

Rettslig regulering og profesjonelle normer i skolen

Jorunn Møller & Eli Ottesen

LEGAL REGULATION AND PROFESSIONAL NORMS IN SCHOOLS. Protection of children's rights is a legitimate concern in school administration and practice. Since few school leaders are trained lawyers, this raises questions about how principals and teachers apply the law. The purpose of the study is to expand our understanding of how legal regulations are transformed into professional action on a local level. We focus on students' right to a good psychosocial environment. We examine how school leaders and teachers work to develop a good psychosocial environment for all students. An analytical distinction between organisational and occupational professionalism provides the theoretical framework for the discussion of results. The analysis indicates that when principals and teachers act in what they consider to be the child's best interest, they rely more on their own ethical and pragmatic judgements than on legal regulations. This may have consequences for the extent to which students' legal rights are protected.

Keywords: Juridification, institutional regulation, professional norms, organisational routines.

Introduksjon

Staten regulerer og påvirker skolen på ulike måter, både ideologisk, økonomisk og juridisk. På den ene siden kan skolen beskrives som et profesjonelt system der lærere og skoleledere har faglig autonomi innenfor sentrale deler av den pedagogiske virksomheten. På den andre siden kan skolen beskrives som et forvaltningssystem organisert som

Jorunn Møller er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo, ILS, Blindern, postboks 1099, 0317 Oslo. E-post: jorunn.moller@ils.uio.no

Eli Ottesen er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning og prodekan ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, ILS, Blindern, postboks 1099, 0317 Oslo. E-post: eli.ottesen@ils.uio.no

et hierarki med lovregulerte myndighetsområder, og skolen er i dag regulert av et omfattende lovverk (Welstad 2012). Det er en klar forventning fra myndighetenes side at de som arbeider i skolen, kjenner til og forstår hvordan lovverket regulerer virksomheten. Dessuten konfronteres skolen med kompetente og pågående foreldre som har kunnskap om hvilke rettigheter de kan kreve for egne barn. Dette betyr at både skoleledere og lærere i økende grad forventes å forankre og begrunne egen praksis med referanse til lovverket, og det legitimerer at staten fører kontroll med skolen.

Den siste maktutredningen (Østerud, Engelstad & Selle 2003) satte begrepet ”rettsliggjøring” i omløp i den norske debatten, noe som indikerer en mer detaljert rettslig regulering og en tendens til å ramme inn problemer og konflikter med henvisning til lover (Magnussen & Nilssen 2013). Med et rettslig utgangspunkt kan skolen karakteriseres som en del av den offentlige forvaltningen, men den er særpreget fordi det er tale om en obligatorisk offentlig oppgave, og den strekker seg over ti år for samtlige barn i skolepliktig alder (6 -16 år). Dette innebærer en rekke utfordringer, ikke minst med hensyn til elevenes rettssikkerhet. Siden de færreste skoleledere er jurister, reiser dette en rekke spørsmål med tanke på ikke-juristers rettsanvendelse generelt, og om skoleledere som rettsanvendere spesielt.

I denne artikkelen er hensikten å belyse hvordan rettsregler omformes til profesjonell handling på lokalt nivå. Vi har valgt å fokusere på en av rettsreglene som skal sikre at den enkelte elev ved skolen får opplæring i et godt psykososialt miljø. Følgende forskningsspørsmål er formulert: Hvordan bidrar skoleledere og lærere til et godt psykososialt skolemiljø for alle elevene, hvilke rutiner og prosedyrer er utviklet og hvordan legitimeres praksis? Ifølge opplæringsloven skal skolen aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø hvor den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Videre understrekes at alle tilsatte ved skolen har en plikt til undersøkelse og varsling til skoleledelsen dersom de får kunnskap eller mistanke om at en elev er blitt utsatt for krenkende ord eller handlinger. Som eksempler nevnes mobbing, diskriminering, vold eller rasisme. Loven innebærer styrket klageadgang for elever og foreldre, styrket brukermedvirkning, og åpner for direkte statlig tilsyn. Hvis en elev eller foreldre varsler om opplevelse av krenkende atferd, har skolen plikt til å treffe enkeltvedtak¹. Det er utformet spesifikke prosedyrer som skolen skal følge i denne sammenhengen. Men hva som er et godt psykososialt miljø, er ikke nødvendigvis entydig, og dermed forutsettes anvendelse av profesjonelt skjønn.

I analysen som bygger på kvalitative undersøkelser i seks skoler, rettes søkelyset mot samspillet (og eventuelle spenninger) mellom rettslig

regulering og profesjonelle normer i skolen. Julia Evetts' analytiske skille mellom organisasjonsprofesjonalitet og yrkesprofesjonalitet danner en teoretisk ramme når resultatene diskuteres (Evetts 2009, 2011).

