger som tilfredsstillende (vedlegg 1).

I alle forskningsprosjekter, gjelder prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke. Datainnsamlingen ble foretatt i uke 2 i 2019, på et møterom på skolen som er kjent for elever og lærere. Informantene hadde på forhånd fått opplysninger om formålet med prosjektet, hvilken design og metode som skulle nyttes i undersøkelsen, om at det var frivillig å delta, og om at de når som helst kunne trekke seg fra forskningsprosjektet uten at det medførte noen konsekvenser for dem (NESH, 2016). Dette var opplysninger som var nedskrevet i skjemaet for informert samtykke som de skrev under på før intervjuene startet (vedlegg 2). I og med at det ble benyttet lydopptak, ble informantene orientert om bruken og oppbevaringen av lydopptakene. I intervjusituasjonen kan en få informasjon om flere personer enn de som er fokus for studien. Der har jeg som forsker et ansvar å verne disse (NESH, 2016) og som forsker har jeg i tillegg et ansvar i forhold til å oppbevare datamaterialet på en måte som hindrer bruk og formidling av informasjon som kan skade informantene.

3.2.2 Konfidensialitet

Et annet grunnprinsipp er kravet om konfidensialitet. Informantenes anonymitet må ivaretas når resultatene av undersøkelsen presenteres. For det andre må det sikres at ingen andre får innsyn i materialet. Forskningsmaterialet anonymiseres. Gjennom å gi skolen og informantene fiktive navn, blir anonymiteten overholdt (NESH, 2016). Respondentene omtales enten som forskningsdeltaker, informant, tillitselev eller kontaktlærer.

Som forsker har jeg et etisk ansvar å beskytte integriteten til forskningsdeltakerne slik at en unngår negative konsekvenser som undersøkelsen eventuelt kan medføre. Studier av

hvordan deltakere opplever å delta i forskning, viser at de som oftest synes det er en positiv opplevelse (Josselson, 1996; gjengitt etter Thagaard, 2002, s. 26). Forskningsdeltakerne har en inngående kjennskap til undersøkelsesfeltet og min opplevelse var at informantene syntes det var interessant og verdifullt å delta. Spesielt elevene var stolte av å kunne bidra.

3.2.3 Forskerens rolle

Kvalitativ forskning på praksis innebærer et nært samarbeidsforhold mellom forsker og forskningsdeltakere (Guba & Lincoln, 1989; gjengitt i Postholm, 2005). Jeg vil peke på forhold som kan ha betydning for prosjektets validitet. Målsettingen er å bære fram deltakernes perspektiv, som i forskning i skolen kan være lærerens, elevenes, skoleledelsens eller foreldrenes perspektiv (Creswell, 1998; Denzin & Lincoln, 1994/2000; Gudmundsdottir, 1990; Merriam, 2002; sitert i Postholm, s. 22). I denne forskningen er det elevens og lærernes perspektiv som blir løftet fram. Det nære samarbeidsforholdet og prosessene som det forskes på i sin naturlige kontekst, blir skapt i en sosial interaksjon. Som forsker plasserer jeg meg derfor innenfor et konstruktivistisk paradigme. På den ene siden skal jeg være med å planlegge og gjennomføre endringer i praksis samtidig som jeg på den andre side skal forske på og dokumentere denne praksis (Postholm, 2005). Dette innebærer at jeg som forsker får flere oppgaver og at forskeren kan få en aktiv rolle i teamet, noe det er viktig å ha tenkt igjennom.

Som forsker på eget arbeidssted er det spesielt viktig å være klar over utfordringer en kan møte på i forhold til kvalitativ metode. En står midt opp i praksisfeltet som en ønsker å undersøke som både forsker og forskningsdeltakere er berørt av. Da er det spesielt viktig å tydeliggjøre sin egen forskerrolle, slik at ikke intervjusituasjon blir preget av forskerens subjektive oppfatning. Forskningsdeltakerne var klar over at forskningsarbeidet var et ledd i mine studier og de var alle positive til deltakelse. Siden jeg jobber så nært det jeg skal undersøke, har jeg som forsker en pragmatisk tilnærming til feltet og har med et sett med hypoteser. Samtidig har jeg en deduktiv tilnærming, fordi jeg er åpen for stemmene til forskningsdeltakerne. Målet er å lytte til elevene og kontaktlærerne. Intensjonen i arbeidet med analysen er å møte datamaterialet med mest mulig åpent sinn, og legge til side mine egne erfaringer og perspektiver (Postholm, 2005). Det kan lett oppstå «asymmetriske maktrelasjoner mellom intervjuer og respondent, der forskeren, som regel er den sterkeste parten» (Kvale&Brinkmann, 2009 s. 110). I rollen som rektor er jeg i en maktposisjon,

spesielt i forhold til elevene men også til kontaktlærerne. Denne rollen er det viktig å være seg bevisst.

Å forske nær sitt eget praksisfeltet, kan være med å påvirke og prege forskningen. Da er det viktig å synliggjøre forskerens subjektivitet og møte forskningsdeltakerne på en upåvirket måte. Som forsker må en ha tenkt igjennom denne problemstillingen, for det er ikke mulig å legge bort sin egen forståelse. Denne prosessen som består i å reflektere over sin egen rolle som forsker, kalles refleksivitetsprosessen (Lincoln & Guba, 2006b, s. 183, Postholm, 2005). Forskningen er verdiladet og forskerens subjektivitet kan ikke legges til side for at forskningen skal bli så objektiv som mulig.

3.3 Innsamling av data

Begge gruppeintervjuene ble gjennomført i uke 2 i januar 2019. Det korteste hadde en varighet på 48 minutter og det lengste på 54 minutter. Betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen kan ikke overvurderes (Thagaard, 2002, s. 98). Intervjuene ble tatt opp på lydbånd. På denne måten kunne jeg konsentrere meg om å være tilstede i situasjonen og være lyttende og mottagelig. Hensikten var at respondentene skulle fortelle meg om sine opplevelser av «Eleven som utviklingsagent» slik at jeg helt og holdent kunne være tilstede i situasjonen og lytte til det forskningsdeltakerne fortalte og eventuelt stille oppfølgingsspørsmål. Jeg ønsket heller ikke å ta notater underveis, men i etterkant av gjennomføringen, noterte jeg ned mine umiddelbare tanker etter intervjuene. Dalen (2008) kaller slike refleksjoner for *memos* og mener det kan være en viktig del av analysen. Min umiddelbare reaksjon etter begge gruppeintervjuene, var at det var en god dynamikk og fin flyt mellom deltakerne og det var en positiv atmosfære i rommet.

3.4 Validitet

Et sentralt spørsmål er om metoden undersøker det den er tenkt å undersøke (Postholm, 2005). I hvilken grad våre observasjoner reflekterer de fenomenene vi ønsker å vite noe om, kan si noe om forskningens gyldighet. Validering blir også et spørsmål om forskerens evne til å tolke resultatene ut fra et teoretisk perspektiv. Transkripsjonen har betydning for studiens gyldighet. Før transkribering, hørte jeg gjennom lydopptakene for å sikre meg et mer helhetlig bilde av intervjuene. Dette gjorde jeg i flere omganger. Deretter sendte jeg det ferdigtranskriberte intervjuet til hver av deltakerne for gjennomlesing og for kommentarer dersom det var noe de ønsket å endre eller kommentere. Dette omtales ofte som «member-

checking» og betegnes som et validitetskriterium innen kvalitativ forskning (Postholm, 2005). Ingen av deltakerne hadde noen innsigelser. En uttrykte det slik: «Dette ser bra ut! Jeg synes vi sa innmari mye klokt når jeg ser det på trykk».

3.5 Reliabilitet

Innenfor kvalitativ forskning skal dataene kunne bekreftes ved gjentatte målinger med de samme resultat. Kravene til reliabilitet og validitet er alltid krevende ved kvalitative studier da møte med forskeren og informanten er unik tidsbestemt (Postholm, 2005). Det er vanskelig å gjenskape et intervju flere ganger, da informantene ikke kan repetere nøyaktig det som har blitt fortalt, fordi de kanskje ikke husker hva som ble sagt, eller på grunn av fornyet innsikt i etterkant av intervjuet. Det handler om forskningen er gjort på en troverdig og pålitelig måte. Prosessen må være grundig gjennomtenkt, begrunnet og beskrevet. Videre er det viktig å reflektere over hvordan datamaterialet er samlet inn, og hvordan relasjonen mellom forsker og informant kan påvirke kvaliteten på datamaterialet. Som forsker på egen skole, var det etablert et tillitsforhold til informantene.

Studien er begrenset til seks informanter og selv om de formidler en del av de samme opplevelsene, kan man ikke på et slikt grunnlag være kategorisk. Ved å sammenligne tidligere forskning med funnene i studiet, kan det peke på retningen. Postholm (2005) kaller dette for naturalistisk generalisering. I forhold til studiens overførbarhet, mener jeg at denne studien kan ha overføringsverdi i forhold til skoleutvikling og til elevmedvirkning i skolen. Studien kan og være nyttig innenfor andre områder der en jobber med mellommenneskelige forhold.

3.6 Analyse av data

Hermeneutikk handler om fortolkningslære, hvor tolkningen av intervjuetekster skjer gjennom en dialog mellom tekst og forsker. Ved å tolke tillitselevnes og kontaktlærernes ytringer, skrevet ned som tekst, kan jeg få fram meningen som teksten formidler. Fortolkningen skjer ved at man fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det man ser ved første gjennomlesing (Thagaard, 2002). Kvale & Brinkmann (2018) beskriver fortolkning som en kontinuerlig frem- og tilbake prosess mellom deler og helhet, som skaper en hermeneutisk spiral. Gjennom å pendle mellom helhet og deler; og knytte opp teori, får man en utvidet forståelse, for så igjen gå tilbake til empirien. Forskeren får på denne måte en bedre helhetsforståelse av kompleksiteten.

Jeg foretok en deskriptiv analyse ved bruk av koding og kategorisering, slik at datamaterialet blir redusert og blir mer oversiktlig og forståelig (Postholm, 2005, s. 91). Jeg startet med en åpen koding der jeg hadde en nøye gjennomgang av datamaterialet for å se hva det handlet om. Dette er et viktig ledd i analyseprosessen, der målet er å finne noen overordnede kategorier som favner om det mest sentrale og som åpner for fortolkning. Jeg benyttet meg av meningsfortetting som medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 232) uten at meningen endres. Jeg markerte alle stikkord og satte dem opp mot forskningsspørsmålene for å se om de var relevant for analysen. Med dette som utgangspunkt begynte jeg å systematisere de kodene som naturlig hørte sammen og samlet dem i kategorier til bruk i det videre analysearbeidet. På grunnlag av datamaterialet kom jeg fram til følgende kategorier: Forskningsspørsmål 1: Samtalepartner, tillitseleven som en støtte for kontaktlæreren, likeverdig part, klassens talerør, medvirkning i undervisningen og ressurs i læringsfellesskapet. Forskningsspørsmål 2: Tilgjengelig og nær og arbeidet tas seriøst. Disse kategoriene er felles for begge intervjuene og gjør at jeg kan foreta en analyse av materialet for å finne essensen i det. I kapittel fire der jeg presenterer empirien vil kategoriene sammen med forskningsspørsmålene bli benyttet i framstillingen av funnene.

3.7 Oppsummering kapittel 3

I dette kapitlet har jeg redegjort for metodevalg og forskningsprosessen. Jeg har presentert utvalget som består av tre tillitselever og tre kontaktlærere da jeg er opptatt av å få frem elevens og kontaktlærerens stemme i forskningsarbeidet. Min nærhet til forskningsfeltet gjør at jeg har reflektert over min rolle som forsker.

I neste kapittel vil jeg presentere empirien og analysen i forskningsarbeidet med utgangspunkt i kategoriene: medvirkning i undervisningen, ressurs i læringsfellesskapet, samtalepartner, tillitseleven som en støtte for kontaktlæreren, likeverdig part, klassens talerør, tilgjengelig og nær og arbeidet tas seriøst.

4 Presentasjon av empiri

Skolens arbeid med prosjektet «Eleven som utviklingsagent» foregår gjennom et systematisk samarbeid mellom tillitselev, kontaktlærer og skoleledelse. Problemstillingen for studien er: «*Hvordan opplever tillitselever og kontaktlærere arbeidet med eleven som utviklingsagent, og hvordan vurderer de skoleledelsens involvering i læringsfelleskapet?*»

For å finne svar på problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever tillitselever og kontaktlærere at elevene nyttes som utviklingsagenter i skolen?
2. Hvilken betydning har det at skoleledelsen er delaktig i utviklingen av læringsfelleskapet sammen med tillitselever og kontaktlærere?

For å få belyst forskningsspørsmålene og finne svar på problemstillingen har jeg gjennomført to gruppeintervju. Jeg ønsket å få innsyn i deres opplevelser av å jobbe med prosjektet. I kvalitativ forskning er det viktig å løfte frem deltagerens perspektiv. Jeg har derfor vektlagt deltagerens sitater ved presentasjon av empirien. På den måten blir elev- og lærerstemmen løftet frem (Postholm, 2005). Dette er ikke minst viktig sett ut fra forskerens nærhet til feltet. Tillitselevens sitater blir fremstilt som T1, T2 og T3 og kontaktlærernes sitater som K1, K2 og K3. T1 og K1 er henholdsvis elev/lærer i samme klasse. Dersom ord blir tilføyd for å lage en meningsbærende setning, blir ordene satt i [klammeparentes]. Parentes blir brukt slik: (...) dersom ord eller setninger blir utelatt fra sitatet. I dette kapittelet presenteres funnene knyttet til de to forskningsspørsmålene og avsluttes med en oppsummering av funnene.

4.1 Hvordan opplever tillitselever og kontaktlærere at elevene nyttes som utviklingsagenter i skolen?

4.1.1 Medvirkning i undervisningen

Et ledd i arbeidet med «Eleven som utviklingsagent» er at elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. I den ene klassen var tillitselev og kontaktlærer samstemt i oppfatningen:

«Vi på samfunnsfag har stor innflytelse på hva vi skal gjøre. I fjor fikk lærerne mye kritikk, fordi det var prøver hver dag, mye arbeid og dårlig organisert. Vi tok det opp gjennom elevrådet og det ble fiksa ganske kjapt. Det viser at vi har innflytelse» (T3).

«Jeg spør tillitselevne hva som fungerer bra og ikke. Vi har anonym undervisningsevaluering. Ja, og stort sett får jeg positive tilbakemeldinger. Men dersom jeg får negative, prøver jeg å endre på oppleggene. Hos meg håper jeg de føler de får endringer» (K3).

En annen tillitselev uttrykte det slik: «Jeg synes vi får være med på veldig mye i løpet av skoledagen; vi får være med å si hvordan vi kan jobbe i alle yrkesfagene ... det er ingen fast plan at i dag skal vi gjøre sånn og sånn. Man får stor frihet til å velge selv» (T2).

Kontaktlæreren i samme klasse: «Elevene har selvfølgelig muligheter, men vi er jo styrt av lovverk som vi må forholde oss til. Vi har alltid en diskusjon om bruken av verneklær ... elevene har mange valgmuligheter, men vi må begrense det innenfor et spekter» (K2).

Tillitselevne på samfunnsfaglig programområde og på yrkesfag, uttrykte at de har innflytelse på undervisningen. «Vi [elever på samfunnsfaglig programområde] kan si til en lærer at nå har vi jobbet så mye med dette tema, er det mulig å jobbe på en annen måte ... og da kan vi komme med forslag og vi blir hørt. Det fører til variasjon i undervisningen» (T3). Replikk fra T1: «Dere er heldig. Det eneste vi får høre, er at vi har tre år å ta igjen, dokker har ikke tid» (T1). På spørsmål om innflytelse på valg av arbeidsmåter, repliserte tillitseleven at det kom an på lærerne og til en viss grad av ledelsen som var ansvarlig for timeplanen.

«... for noen sier vi må følge planen ...vi blir ikke avvist, men lærerne har jo sine planer. Hver time spør vi om vi kan gjøre noe artig. Nei, vi skal ikke gjøre noe artig. Matte er veldig kjedelig, mange er dårlig i matte og dem har lite spillerom. Det blir veldig tungt for vi har matte hver dag ... det hadde vært fint om mattelærerne kunne tatt inn et spill som elevene selv ville ha ... også bare en gang ... Lærerne har med å flire det bort. Vi har ikke tid» (T1).

Den tillitsvalgte presiserte at dette gjaldt faglærerne og eleven reflekterte over en mulig årsak: «Kanskje det er fordi dem ikke er kontaktlærere. Og dem vet ikke helt eller blir minna på hva rektor, kontaktlærerne og elevene jobber med. Men kontaktlærerne våre er flinke» (T1). Dette ble understreket av to av kontaktlærerne som betrakta seg som bindeleddet til de andre lærerne. «Vi har nærmere kontakt med tillitsvalgte og de andre elevene enn de andre faglærerne» (K3). «Jeg har heller ikke samme kontakt i de andre klassene der jeg er faglærer» (K1).

Dette kan sees i sammenheng med relasjonene og den samhandlingen som oppstår i læringsfellesskapet mellom tillitselev og kontaktlærer, noe som faglærerne i mindre grad blir en del av. Faglærerne får ikke det samme eieforhold til prosjektet. Grad av medvirkning kan og relateres til hvilke programområder elevene går på og fagenes egenart. Dette kan muligens sees i sammenheng med de ulike fagenes natur der noen fag i større grad åpner for innspill og refleksjon enn for eksempel realfagene, der læreplanene er mer detaljstyrt. En av kontaktlærerne påpekte også begrensinger innen lovverket som styrende/ og eller til hinder for elevinnflytelse.

På spørsmål om verdien av felles skolering med tillitsvalgte, kontaktlærere og skoleledelsen uttalte kontaktlærerne: «Det fører til at vi bruker de samme ordene, at vi snakker samme språk og at elevene skjønner hva vi prater om» (K1), «... elevene prater seg imellom og bruker samme ord og begrep, lettere med en felles forståelse ... og elevene snakker om sine rettigheter» (K2), «Elevene er veldig bevisst på at dem har rett til fagsamtaler. Det ser jeg» (K1). En av tillitselevene: «... igjen må vi gjenta oss sjøl, det er noen lærere, det kommer igjen an på lærerne jeg la press på dem om rettighetene. Kontaktlærerne følger opp, dem er kanskje redd for å skuffe rektor ... her er det faglærerne som glipper litt» (T1). Dette kan tyde på at det har en verdi i å skolere elevene i sine rettigheter; lærere og elever taler samme språk og kan være ressurser for hverandre. Kompetanse er her et nøkkelord.

Oppsummering:

Tillitselevene medvirket til en viss grad i planleggingen av undervisningen. Av empirien tyder det på at det er avhengig av hvilke programområder, fag og hvilke faglærere elevene har. De tillitsvalgte trakk fram at dette ikke gjaldt kontaktlærerne. En tillitselev trakk fram at timeplanen som skoleledelsen utarbeider, kunne være til hinder.

Kontaktlærerne trakk fram kompetanse som en nøkkel til samarbeidet, det at elevene kjenner til sine rettigheter og at elever og lærere taler samme språk.

4.1.2 Ressurs i læringsfelleskapet

Skolens arbeid med elevundersøkelsen som ble gjennomført i desember 2018, oppleves som verdifull av tillitselever og kontaktlærere.

«Når man samarbeider om resultatene, tillitselev og kontaktlærer som jo kjenner klassen forhåpentligvis ganske godt, og vi kan da se hvorfor er det slik i klassen, vi kan utdype, svare og forklare. Og da kan vi finne ut hvorfor det er slik i klassen og løse problemer» (T3).

Den måten arbeidet organiseres på ble trukket fram:

«Det som virkelig er viktig er at rektor legger opp til elevundersøkelsen i klassens time, vi kan drodle i etterkant. Og så er jeg så gira på den samlingen vi har. På [en annen videregående skole] var det ikke sånn, ... her går lærerne rundt oss og rektor er med ... elevundersøkelsen blir ikke bare borte, ... og vi hører på hva forskjellige klasser sier ... man kan lære av dem og hva vi skal bli bedre på, man jobber med resultatene. Det liker jeg skikkelig godt. Så tar man det med til klassen og gjennomgår resultatet» (T1).

«Her jobber vi med undersøkelsen. Det som er greia er at her kan en elev som ikke tør si fra i klassen, svare ærlig på undersøkelsen. Dette vil da komme fram og vi kan lettere gjøre noe med dette sammen med kontaktlærer» (T2). En av kontaktlærerne fortalte at hun brukte å grue seg litt til å bruke to timer på etterarbeidet.