Artikkelen utdyper først den teoretiske og analytiske tilnærmingen. Etter en kort beskrivelse av studiens kontekst og metoder presenteres resultater basert på intervjuer med rektorer, ledergrupper og en gruppe lærere fra seks skoler. Resultatene er presentert under overskrifter som spesifiserer de lovregulerte kravene slik de er formulert i opplæringsloven, som en opptakt til analysen av hvordan rettslige standarder oversettes og transformeres når skoleledere og lærere legitimerer sitt arbeid i praksis. Disse funnene blir dernest diskutert i lys av perspektiver på profesjonalitet og organisasjonsrutiner. Avslutningsvis diskuteres mulige implikasjoner av studien.

Teoretisk og analytisk tilnærming

Perspektiver på profesjonalitet og profesjonelt skjønn

Utøvelsen av skjønn beskrives gjerne som kjernen i profesjonelt arbeid (Molander 2013, s 44). I skolen er skjønnsmyndighet i stor grad basert på tillit fra myndigheter og omverdenen har tillit til at lærere og skoleledere har vilje og evne til å utføre oppgavene sine på en best mulig måte i tråd med nasjonale læreplaner og de lover som omgir skolen. Rettslig regulering av utdanning har til hensikt å skape en felles forståelse av hvilke krav som stilles, og sørge for at skoler følger bestemte prosedyrer eller regulerer aktivitetene på et mer generelt nivå (Ananiadou & Smith 2002). Men siden læreres og skolelederes arbeid ofte er uforutsigbart, og beslutninger fattes på bakgrunn av spesielle kontekstuelle forhold, kan vi anta at det profesjonelle arbeidet i skolen i stor grad reguleres gjennom verdier og selvregulert motivasjon. Lennart Svensson (2010) beskriver dette som en forhåndskontroll hvor regler og regulering kombineres med profesjonell ekspertise og profesjonell sosialisering. I de siste tiåra har vi imidlertid vært vitne til et sterkere fokus på retrospektiv kontroll, det vil si at profesjonsutøvere holdes ansvarlige for resultater eller at eksterne inspektører kontrollerer om skolens virksomhet er i tråd med lovens rettslige standarder (Hall & Sivesind 2015). Disse to regulative aspektene kan kobles til det skillet Evetts (2009, 2011) gjør mellom to idealtypiske former for profesjonalitet innenfor kunnskapsbaserte virksomheter i offentlig sektor: yrkesprofesjonalitet og organisasjonsprofesjonalitet. Den første formen kobler profesjonalitet til en verdi innenfor profesjonen hvor arbeidet kontrolleres av de profesjonelle selv basert på deres

ekspertise. Organisasjonsprofesjonalitet er karakterisert ved standardiserte arbeidsprosedyrer og praksiser som er nært knyttet til mål formulert for organisasjonen, eksterne former for regulering og ansvarliggjøringsmekanismer (Evetts 2009). Disse to formene for profesjonalitet er basert på ulike logikker (se også Englund & Solbrekke 2015) hvor yrkesprofesjonalitet er koblet til profesjonelt skjønn og etiske normer for samhandling med elevene i skolen, mens organisasjonsprofesjonalitet omfatter den plikten skolens aktører har til å stå til ansvar overfor myndighetene for det arbeidet som gjøres. Men selv om ulike logikker er satt i spill, bør ikke disse to formene for profesjonalitet forstås som gjensidig utelukkende. Selv om ekstern ansvarliggjøring og regulering vil påvirke yrkesutøvernes profesjonelle arbeid, er det et åpent spørsmål hvorvidt dette medfører endringer i profesjonsverdier og rommet for profesjonelt skjønn. Det kan avhenge av kontekst og oppfatninger av rettslig regulering. Evetts (2009) hevder at økt byråkrati, standardisering av praksis og ekstern vurdering har medført at personer som har sitt arbeid i kunnskapsbaserte virksomheter som for eksempel skolen i økende grad blir kontrollert, og at den mer tradisjonelle innrammingen av profesjonalitet taper terreng. Om og hvordan dette skjer, er et empirisk spørsmål. Økt regulering kan også tvinge frem en praksis hvor lærere blir mer eksplisitte i sin legitimering av praksis, og dette kan i neste omgang forsterke yrkesprofesjonaliteten.

Opplæringsloven gir elevene rett til et godt psykososialt miljø. Dette innebærer en rettslig regulering som skoleledere og lærere må stå til ansvar for, og standardiserte prosedyrer, kontroll og eksternt tilsyn skal garantere at loven følges. Men arbeidet for et godt psykososialt miljø er også sterkt forankret i en profesjonsverdi som tilsier at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn og tillegges stor verdi hvis det oppstår konflikt mellom ulike rettigheter. Vår analytiske tilnærming baserer seg på antakelsen om at rettslig regulering av profesjonelt arbeid i skolen skjer i et samspill mellom organisasjons- og yrkesmessige normer og verdier og selvregulert motivasjon. Lokalt håndteres et slikt samspill gjennom etablering av formelle og uformelle organisasjonsrutiner.