«Men det går veldig fort. For når man først er i gang så er det noe helt annet å se tallene alene enn ved å se tallene sammen. Man blir veldig bevisst på hva vi faktisk gjør bra, hvor må vi sette inn støtet, hva kan være årsaken og hvilke aktuelle tiltak må vi iverksette. Det har absolutt en verdi. Det er mye lettere å få ideer når en sitter sammen og diskuterer» (K1).

Det at skoleledelsen, kontaktlærere og tillitsvalgte kommer sammen for å jobbe med elevundersøkelsen, kan vitne om at arbeidet tas seriøst. Kontaktlærerne og tillitselevene så helt klart verdien av å jobbe sammen på denne måten; det å få elevstemmen inn i analysen kan bidra til å se resultatet i et annet lys.

I to av klassene var både tillitselever og kontaktlærere overrasket over resultatet i klassen. De trakk fram at desto viktigere var det da å komme sammen, tillitselever og kontaktlærere, for å diskutere resultatet med tanke på tiltak, og ikke minst ta det opp med klassen. De understreket betydningen av etterarbeidet:

Etterarbeidet er veldig viktig. Jeg og den andre kontaktlæreren var veldig overrasket over det dårlige resultatet i klassen vår. Det var ikke den oppfatningen vi hadde av klassen, så vi lurer på hva kan være årsaken til dette. Det er et av de punktene vi må ta opp med klassen. Vi må spørre dem» (K3).

Kontaktlærer (K1) trakk fram:

«... det å jobbe sammen om resultatene, er et klart sikkerhetsnett. For elevene er ganske ærlige og tar selvkritikk og ser også at det ikke bestandig er skolens skyld...» «Det at man gjør noe med resultatene, skaper tillit», utalte kontaktlærer (K2). Kontaktlærer (K3) sa: «Samarbeidet mellom oss tillitselever og kontaktlærer og generelt med elevene i klassen ... skaper en annen relasjon. Tidligere tror jeg lærerne hadde en mer autoritær rolle på skolen, nå håper jeg vi oppleves mer som autoritetsveiledere for elever, både når det gjelder dannelse og også kunnskap ...» (K3).

En av tillitselevene uttrykte det slik:

«Jeg har sett at resultatet fra 2006 til 2018 har økt fra ca 54 % til 84% gjennomføring, nesten som landssnittet. Og jeg vet at etter at rektor begynte med disse tiltakene med elevrådet [Eleven som utviklingsagent], har det vært en stor forbedring. Så hvorfor stoppe. Jeg merker også i klassen, det blir en mye bedre dynamikk når en har kontakt med elevrådet, rektor og lærerne. Og et mye bedre felleskap» (T3).

En annen tillitselev repliserte: «Er det noe skolen virkelig burde være stolt av, så er det arbeidet med elevundersøkelsen ... for oss er det alfa og omega» (T1).

Funnen tyder på lærere og elever kan oppfatte saker ulikt, og da er det viktig med gjensidig dialog. Kontaktlærerne pekte på at oppfølgingen av skolens resultat, vekker tillit og er relasjonsbyggende, noe som fra tillitselevens side virket motiverende. Tillitselevene trakk fram skolens positive utvikling med henhold til gjennomføring, som en pekepinn på at samarbeidet mellom tillitselever, kontaktlærer og skoleledelsen kan gi resultat.

Oppsummering:

Funnene viser at tillitselevene blir nyttet som en ressurs i læringsfellesskapet sammen med kontaktlærerne og skoleledelsen. Kontaktlærere og tillitselever reflekterer sammen om resultatene fra elevundersøkelsen. Begge parter deltar og bidrar, noe som kan ha betydning for læringsmiljøet i klassene. Kontaktlærerne opplevde elevens stemme som et sikkerhetsnett i arbeidet. Tillitselevene trakk fram at å jobbe sammen i læringsfellesskapet er relasjonsbyggende, tillitsskapende og motiverende, samtidig som det kan ha en positiv

påvirkning på skolens resultat. Tillitselevene påpekte at dette er noe skolen burde være stolt av.

4.1.3 Samtalepartner - Tillitseleven som støtte for kontaktlæreren – likeverdig part- klassens talerør

Læringsmiljøet er et gjennomgående tema i klassens time, noe både tillitselevene og kontaktlærerne ga uttrykk for. De tillitsvalgte trakk fram betydningen av dialogen i forkant av klassens time, som viktig. Lærere og elever kan oppfatte en sak ulikt, og hvis man ikke hører med elevene, de som faktisk er i miljøet, kan saken bli større enn den egentlig trenger å bli. En kontaktlærer uttrykte det slik:

«Det er blitt mer naturlig for meg å spørre elevene om det er ting. For eksempel, vi har hatt en konflikt i klassen, det kom fram på elevundersøkelsen. Det gikk på digital mobbing. Jeg spurte tillitseleven om hvordan vi skulle gripe det an. Tillitseleven mente det var dumt å greve mer i det ... Det har blitt mer naturlig å ta opp ting med tillitsvalgte nå enn før. Det går begge veier.» (K1).

For kontaktlæreren var det nå naturlig å ta opp ting med tillitseleven. Det kan tyde på at kontaktlæreren opplever og nytter tillitseleven som en likeverdig partner, en som man kan samarbeide med. Kontaktlæreren sier også at kontakten mellom lærer og elev er gjensidig, noe som bekreftes av elev:

«I starten var klassen vår delt opp i grupper. Heldigvis hadde vi gode kontaktlærere og tillitsvalgte. En av de tillitsvalgte sa at klassen må holde sammen. Vi diskuterte lenge, jeg husker det var en lang time og jeg var sabla lei på slutten. Vi diskuterte hvorfor det dannes slike grupper, hvorfor er det sånn. Men nå er vi en klasse ... Vi føler oss sterkt knyttet sammen, med kontaktlærerne som støtte» (T3).

Eleven ga uttrykk for at klassen ikke var så sammensveiset i starten på skoleåret. Elever som har gått i ulike klasser på grunnskolen, og ikke kjenner hverandre, blir nå i samme klasse. Tillitsvalgte tok opp saken, ble hørt og fikk støtte av sin kontaktlærer. Ifølge tillitseleven ble læringsmiljøet i klassen bedre, noe som viser betydningen av å ta opp saker som oppstår. I en annen klasse med lignende utfordringer opplevdes det ikke like lett å ta opp saken med kontaktlærer. En av tillitselevene, T1, sier:

«Akkurat da vi hadde undersøkelsen, var det mye uro i klassen. Vi hadde skilt oss litt. I starten var vi kjempenær hele gjengen. Nå har det blitt litt skillelinjer i klassen ... Det gjør at det er blitt litt ubehagelig å ta opp ting ... Alle vet hva som har skjedd, men ingen sier det. Det som er problemet, er at hvis en elev sliter eller blir utstøtt, blir liksom kontaktlærer veldig på den eleven. Eleven er liksom aleine, så jeg føler at man ikke alltid kan gå til lærerne» (T1).

Eleven fortalte her om en situasjon med en elev som slet med å være en del av gjengen i klassen. Tillitseleven var litt skeptisk til å si for mye til kontaktlærer, i frykt for at lærers reaksjon ikke ville hjelpe situasjonen. I ettertid fremkom det at tillitseleven hadde jobbet «i kulissene» uten å involvere kontaktlærer for mye. Dette viser en tillitselev med sterk ansvarsfølelse for sine medelever.

Tillitsvalgt T2 påpekte at miljøet i klassen egentlig var veldig bra, men at det er «... liksom noe som ligger imellom ...»

«Jeg snakka med kontaktlærer at det er flere problemstillinger i klassen som fort kan bli verre enn det de er. Men det virket ikke som om han heller visste hvordan man kunne tilnærme seg problemet, eller var redd for å ta feil person. Jeg er ikke redd for å ta opp ting, men kontaktlærer er kanskje det» (T2).

Dette utsagnet fra T2 var knytta til episoder med «... småerting og narring», og til en episode der en medelev fikk ødelagt pulten, noe som skjedde i et friminutt hvor lærer ikke var tilstede. Tillitseleven viser at hun tar ansvar for klassen.

Utsagnet til elev T1 «...om at man ikke alltid kan gå til lærerne», og T2 om at «... hun ikke er redd for å ta opp ting, men at kontaktlærer kanskje var det», kan tyde på at tillitselevene tar ansvar for sine medelever og innehar mye kompetanse som bør nyttes som en ressurs i læringsarbeidet. «Egentlig burde kanskje kontaktlærerne ta mindre del av sakene. Dem har en tendens til å ta veldig mye saker» uttalte T1. Kanskje kontaktlærer og tillitselev i større grad må vurdere hvem som legger fram ulike saker.

Tillitselevene ga uttrykk for at medelevene så på dem som viktige talerør for klassen noe utsagnene overfor bekrefter og de opplevde å bli tatt på alvor: «... medelevene vet at jeg tar opp saker for dem, jeg går inn i rolla som tillitsvalgt og er tillitsvalgt for eleven ...» T3.

«Jeg synes jeg har noe å se fram til ... som tillitsvalgt kan jeg gjøre en forskjell for klassen, for noen som ikke har det bra, for noen som sliter og for motivasjonen eller med de andre i klassen. At man har en rolle i klassen at man tør og kan gå å prate med de personene og prate om det å være litt støttende» (T2).

Empirien viser at tillitselevene tar arbeidet seriøst og de tar ansvar for sine medelever.

«Det som gjør at jeg møter opp, er at det ikke er kjedelig. Hvis jeg ikke er der, kommer ikke klassens sak opp. Det å være tillitselev, har med ansvar å gjøre. Og da er det naturlig at du har stilt opp til et valg, da har du et ansvar» (T1). «Og hvis du bare driter i det, ødelegger du jo for resten av klassen din» (T2). «Som tillitselev må jeg møte opp, ta

ansvar, jeg må delta da det er interessant og saker tas opp, jeg må være til stede. Mine medelever sier jeg må delta på møtene» (T3). En kontaktlærer uttrykte det slik: «... tillitselevne blir positivt mottatt i klassene fordi de representerer klassen og taler på klassens vegne i møte med elevrådet og rektor. Det setter klassen pris på» (K3). En annen kontaktlærer sa: «For klassen er det helt naturlig den måten tillitsvalgte og kontaktlærer jobber sammen om klassen på» (K1).

Tillitselevne opplevde å bli betrakta som likemenn av sine kontaktlærere. «Når tillitsvalgt kan se på kontaktlærer, ikke som en leder, men som en likemann gjennom alle de tiltakene vi jobber med ... ja, bare de korte samlingene med kontaktlærer i forkant av klassen time, gjør at man får et sånt likeverdig forhold» (T3). T1 uttrykte det slik: «Det arbeidet vi gjør, gjør en forskjell. Det er alle de små tingene; alt fra mat til trivsel, til aktiviteter» (T1).

Kontaktlærerne ga uttrykk for at de opplevde tillitselevne nesten som en kollega: «Tillitseleven er nesten blitt som en kollega, på mange måter. Blitt en struktur på arbeidet. Lettere å spørre om ting og dem kommer og spør» (K1). «Det er også blitt lettere dersom en må formidle noe som ikke er så behagelig, de er blitt en støtte for oss» (K3). «Ja jeg har også opplevd støtte hos tillitselevne i slike ting ... i år har klassen en tillitselev som ønsket å være det, men det kan også være at vi er kommet lenger i prosessen. Vi er blitt flinkere vi også» (K2).

På spørsmål om arbeidet med eleven som utviklingsagent har hatt noen betydning for elevens læring svarte kontaktlærerne: «Vi får flere skolemotiverte elever og relasjonene blir endret mellom lærer- og elevsamarbeid» (K2). «Det hjelper med å bygge relasjoner» (K3), «Og relasjoner er innmari avgjørende» (K1), «Det er helt klart. Gode relasjoner til elevene er viktig og det at de blir hørt og respektert, er helt klart viktig» (K2). «Jeg tror elevene ser at vi jobber hardt for dem. De ser at vi ikke vil skuffe noen, så når de ikke er motiverte vil de skuffe oss og dette påvirker motivasjonen positivt» (K3) og «Det er liksom kortere vei til å ta den samtalen» (K1). Kontaktlærernes svar spørsmålet om arbeidet har betydning for elevens læring, var entydig; det etableres relasjoner mellom lærer og elev.

Oppsummering:

Empirien viser at tillitselevne blir nyttet som en ressurs og samtalepartner for kontaktlærerne, særlig i saker som omhandler læringsmiljøet. Dialogen mellom tillitselev

og kontaktlærer i forkant av klassens time, blir pekt på som vesentlig for å lykkes. Tillitsvalgte og kontaktlærere jobber sammen for læringsmiljøet i klassen og ser på hverandre som likeverdige parter. Utsagnene fra kontaktlærerne var entydige; tillitseleven ble opplevd som en støtte for kontaktlæreren, nesten som en kollega. Arbeidet kunne ha betydning for elevens læring; samarbeidet er relasjonsbyggende, elevene føler de blir respektert og det er motiverende.

Tillitseleven tar ansvar for sine medelever og er klassens talerør. Kontaktlærerne og medelever så viktigheten av den jobben som tillitselevne gjør. Funnene tyder på at det etableres relasjoner mellom tillitselevne og kontaktlærerne som kan ha betydning for elevens læring.

4.1.4 Oppsummering forskningsspørsmål 1

Elevene nyttes som utviklingsagenter ved at:

Tillitselevne medvirket til en viss grad i planleggingen av undervisningen. Elevene hadde større innflytelse i kontaktlærernes fag enn hos faglærerne. Kontaktlærerne trakk fram at skolering var viktig for samarbeidet.

Tillitselevne blir nyttet som en ressurs i læringsfellesskapet sammen med kontaktlærerne og skoleledelsen. Kontaktlærerne så på elevene som et sikkerhetsnett i arbeidet. Tillitselevne opplevde samarbeidet som relasjonsbyggende, tillitsskapende og motiverende.

Tillitselevne og kontaktlærerne jobbet sammen om læringsmiljøet og kontaktlærerne opplever tillitselevne som en samtalepartner og betrakter hverandre som likeverdige parter. Tillitselevne ble opplevd som en støtte for kontaktlærerne, nesten som en kollega.

4.2 Hvilken betydning har det at skoleledelsen er delaktig i utviklingen av læringsfellesskapet sammen med tillitselever og kontaktlærere?

4.2.1 Tilgjengelig og nær

Både kontaktlærerne og tillitselevne trakk fram betydningen av skolens organisering med rektor som elevrådskontakt. Som en kontaktlærer uttalte: «Tradisjonelt er skoler bygd opp på en veldig hierarkisk måte, med rektor på topp. Ved at rektor er elverådskontakt, ser elevene rektor oftere og rektor blir mer tilgjengelig for dem» (K3). En av tillitselevne utrykte det slik: «Rektor er det høyeste organet på skolen ... det nytter ikke bare med engasjerte elever og kontaktlærere. Men ikke en engasjert rektor. Det hjelper ingenting. Rektor gjør forskjellen» (T2).

En annen av kontaktlærerne sa:

«Med rektor som elevrådskontakt får elevene bedre forståelse for hvorfor skolen håndterer saker på bestemte måter. Fordi rektor er med og forklarer elevene at denne gangen må vi gjøre slik og slik. Det skjønner elevene. Da føler de at de blir respektert og tatt på alvor og det tror jeg er veldig viktig» (K2).

Et annet moment som ble trukket fram fra en av kontaktlærerne var at rektor får kjennskap til hva som rører seg i skolen. «Når rektor skal ut å representere skolen, vet rektor hva som foregår på skolen, i klasserommet. For rektor har nær kontakt med elevene, ikke bare med oss ansatte» (K3). «Uten den jobben som rektor og elevrådet gjør, kunne skolen fortsatt vært som i 2006. Vi blir motivert av det arbeidet som gjøres og av å se hvor bra skolen er, det gir resultat». (T1).

De tillitsvalgte var samstemte på at det har betydning at skoleledelsen samarbeider med de tillitsvalgte. «Tror ikke det er noe mer komplisert svar, enn JA!» (T3). De tillitsvalgte trakk fram betydning av at rektor er til stede, det gjør at en kan ha en daglig dialog og kan ta opp ulike spørsmål og på svar på ting. «Egentlig gjentas det at rektor er til stedet ... uten rektor kunne det vært helt annerledes. Det hjelper ikke med masse engasjerte elever» (T1) «... det er egentlig den gode «konneksjon» mellom rektor og elevene på den her skolen som er så bra ...» (T1). «Det har en stor rolle å si at klassen ikke bare har et godt forhold til

kontaktlærere, men også at klassen har et godt forhold til rektor ... og at rektor jobber så nært og er så engasjert og til stede. Det gjør en forskjell» (T2).

4.2.2 Arbeidet tas seriøst

Tillitselvene ga utrykk for at arbeidet tas seriøst og trakk fram deltakelsen fra skoleledelsen som vesentlig for eleven som utviklingsagent, og at rektors nærvær gjør det lettere for dem å ta opp og få behandlet saker, noe som har betydning for klassen.

«... Det arbeidet vi gjør her oppleves som viktig ... Det at rektor er med og gjør noe med sakene, gjør at alle kommer og det gjør en veldig stor forskjell i forhold til andre skoler ... og kontaktlærer tar det seriøst. Vi har fått gjennomslag for mange saker. Arbeidet har tas seriøst. Det at rektor er der gjør en veldig stor forskjell» (T1).

«Jeg synes det er veldig bra opplegg på skolen her. For på ungdomsskolen, så hadde vi kanskje møte hver 6. måned og ingen tok det på alvor. Her følges arbeidet opp, det tas seriøst, det gjør mye for miljøet i klassen og med forholdet mellom lærer og elev. Det er enkelt å ta opp ting og å få det igjennom slik at man får gjort noe med skolehverdagen sin» (T2).

«Slik elevrådsarbeidet er organisert på skolen vår, med tillitselev, kontaktlærer og rektor, gjør det lettere å kommunisere, fordi kontaktlærer fungerer nesten som en bro mellom tillitsvalgt og rektor og vi får en tillit til hverandre som gjør det lettere å ta opp ting» (T3).

Tillitselvene opplevde at rektors nærvær, ikke bare i elevrådet, men også gjennom deltakelse i andre sammenhenger, er tillitsskapende og er med på å skape et tryggere miljø på skolen.

«Det at rektor er med i elevrådet gjør at det blir mye mer tillit til rektor. Rektor er til stedet, rektor er aktiv i arbeidet vårt, rektor er ikke bare øverste leder som man ser hvis det er trøbbel eller alvorlige saker som må tas opp. Rektor er rundt oss hele tiden og viser seg i klassene, kommer inn i klassens time og hører. Man blir trygg» (T1).

«... når man har et sånt forhold til rektor, er det ikke skummelt å ta opp saker» (T2).

«Klassen blir styrket ved at elevene samarbeider mye med rektor og kontaktlærer ... rektor sier at elevens stemme er den viktigste stemmen på skolen vår. Og de ordene blir bakket opp av at vi har klassens time og at kommunikasjonen mellom oss er bestemt og fastsatt. Det er kort vei til rektor. I mine øyne skaper det et bedre læringsmiljø» (T3).

4.2.3 Oppsummering forskningsspørsmål 2

Oppsummering:

Skolens organisering med rektor som elevrådskontakt og delaktig i arbeidet med «Eleven som utviklingsagent», blir trukket fram som betydelig, både av kontaktlærerne og av tillitselevne. Den måten elevrådsarbeidet og klassens time er organisert på, som sentral i arbeidet med eleven som utviklingsagent. Det letter kommunikasjonen mellom elev, kontaktlærer og skoleledelsen og det er med på å skape et trygt læringsmiljø.

Det at rektor er tilgjengelig og nær, gjør at elevene får bedre kjennskap til og forståelse for hvordan ting fungerer. Det skaper tillit. Rektors nærvær og deltakelse fører til at deres rolle som tillitselev oppleves som sentral, også som en styrke for klassen. Empirien viser at en aktiv og engasjert rektor, som elevene kjenner og er tilgjengelig og nær, har stor betydning for utviklingsarbeidet.

4.3 Oppsummering kapittel 4

I dette kapitlet har jeg presentert empirien som skal gi svar på hvordan tillitselever og kontaktlærere opplever arbeidet med eleven som utviklingsagent i skolen. I neste kapittel vil funnene i empirien være grunnlag for drøftingen i lys av teorien som tidligere er omtalt. Drøftingens struktur vil også her sees i forhold til forskningsspørsmålene og kategoriene.

5 Empiri møter teori – drøfting

Empirien har gitt meg innsikt i hvordan tillitselever og kontaktlærere opplever læringsfellesskapet på skolen gjennom «Eleven som utviklingsagent». I dette kapitlet vil jeg drøfte disse erfaringene i lys av aktuell forskning og se dem i sammenheng med den teoretiske tilnærmingen med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

5.1 Hvordan opplever tillitselever og kontaktlærere at elevene nyttes som utviklingsagenter i skolen?

5.1.1 Medvirker i undervisningen

Reaume (2017) viste i sin doktoravhandling hvordan rektorene hadde ulike måter å legge til rette for elevstemmen på. En måte som ble trukket fram var å jobbe for at elevstemmen skal påvirke pedagogikken i klasserommet. Ifølge Fullan (2017) skjer dette gjennom å endre lærernes pedagogikk i retning av et læringspartnerskap med elevene. Nordahl (2010) understreker at en god og faglig læringskultur etableres i fellesskap i skolen, i møte mellom lærer og elev.

Empirien ga ikke noe entydig svar på elevens medvirkning i undervisningen.

Kontaktlærerne mente at elevene hadde innflytelse og muligheter til å påvirke undervisningen i klasserommet. Elevene var noe delt i synet og trakk fram faktorer som kunne virke hemmende: Fagenes egenart, læreplaner og om læreren var kontaktlærer eller faglærer. Disse faktorene finner en igjen i forskningen til Reaume (2017) som pekte på følgende som hemmende for rektors og skolens arbeid: Eleven i seg selv, motstand fra lærere og læreplanene. Tillitselevne trakk fram at dette gjaldt spesielt faglærerne, ikke kontaktlærerne. Dette kan ha en sammenheng med at kontaktlærerne anerkjenner elevene som dialogpartnere i sammenhenger som berører relasjonelle forhold, mens faglærerne finner det vanskelig å gjøre det samme mht. faglige og pedagogiske/didaktiske forhold.

Som støttende faktorer i forhold til å lytte til elevstemmen, trakk Reaume (2017) fram rektors indre driv og elev syn, støtte fra elevrådet ved skolen, støtte fra lærere og generelle holdninger/elev syn fra kollegaer. Arbeidet med «Eleven som utviklingsagent» har sitt

utspring fra elevrådet ved skolen og er forankret hos kontaktlærerne og i deler av personalet. En utfordring er å få arbeidet implementert i hele personalet.

Jones (2018) viste i sin masteravhandling at mangel på tid og kompetanse kan være en barriere for mangel på samarbeid. Kontaktlærerne var samstemte i at fellesskolering med tillitsvalgte og skoleledelsen hadde betydning for samarbeidet; lærere og elever taler samme språk og kan være ressurser for hverandre. Tid nevnes som en knapp faktor i studien til Jones. Dette er ivaretatt ved vår skole der samarbeidet mellom tillitselever, klassen og kontaktlærer er tidfestet. Dette kan muligens være en forklaring på at elevene føler de har større medvirkning på undervisning i kontaktlæreres timer og fag enn i faglærernes timer.

Melding til Stortinget 28 (2015-2016) påpeker at elevene i relativt liten grad involveres i vurderingsarbeidet. Resultatene er basert på tall fra Elevundersøkelsen 2015-2016, Skoleporten 2016. Data fra Elevundersøkelsen 2018 (Rambøll, 2019) bekrefter denne tendensen, på indeksen «Vurdering for læring», er nasjonalt og fylkessnittet 3,4, mens skolens snitt er på 3,7. Dette kan ha en sammenheng med at elevene blir lyttet til og at våre elever i litt større grad er involvert i sitt eget læringsarbeid.

5.1.2 Ressurs i læringsfellesskapet

Funnene tyder på at tillitselevene blir nyttet som en ressurs i læringsfellesskapet. Det å få analysert resultatet både ut fra et elev- og lærerperspektiv, kan være en styrke i det videre oppfølgingsarbeidet. Kontaktlærerne trakk fram at de opplever elevens stemme inn i arbeidet, som et sikkerhetsnett. Ord som tillit, relasjon, motivasjon, stolthet og resultat ble brukt i omtalen av arbeidet med elevundersøkelsen. Kontaktlærere og tillitselever reflekterer sammen om resultatene i klassen, begge parter deltar og bidrar i læringsfellesskapet sammen med skoleledelsen.

Forskningen til Robinson (2014) peker på fem lederdimensjoner som har innvirkning på elevenes resultater. En av dem er *å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis*. Dette mener jeg kan gjøres ved å systematisk følge opp skolens resultater gjennom blant annet oppfølging av elevundersøkelsen. Ifølge Robinson må arbeidet inkludere personalet og skoleledelsen. Den ledelsesdimensjonen hun trekker fram som har størst effekt på elevens læring, er *å lede lærernes læring og utvikling*. Ifølge Robinson gjøres det ved at skoleledelsen deltar aktivt i utviklingsarbeidet og er lærende sammen med sine lærere.

Dette er den mest effektive måten en skoleleder kan gjøre en forskjell for sine elever på ifølge Robinson og dette bidrar til å øke skolens profesjonelle kapital. Slik jeg ser det, er det en dimensjon som mangler; nemlig elevperspektivet. Fullan (2017) i sin forskning trekker også fram lederkvaliteten *å lede og lære i like stort omfang*, men til forskjell fra Robinson skal ikke bare skoleledelsen være en pådriver overfor lærerne i utviklingsarbeidet, men også for elevene for å bevege skolen framover. Fullan beskriver elevene som den glemte ressurs og i *og se eleven som endringsagenter*, trekker han fram «Den hemmelige ingrediensen» i profesjonell kapital, elevene. Det å knytte elevene tettere sammen i utviklingsarbeidet, vil føre til et større engasjement hos elevene. Dette fordrer at elever, lærere og skoleledere må jobbe sammen for å utvikle profesjonell kapital, dvs. elevene må inngå i læringsfellesskapet. Dette er nettopp det funnene i empirien viser; elevene er aktive i *læringsfellesskapet* sammen med kontaktlærerne og skoleledelsen. Kontaktlærerne pekte på at oppfølgingen av skolens resultat, vekker tillit og er relasjonsbyggende, noe som fra tillitselevens side virket motiverende. Dette kan sees i sammenheng med at lærere og elever ser at skoleledelsen tar elevundersøkelsen på alvor og at elevene kan være trygge på at det er verdt å lytte til elevens stemme (Robinson, 2014, s. 123).

Funn fra empirien viser at arbeidet med elevundersøkelsen tas seriøst. I to av klassene var både tillitselever og kontaktlærere overrasket over resultatet i klassen. Kontaktlærerne så helt klart verdien av å komme sammen med tillitselevens; det å få elevstemmen inn i analysen bidro til å se resultatet i et annet lys. Elevene er ærlige og som Senge, 2016; sitert i Fullan, 2017 sier, elevene er ikke så opptatt av «status quo» og kan finne alternative løsninger. Dette kan sees som en parallell til Fullans *å se eleven som endringsagent*. Lærerne trenger tillitselevens som endringsagenter og elevene trenger lærerne som protesjeer.

Robinson fant i sin forskning at *å lede lærernes læring og utvikling*, hadde en effekt på 0.84 med hensyn til elevresultater. Fullans *å lede og lære i like stort omfang og se elevene som endringsagenter*, er påvist å ha betydning for elevens læringsresultat. Slik jeg ser det, kan mine undersøkelser være med å bekrefte Fullans teoretiske tilnærming. Tillitselevens trakk fram skolens resultat, som en pekepinn på at læringsfellesskapet mellom tillitselever, kontaktlærer og skoleledelsen kan ha en effekt. Ser en på andelen elever som fullfører og består, har skolen hatt en positiv utvikling fra 78,9 % for skoleåret 2014/2015 til 84,6 i

2017/2018 mot fylkessnittet på 78,9 % (Rambøll, 2019). Dette har gitt positive utslag i Elevundersøkelsen (2018/2019). Skolen vår skårer høyt over landsnittet på elevdemokrati og medvirkning; 4,0 mot landsnittet på 3,5, et tall som har vært stabilt de siste fire år. Dette kan tyde på at «Eleven som utviklingsagent» bidrar til utvikling og derigjennom har en positiv effekt på skolens resultater.

5.1.3 Samtalepartner – tillitseleven som støtte for kontaktlæreren – likeverdig part – klassens talerør

Empirien viser at tillitselevne blir nyttet som samtalepartner og oppleves som en støtte for kontaktlærerne. Temaene er ofte knyttet til klassens læringsmiljø der det kan oppstå saker som oppfattes ulikt av elever og lærere. Kontaktlærerne fortalte at det er blitt mye mer naturlig å spørre tillitselevne om råd nå enn tidligere. Dersom vi som skole ønsker å påvirke læringsmiljøet, er det som Nordahl (2010) påpeker viktig å kjenne til elevenes verdier og holdninger.

En rapport fra Asslid, Grøttvik, Røsseland & Skulberg (2019) viser at det er et potensial i å lytte til elevens stemme. Ifølge rapporten ønsker elevene å bli hørt og lærerne og lederne opplevde elevene som partnere og aktive bidragsytere. For å få fram elevstemmen, ble det etablert et matematikkråd der elevene skulle få komme med sine innspill og diskutere dem sammen med sine ledere og lærere. Gjennom eleven som utviklingsagent blir elevens kompetanse løftet fram i møte med kontaktlærer der elevstemmen får en betydning. Både elev- og lærerperspektivet blir belyst. Matematikkrådet kan og sees som en parallell til skolens elevråd der tillitseleven tar med saker fra klassen som luftes i elevrådet der rektor er representert eller at saker bringes fra elevrådet til klassen.

Tilsvarende funn framkom i masterstudiet til Jones (2018); elevene ønsker å bli hørt og lærerne opplever det som givende. En suksessfaktor som ble pekt på hos Jones, er at det må være et system for elev- og lærermedvirkning og det må være avsatt tid. Både tillitsvalgte og kontaktlærere trakk fram den måten «Eleven som utviklingsagent» er organisert på, som avgjørende for samarbeidet. Faste møtetidspunkt og dialogen i forkant av klassens time, gjør at arbeidet blir en naturlig del av skolens virksomhet.

Andre faktorer som hadde betydning ifølge Jones, var tydelige roller og avsatt tid til deling for å få bred forankring og kontinuitet. Svakheten i skolens arbeid sett ut fra de suksessfaktorene som her trekkes fram, er forankringen i skolens personale. Samarbeidet

og delingen foregår primært mellom tillitselever, kontaktlærere og skoleledelsen. Dette kan og være en medvirkende forklaring på at tillitselevne hevder at de i mindre grad har innvirkning på læringsarbeidet i faglærerne sine fag enn i kontaktlærernes. Studien til Jones (2018) fant at skoler som legger til rette for strukturerte fora for samarbeid og kommunikasjon mellom lærer og elev, har bedre sjanser til å lykkes med skoleutvikling.

Empirien viser at tillitselevne blir nyttet som utviklingsagenter/ samtalepartnere for kontaktlærerne, spesielt i saker som omhandler læringsmiljøet i klassen. Tall fra årets elevundersøkelse viser at skolen vår på 12 av 16 indikatorer (Rambøll, 2019) som omfatter læringsmiljøet, skårer over landssnittet og likt på de resterende fire. Når det gjelder for eksempel felles regler som utarbeides i fellesskap med kontaktlærer og klassen, har skolen et skår på 4,3 mot fylkets 4.1. Dette er regler som spesielt har betydning for læringsmiljøet i klassen.

På spørsmål til kontaktlærerne om eleven som utviklingsagent har hatt betydning for elevens læring, ble ordet relasjoner trukket fram. I en undersøkelse som ble bestilt av Kunnskapsdepartementet i 2008, dokumenterte Nordenbo mfl. (Nordenbo, Søgaard, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008) at *lærernes evne til å inngå en sosial relasjon til hver enkelt elev er den dimensjonen ved lærernes kompetanse som betyr mest for elevenes læring* (her etter Nordahl, 2010, s. 134). Relasjonene bør og være av faglig karakter, for å bidra til elevens læring. Funnene støttes også av Hattie (2009) som viser at *relasjonen mellom elev og lærer er en av de faktorene som har sterkest effekt på elevenes læringsutbytte*.

I følge Robinsons forskning, har det å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø, en effekt på 0,27 for elevens resultater. Studien min tyder på at relasjonsbyggende arbeid er viktig, og kanskje viktigere enn det som framkommer hos Robinson. Relasjonsbygging er en vesentlig faktor i det å skape et trygt miljø for elevene og har som Nordenbo, Nordahl og Hattie påpeker, stor effekt på elevens læring. Når det er sagt, framhever Robinson at denne dimensjonen ikke kan løsrives fra de fire andre dimensjonene. De nære relasjonene som etableres gjennom eleven som utviklingsagent, mener jeg og kan være en forklarende faktor på tillitselevnes og kontaktlærerens oppfatninger av hverandre. Dette kan og være med å påvirke læringsmiljøet og samhandlingen i klassen, som igjen kan påvirke læringsutbyttet.

5.2 Hvilken betydning har det at skoleledelsen er delaktig i utviklingen av læringsfellesskapet sammen med tillitselever og kontaktlærere?

5.2.1 Tilgjengelig og nær – arbeidet tas seriøst

Skolens organisering med rektor som elevrådskontakt ble sett på som vesentlig i arbeidet med «Eleven som utviklingsagent» av kontaktlærerne og tillitselevne. En Kontaktlærerne pekte på at rektor blir mer tilgjengelig og nær elevene, ikke bare til ansatte. Tillitselevne ga uttrykk for at deltakelsen fra skoleledelsen er viktig for dem og at rektors nærvær fører til at deres rolle som tillitselev oppleves som sentral, også som en styrke for klassen.

Reaume (2017) i sin doktoravhandling pekte på ulike måter rektorer kunne legge til rette for elevstemmen på. Han nevnte blant annet å sette av tid til formelle møter, gi ressurser til elevaktiviteter, jobbe for at elevstemmen blir hørt i klasserommet, rektors deltakelse direkte eller indirekte i møter ved å lytte både til elevstemmen og lærerstemmen. Gjennom eleven som utviklingsagent, er det tillitselevne som i mange fora er elevstemmen i skolen vår. Som det framgår av empirien, har skolen lagt til rette for at elevstemmen skal bli hørt i ulike sammenhenger. Dette skjer gjennom faste elevrådsmøter, møter mellom tillitselever og kontaktlærere der også lærerstemmen kommer til syne og i klassens time der alle elevene er representert, fellessamlinger og skolering mellom tillitselever, kontaktlærere og skoleledelsen. Rektor deltar både direkte og indirekte gjennom tilstedeværelse i klassens timer, undervisningsopplegg, skolens kantine og på ulike arrangement i skolens regi.

Som støttende faktorer for elevstemmen trakk Reaume fram rektors indre driv og elevsyn og skolens generelle holdninger og verdisyn. Empirien viste at tillitselevne opplevde rektor som aktiv og engasjert, en som elevene kjenner og som er tilgjengelig og nær.

Robinson (2014) snakker om de tre lederferdighetene *å anvende relevant praksis, å løse komplekse oppgaver og å bygge tillitsrelasjoner*. Skolen vår jobber forskningsbasert og bruker i utstrakt grad undersøkelsesverktøy som grunnlag for evaluering og retningsangivelse for utviklingsarbeidet. Skolen har fokus på å videreutvikle vurdering for læring for blant annet å forbedre vurderingsrutinene. Dette krever ifølge Robinson en kollektiv tilnærming, og skjer sammen med personalet. Ifølge min forskning, må elevstemmen inn og det skjer i et læringsfellesskap mellom elever, lærere og skoleledelsen.

Den tredje ferdigheten som Robinson trekker frem, er å bygge tillitsrelasjoner. Tillitselever og kontaktlærere trakk fram den måten skolen organiserer «Eleven som utviklingsagent», som støttende for utviklingsarbeidet. Dette betyr nærhet og tilstedeværelse, som ifølge tillitselevene bidrar til å skape tillit og trygghet til hverandre. Robinson trekker fram disse elementene som grunnsteinen i all samkvem med andre og som bærebjelken i å skape et trygt miljø. Robinson viser til forskning som viser at: «I skoler med høyere grad av tillit opplever lærerne et sterkere profesjonelt fellesskap og er mer villig til å fornye praksis og ta sjanser. I tillegg har elevene i skoler med høy tillit større akademisk og sosial framgang enn i sammenlignbare skoler med lav tillit» (Robinson, 2014, s. 41).

I følge Robinson må lederferdighetene sees i sammenheng med de fem dimensjonene i elevsentrert ledelse, der de fire første; *etablere mål, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis og lede lærernes læring og utvikling* (Robinson, 2014, s. 20) vil bidra til å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø.

Robinson trekker fram skoleledelsens betydning i å lede lærernes læring og utvikling, men svakheten slik jeg ser det, er fraværet av elevstemmen. I likhet med Fullan (2017) mener jeg at elevene er en ressurs som må inngå i læringsfellesskapet. Elevens kompetanse må løftes fram i møte mellom elev, lærer og skoleleder. Fullans *å lede å lære i like stort omfang* trekker fram betydningen av skoleleders deltakelse i utviklingsarbeidet sammen med lærere og *elever*, noe mitt forskningsarbeid støtter oppunder. Funnene i mitt arbeid viser både at skoleledelsens deltakelse i læringsfellesskapet med tillitselever og kontaktlærere har betydning og hvordan. Tillitselevene ga uttrykk for at arbeidet oppleves som viktig og det tas seriøst, det gjør en forskjell. Deltakelsen fra skoleledelsen er viktig for dem og rektors nærvær og deltakelse fører til at deres rolle som tillitselev er sentral. Det har betydning for tillitsrollen; en blir anerkjent og nærheten til skoleledelsen føles som en styrke for klassen. En av kontaktlærerne konkluderte med at elevene må være deltakere i utviklingsarbeidet. Hvis ikke, har en hoppa over et ledd.

6 Avslutning

Gjennom denne kvalitative studien har jeg gjengitt, analysert og drøftet de erfaringer og opplevelser som tillitselevne og kontaktlærerne har gjort gjennom arbeidet med «Eleven som utviklingsagent» i skolen. Som elevrådskontakt og rektor er jeg som forsker direkte involvert i arbeidet. Det vil derfor alltid være en risiko for at min tolkning av elevenes og kontaktlærernes opplevelser, vil være preget av min forhåndsopfatning og deltakelse i arbeidet. Med dette forbeholdet vil jeg oppsummere forskningsarbeidet og svare på problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg se på funnene i studien i et større perspektiv.

6.1 Oppsummering og konklusjon av forskningsarbeidet

Problemstillingen jeg ønsker å belyse i denne studien er:

Hvordan opplever tillitselever og kontaktlærere arbeidet med eleven som utviklingsagent og hvordan vurderer de skoleledelsens involvering i læringsfellesskapet?

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, har jeg foretatt en kvalitativ undersøkelse der jeg har gjennomført to gruppeintervju med henholdsvis tillitselever og kontaktlærere. Hensikten min har vært å få en dypere innsikt i om elevene nyttes som utviklingsagenter i skolen, hvordan det oppleves og om skoleledelsens involvering i utviklingen av læringsfellesskapet, har betydning.

Eleven som utviklingsagent har to fokusområder og innebærer at elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen, samt delta bevisst i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø. Funnene viser at tillitselevne medvirket til en viss grad i undervisningen. Dette var til dels avhengig av hvilke fag og hvilke faglærere elevene har. I kontaktlærernes fag hadde tillitselevne stor innflytelse, noe som kan sees i forhold til det kollektive arbeidet som fører til gjensidig tillit mellom partene.

Et annet aspekt er at elevene skal bidra med å skape et godt læringsmiljø gjennom et læringsfellesskap. Funnene viser at elevene deltar i stor grad og har påvirkning på spørsmål spesielt knyttet til læringsmiljøet. Empirien støtter opp om det positive samarbeidet om elevundersøkelsen. Det å få analysert resultatet både ut fra et elev- og lærerperspektiv, kan være en styrke når tiltak utarbeides. Ord som går igjen er samarbeid, diskutere sammen, sammen om resultatene - tillitsvalgte og kontaktlærere. Dette tyder på at tillitselevne

nyttes og sees på som en ressurs gjennom samhandlingen med kontaktlærerne og skoleledelsen.

Tillitselevne opplever at de blir nyttet som en ressurs og samtalepartner for kontaktlærer. Samarbeidet fører til at de opplever seg som likeverdige parter. Tillitselevne oppleves som en støtte for kontaktlærerne, nesten som en kollega, og i mange saker som et sikkerhetsnett. Funnene viser at tillitselevne tar ansvar for klassen og sine medelever og er klassens talerør.

Del to i problemstillingen omhandler tillitselevens og kontaktlærers oppfatning av skoleledelsens involvering i læringsfellesskapet. Skolens organisering med rektor som elevrådskontakt ble pekt på som vesentlig for arbeidet med eleven som utviklingsagent, både av tillitselever og kontaktlærer. Likeledes hadde rektors nærvær, deltakelse og engasjement betydning for rollen som tillitsvalgt, og ble også sett på som en styrke for klassen.

Funnene tyder på at elevene opptrer som utviklingsagenter i skolen gjennom læringsfellesskapet, noe som kan ha betydning for læringsmiljøet og som kan ha en positiv effekt på skolens resultat.

I løpet av forskningsprosessen har jeg kommet fram til følgende forhold som er sentrale i arbeidet med å utvikle eleven som utviklingsagent gjennom et læringsfellesskap med kontaktlærer og skoleledelse:

Lytt til elevstemmen! Funnene viser at elevene har innspill både når det gjelder undervisning og læringsmiljø, noe som har betydning for utviklingen av skolen. Forskning (Asslid, Grøttvik, Røsseland&Skulberg, 2019, Jones, 2018, Reaume, 2017) viser at det er et potensial å lytte til elevstemmen, noe som også støttes opp av Fullan (2017) og Nordahl (2010).

Skolen bør ha et system for elev- og lærermedvirkning, og arbeidet med eleven som utviklingsagent er i vår skole forankret i skolens årsplan og er en naturlig del av skolens virksomhet. Det er faste møtetidspunkt for samarbeid og kommunikasjon til elevrådsarbeid, formøte/klassens timer og felles tid til skoleringer og samlinger. Jones (2018) viste til at skoler som har strukturerte fora for samarbeid og kommunikasjon mellom lærer og elev, har bedre sjanser for å lykkes med skoleutvikling.

Kompetanse ble også trukket fram i forskningen til Jones. Ved vår skole skolerer tillitselevne gjennom elevrådet, klassens time og gjennom fellesskoleringer med kontaktlærere og skoleledelsen, jf. årshjulet.

Et sterkt ledelsesengasjement er viktig for å bevege skolen framover til det beste for elevene. Empirien viste at skoleledelsen er tilgjengelig og nær og tar arbeidet seriøst, noe har stor betydning for utviklingsarbeidet på skolen vår. Det fordrer at skoleledelsen er lærende sammen med sine elever og lærere. Som leder må du delta aktivt i utviklingsarbeidet og være en pådriver. Fullan (2017) trekker fram denne dimensjonen som en viktig faktor for skolens utviklingsarbeid. Dette støttes også av Robinson (2014), men da fokus på samarbeid mellom lærer og leder.

Fra lederpraksis til lederferdigheter; det tette læringsfellesskapet som etableres fører til en gjensidig tillit som preger relasjonene i skolen, noe som bidrar til positive holdninger hos lærerne som igjen kan påvirke elevens sosiale og faglige score (Robinson 2014). Forskning (Nordenbo mfl.2008) viser at det å inngå en sosial relasjon med eleven, betyr aller mest for elevenes læring.

Utfordringer i arbeidet med «Eleven som utviklingsagent» i skolen, er forankring av prosjektet hos faglærere og øvrige ansatte. Funnene tyder på at «Eleven som utviklingsagent» er forankret i deler av personalet, fortrinnsvis hos dem som direkte inngår i læringsfellesskapet. En utfordring er å få implementert arbeidet i hele personalet. Dette innebærer at skoleledelsen stadig må kommunisere og visualisere hensikten med prosjektet overfor skolens personalet, slik at lærere får et eieforhold til arbeidet og opplever det som relevant (Robinson, 2014 og Fullan, 2017).

En annen hindring som kom fram, var relatert til læreplaner, fagenes egenart og til hvilke faglærere elevene hadde, noe som også Jones (2018) og Reaume (2017) trakk fram i sin forskning.

6.2 Framtidsperspektiv

Resultatet av denne studien viser at gjennom «Eleven som utviklingsagent» opplever tillitselevne og kontaktlærerne seg som likeverdige partnere og som støtte for hverandre i læringsfellesskapet. Skoleledelsens delaktighet i læringsfellesskapet er med på å underbygge målet om å behandle elevene som likeverdige parter i skolesamfunnet. I forskningsoppgaven er begrepet læringsfellesskap bevisst valgt, da det kjennetegnes ved et

samarbeid mellom elev, lærer og skoleledelse. Begrepet profesjonelle læringsfellesskap vil derfor ikke være dekkende for mitt forskningsarbeid, da elevene ikke er aktive aktører i fellesskapet.

«Eleven som utviklingsagent» kan være et bidrag i å forsterke elvenes rett til medansvar og medvirkning, en rettighet som er nedfelt i Formålsparagrafen, Barnekonvensjonen og i Overordna del – prinsipper og verdier (2017). Medvirkning satt i system vil kunne bidra til utvikling av medborgerskap, en fagovergripende kompetanse som antas å være viktig i det 21. århundre. Gjennom et godt fungerende læringsfellesskap kan elevene lære å ta personlig, sosialt og emosjonelt ansvar og utvikle evne til å gjøre etiske vurderinger, noe som beskrives som en fagovergripende kompetansen.

Funnene i studien mener jeg er generaliserbare. Selv om jeg har forsket på eget arbeidssted, mener jeg at forholdene ikke er så spesifikke for vår skole, at ikke resultatene kan være overførbare til andre skoler. Det handler om å legge til rette for et system som ivaretar elevstemmen. Studien har nyttige funn som støttes opp av internasjonal forskning. Elevsynet som studien legger til grunn, er forankret i Formålsparagrafen og i Overordnet del av lærerplanen av 2017 og er derfor relevant for Fagfornyelsen.

Avslutningsvis vil jeg gjøre noen betraktninger om det er noe jeg kunne ha gjort annerledes. Jeg kunne valgt et bredere utvalg av informanter ved for eksempel å intervju faglærere og elever som ikke var direkte involvert i utviklingsprosjektet. Da kunne jeg løftet fram elev- og lærerperspektivet for å få tak i deres opplevelser av «Eleven som utviklingsagent» for å undersøke om disse er sammenfallende med tillitselevens og kontaktlærerens opplevelser. Dette kan være neste steg.

Jeg har valgt å forske på et prosjekt som jeg i utgangspunktet oppfatter som positivt. Funnene i studien viser at tillitselevne og kontaktlærerne opplever at det å jobbe sammen i et læringsfellesskap, er utviklende og givende, både for den enkelte og for skolen. Elevene etterspør de faste møtetidspunktene da de ser at de har muligheten til å gjøre en forskjell. Det betyr demokrati på en helt naturlig måte. Jo flere stemmer som etterspør, jo mer selvgående blir skolen som organisasjon. Skolens elevråd var samstemte i sin konklusjon: «Eleven som utviklingsagent» må videreføres. Skoleledelsens nærvær og aktive involvering i arbeidet med eleven som utviklingsagent, er av svært stor betydning for

skolens utvikling. Et læringsfellesskap lar seg ikke utvikle uten aktiv støtte fra ledere på alle nivå. Elevens stemme, er skolen viktigste stemme i læringsfellesskapet!

7 Referanser

- Aaslid, B. G., & Skulberg, H. (2019). *Skoleutvikling gjennom internasjonalt partnerskap- Elever, lærere og ledere i The Norway-Canada Partnership (NORCAN)2015-2018. Nasjonal sluttrapport*. Bergen: Høgskolen på Vestlandet.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools A core resource for improvement*. New York: Russel Sage Foundation.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dolven, A. .. (2018, februar 20). *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/agent>
- Emstad, A. B. (2014). *Skolevurdering. Et verktøy for ledelse, utvikling og læring i skolen*. Fagbokforlaget.
- forskningsdata, N. -N. (2019). <https://nsd.no/>.
- Forskningsdepartement, D. K.-o. (u.d.). St.meld.nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor - Etterlat alltid dine medarbeidere i læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). *Professional capital. Transforming Teaching in Every School* . Taylor&Francis Ltd.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Fullan, M., McEachen, J., & Quinn, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relation to achievement*. New York: Routhledge.
- Jensen, R. (2016). *Kollektiv læring og skolebasert kompetanseutvikling*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Jones Myfanwy, M.-A. (2018). *The Role of Student Voice in Leading School Improvement. (MA in Applied Educational Leadership and Management*. London: The University of London.
- Jørgensen, R., & Rienecker, L. (2013). *Den gode oppgaven*. Fagbokforlaget: Bergen.

- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. NOU 2015:8*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-fordypning-Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet. Meld.St.28 (2015-2016)*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S., Søgaard, M., Tiftikci, N., Wendt, R., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole; et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. Aarhus Universitet: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU*.
- Opplæringslova. (1998). *Lovdata*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>
- Opplæringslova. (2015). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. *Lovdata*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>.
- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll. (2019). *Hjernen&Hjertet*. Hentet fra <https://hjernenhjertet-no.ramboll.com/>
- Reaume, M. (2017). *Listening, Learning and Relationships: An investigation How Principals Faciliate Student Voice, Doctor of Education*. Toronto: University of Toronto.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*.
- Synonymordboka.no. (2019). Hentet fra <https://www.synonymordboka.no/copyright>
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, august 29). Hentet fra <https://www.udir.no/gjennomforing>
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents`perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. *American Journal of Education*, ss. 112 (4), 549-571.

8 Liste over vedlegg

- 1) Vil du delta i forskningsprosjektet «Eleven som utviklingsagent»?
- 2) Intervjuguide tillitselever
- 3) Intervjuguide kontaktlærere
- 4) Kvittering fra Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS
- 5) Resultater Elevundersøkelsen 2018

Vedlegg 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Eleven som utviklingsagent i skolen»?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke «Hvordan opplever tillitselever og kontaktlærere arbeidet med eleven som utviklingsagent, og hvordan vurderer de skoleledelsens involvering i læringsfellesskapet? I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som leder på en videregående skole i nord er mitt hovedfokus å bedre elevenes læringsutbytte slik at flere elever fullfører og består. Dette preger skolens utviklingsområder som alle er tufta på kjernevirksomheten; møte mellom elev og lærer. Eleven er sentral i utviklingsarbeidet ved skolen. Dette foregår gjennom et systematisk samarbeid mellom tillitselev og kontaktlærere som har sitt utspring fra Elevrådet. Elevrådet ønsket fokus på en kvalitetshevning innen kjernevirksomheten, slik at elevene kan medvirke i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Videre skal elevene delta bevisst i arbeidet med å skape et godt lærings- og arbeidsmiljø. Dette sees i sammenheng med Opplæringsloven og temaet er knyttet til «Fremtidens skole» med de føringer som er nedfelt i Meld. St.28 (2015-2016) *Fag – Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*, samt Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen som ble vedtatt 1. september 2017.

Som et ledd i forskningsprosjektet i forbindelse med min masteroppgave i Skoleledelse ved Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse – Program for lærerutdanning ved NTNU, ønsker jeg å fokusere på om elevenes deltakelse i et lærendefellesskap, kan ha betydning for elevenes læringsutbytte.

«Hvordan opplever tillitselever og kontaktlærere arbeidet med eleven som utviklingsagent, og hvordan vurderer de skoleledelsens involvering i læringsfellesskapet?»

Med bakgrunn i ovennevnte problemstilling, er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan involvere elevene slik at de blir «aktive aktører» i egen opplæring?

2. Hvordan involvere kontaktlærere?
3. Når elevene er aktive aktører- hvordan påvirkes resultatet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Program for Lærerutdanning, Trondheim.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å belyse problemstillingen, vil jeg foreta to gruppeintervju; et av tre tillitselever og av tre kontaktlærere. Spørsmålene vil være knyttet til tema og problemstillingen i forskningsoppgaven. Utvalget er trukket blant tillitselever og kontaktlærere på hvert trinn, slik at til sammen tre tillitselever og tre kontaktlærere blir intervjuet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du som tillitselev deltar i gruppeintervju sammen med to andre tillitselever på din skole. Tilsvarende vil du som kontaktlærer delta i et gruppeintervju med to andre kontaktlærere på din skole. Studenten har forberedt fire hovedspørsmål som går på samarbeid om klassens time, hvilke muligheter tillitseleven har til å ta opp saker som gjelder planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen, hvilke muligheter elevene har til å ta opp saker som angår læringsmiljøet i klassen og om arbeidet har ført til endringer.

Jeg vil ta notater underveis og intervjuene vil bli registrert på mp3-spiller.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller til arbeidsgiver dersom du velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Program for lærerutdanning, vil det kun være student Sylvi Josefine Johnsen og veileder Kjell Atle Halvorsen, som vil ha tilgang til innsamlet informasjon.

- Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode. Navneliste med koder og lydopptak vil bli innelåst i en safe. Resten av datamaterialet vil bli forsvarlig lagret på Finnmark fylkeskommunes server for ansatte, passord-beskyttet og med brannmur og spamfilter.
- Tillitselever, kontaktlærere og skolenavn vil bli anonymisert i masteroppgaven som vil bli publisert på universitetsbiblioteket. Et sammendrag kan bli publisert i media våren/høsten 2019.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 1. september 2019. Lydopptak og navneliste og skolenavn vil bli makulert ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra *Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Program for lærerutdanning* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Program for lærerutdanning* ved masterstudent Sylvi Josefine Johnsen epost sylvi.johnsen@ffk.no og telefon

91837919, og veiler Kjell Atle Halvorsen epost kjell.halvorsen@plu.ntnu.no og telefon 91897063.

- Vårt personvernombud: <https://innsida.ntnu.no/wiki/-/Norsk/personverneombud>
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kjell Atle Halvorsen
Prosjektansvarlig/veileder

Sylvi Josefine Johnsen
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Eleven som endringsagent i skolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30. september 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2) Intervjuguide tillitselever

Skolen vår har hatt fokus på «Eleven som utviklingsagent» i skolen i ca 2 år. Dette foregår gjennom et samarbeid mellom kontaktlærer og klassens tillitselev om klassens time.

Formålet er:

- Elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen.
- Delta bevisst i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø.

Spørsmål 1:

Hvordan legger kontaktlærer til rette for samarbeid om klassens time?

Hva bruker dere klassens time til?

Spørsmål 2:

Hvilke muligheter har du til å ta opp saker som angår planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen og hvordan bruker de disse, med tanke på:

- Hvilke muligheter har du/klassen til å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?
- Hvilke muligheter har du/klassen til å være med på å velge arbeidsmåter i fagene?
- Hvilke muligheter har du/klassen til å være med på å utarbeide arbeidsplaner (ukeplan/periodeplan)?
- Hvilke muligheter har du/klassen til å være med å vurdere ditt eget arbeid?
- Hvilke muligheter har du/klassen til å være med på å vurdere undervisningen?

Spørsmål 3:

Hvilke muligheter har du/klassen til å ta opp saker som angår læringsmiljøet i klassen?

- Er dere elever med på å utarbeide «regler» for hvordan dere skal ha det i klassen?
- Har du og klassen muligheter til å foreslå tiltak som angår læringsmiljøet i klassen?
På hvilken måte?
- Hvordan bruker du/klassen disse mulighetene?

Nå har du og kontaktlærer jobbet sammen om elevundersøkelsen.

Hvordan opplever du dette arbeidet?

Spørsmål 4: Endringer?

Har du som tillitsvalgt opplevd at samarbeidet har ført til endringer, og eventuelt på hvilken måte:

- a) Elevmedvirkning, hvordan har arbeidet påvirket kontakten mellom:
 - deg og kontaktlærer?
 - i forhold til andre lærere?
 - i forhold til klassen?

- b) Motivasjon for læring; bedre læringsutbytte?
 - Hvilken betydning har arbeidet for læringsmiljøet i klassen?
 - Synes du klassen tar større ansvar for læringsmiljøet. Eventuelt på hvilken måte?
 - Tror du dette samarbeidet har noen nytte for deg og klassen?

Spørsmål 5:

Hvilken betydning tror du det har at skoleledelsen samarbeider med tillitselever og kontaktlærere?

Er det noe du brenner inne med, som du ønsker å bringe videre?

Råd til elevrådskontakten?

Vedlegg 3) Intervjuguide kontaktlærere

Skolen vår har hatt fokus på «Eleven som utviklingsagent» i skolen i ca 2 år. Dette foregår gjennom et samarbeid mellom kontaktlærer og klassens tillitselev om klassens time.

Formålet er:

- Elevene skal medvirke i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen.
- Delta bevisst i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø.

Spørsmål 1:

Hvordan synes du som kontaktlærer samarbeidet med tillitsvalgte er?
På hvilken måte foregår det?

Spørsmål 2:

Hvilke muligheter har tillitselev/klassen til å ta opp saker som angår planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen og hvordan bruker de disse, med tanke på:

- Hvilke muligheter har klassen til å ta foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?
- Hvilke muligheter har klassen til å være med på å velge arbeidsmåter i fagene?
- Hvilke muligheter har klassen til å være med på å utarbeide arbeidsplaner (ukeplan/periodeplan)?
- Hvilke muligheter har eleven til å være med å vurdere ditt eget arbeid?
- Hvilke muligheter har eleven til å være med på å vurdere undervisningen?
- Benytter elevene seg av denne muligheten?

Spørsmål 3:

Hvilke muligheter har elevene til å ta opp saker som angår læringsmiljøet i klassen?

- Er elevene med på å utarbeide «regler» for hvordan dere skal ha det i klassen?
- Har tillitselev og klassen muligheter til å foreslå tiltak som angår læringsmiljøet i klassen? På hvilken måte?
- Hvordan bruker de disse mulighetene?
- Hvordan opplever dere arbeidet med Elevundersøkelsen?
- Hvordan oppleves de fellesarenaene vi har?

Spørsmål 4: Endringer?

Har du som kontaktlærer opplevd at samarbeidet har ført til endringer på noen områder. Og eventuelt å hvilken måte:

Elevmedvirkning, hvordan har arbeidet påvirket kontakten mellom:

- deg og tillitselev?
- i forhold til andre lærere?
- i forhold til klassen?

Motivasjon for læring; bedre læringsutbytte?

- Hvilken betydning har arbeidet for læringsmiljøet i klassen?
- Synes du klassen tar større ansvar for læringsmiljøet. Eventuelt på hvilken måte?
- Tror du dette samarbeidet har noen nytte for deg og klassen?

Spørsmål 5:

Hvilken betydning tror du det har at skoleledelsen er delaktig i læringsmiljøet sammen med tillitselever og kontaktlærere?

Er det noe du brenner inne med, som du ønsker å bringe videre?

Vedlegg 4) Kvittering fra Norsk samfunnsfaglige Datatjeneste AS

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

«Med eleven som endringsagent i skolen»

Referansenummer

468054

Registrert

05.10.2018 av Sylvi Josefine Johnsen - sylvijos@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kjell Atle Halvorsen, kjell.halvorsen@ntnu.no, tlf: 91897063

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sylvi Josefine Johnsen, sylvijosefine@hotmail.com, tlf: 91837919

Prosjektperiode

01.09.2018 - 30.09.2019

Status

02.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

02.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.2019. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 5) Elevundersøkelsen 2018

Rambøll. Hjernene&Hjertet (2019) <https://hjernenhjertet-no.ramboll.com/>

Elevundersøkelsen	2018	2017	2016	Finmark	Nasjonalt
				2018	2018
Trivsel	4,2	4,1	4,3	4,1	4,2
Støtte fra lærer	4,2	4,2	4,2	4,1	4,1
Støtte hjemmefra	3,9	3,7	3,7	3,7	3,9
Vurdering for læring	3,7	3,6	3,5	3,4	3,4
Læringskultur	4	3,9	4	3,9	3,9
Mestring	4	3,9	3,9	3,9	4
Motivasjon	3,8	3,7	3,7	3,6	3,7
Elevdemokrati og medvirkning	4	3,9	3,9	3,6	3,5
Felles regler	4,3	4,1	4,1	4,1	4,2
Mobbing	4,9	4,7	4,8	4,8	4,8
Utdanning og yrkesveiledning - vgs	3,9	3,6	4	3,6	3,5
Praktisk opplæring	3,6	3,3	3,4	3,4	3,3
Variert opplæring	3,9	3,8	3,9	3,8	3,8
Relevant opplæring	3,7	3,6	3,7	3,7	3,6
Innsats	3,9	3,9	4	3,8	3,9
Faglig utfordring	4,5	4,4	4,4	4,3	4,4