Organisasjonsrutiner som koblingsmekanisme

Skolens hverdag preges både av eksplisitte og implisitte normer og strukturer. Over tid utvikler gjerne den lokale skole sine egne tradisjoner og rutiner, og hverdagslivets rutiner skaper et normativt press på en implisitt måte (se Giddens 1984). Ofte settes det ikke spørsmålsteget ved etablerte organisasjonsmønstre, og denne implisitte hverdagslogikken innebærer at de involverte aktørene forventer at parter de

samarbeider med, følger disse reglene. Skoleledere og lærere skaper og gjenskaper slike strukturer kontinuerlig, og de fremkommer som spor i deres hukommelse når de reflekterer over en tidligere utført handling. Normene har dels en kobling til den formelle utdanningen som har formet utøvernes kunnskapsgrunnlag, dels til erfaring. De er dermed inkorporert i hva som oppfattes som profesjonell utøvelse av praksis, og manifesterer seg som rutiner i hverdagen.

Rutiner er også koblet til den juridiske styringen av skolen. Loven regulerer handlinger, men i de fleste tilfellene spesifiserer ikke loven i detalj hva aktørene skal gjøre. Slik sett er den rettslige reguleringen av praksis avhengig av hvordan profesjonene fortolker og anvender reglene, og hvordan og i hvilken utstrekning profesjonelle handlinger er spesifisert og kontrollert innad i organisasjoner. Ved å fokusere på de rutinene som er etablert i skolen, kan vi få øye på mønstre som er etablert som følge av de fortolkninger av lovens krav som er gjort. Noen aspekter ved lovreguleringen innebærer lite rom for skjønnsutøvelse mens andre aspekter krever høy grad av skjønn utøvd på lokalt nivå.

Ifølge Martha Feldman og Brian Pentland (2003) har studier bekreftet at organisasjonsrutiner består av mønstre som er repeterende, og som involverer mange aktører. Slik sett konstituerer rutinene ryggraden i organisasjoners arbeid (Levitt & March 1988, Spillane, Parise & Sherer 2011). Rutinene bidrar til å stabilisere aktivitetene, men de er også kontinuerlig i endring siden aktørene responderer på hvordan de fungerer i praksis (Becker 2004, Feldman & Pentland 2003, Sherer & Spillane 2011). Rutinene virker i et dynamisk samspill mellom strukturer, sosio-materielle artifakter, som for eksempel ulike verktøy, maler, skrevne prosedyrer, og aktører (Pentland, Feldman, Becker & Liu 2012). Spesifikke rutiner som er i bruk i konkrete situasjoner på et bestemt tidspunkt, konstituerer rutinenes handlingsaspekt (the performative aspect), mens strukturelle aspekter (the ostensive aspect) handler om rutinen som ideal eller skjema; det vil si det er en mer abstrakt og generalisert idé om rutinen eller rutinen som prinsipp (Feldman & Pentland 2003, s 101) som fungerer som et skript for organisasjonsmedlemmene. Begge aspektene bidrar til å konstituere rutinene. Mens det strukturelle både begrenser og muliggjør handlinger, bidrar handlingsaspektet til å skape og gjenskape rutinene. I denne studien undersøker vi skolenes rutiner – det vil si mønstrene av gjensidig avhengige handlinger – for å forstå samspillet mellom rettslig regulering og profesjonelle normer.

Metodisk og analytisk tilnærming

Analysen er basert på kvalitative data fra tre grunnskoler og tre videregående skoler lokalisert i ulike fylker og kommuner. Utvalget av skoler har vært strategisk. Vi ønsket å få med skoler som hadde erfaring med nasjonalt tilsyn på kapittel 9a i opplæringsloven (et godt psykososialt skolemiljø). For å sikre variasjon i kontekst, valgte vi skoler fra tre ulike geografiske regioner. Fra hver region ble to skoler valgt ut, en grunnskole og en videregående skole, og i hver skole intervjuet vi rektor, ledergruppen og en gruppe lærere som representerte ulike fagområder. Intervjuene ble gjennomført i 2013 og 2014. Avhengig av skolens størrelse har vi intervjuet 9 – 11 personer på hver skole, og totalt sett er analysen basert på 18 intervjuer med til sammen 53 informanter, se tabell 1. Skolene er gitt fiktive navn av anonymitetshensyn.

Tabell 1. Oversikt over skoler og informanter.

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| Vika barneskole 1-7 | 350 elever | Individuelt intervju med rektor Intervju med ledergruppe (2 personer) Intervju med lærergruppe (3 personer) |
| Nordbakken kombinerte 1-10 skole | 730 elever | Individuelt intervju med rektor Intervju med ledergruppe (5 personer) Intervju med lærergruppe (3 personer) |
| Øvrefjell barneskole 1-7 | 450 elever | Individuelt intervju med rektor Intervju med ledergruppe (4 personer) Intervju med lærergruppe (3 personer) |
| Nyskogen vgs videregående skole | 1000 elever. Kombinert studiespesialisering og yrkesfaglig studieretning | Individuelt intervju med rektor Intervju med ledergruppe (4 personer) Intervju med lærergruppe (6 personer) |
| Østervika vgs videregående skole | 800 elever. I hovedsak yrkesfaglig studieretning | Individuelt intervju med rektor Intervju med ledergruppe (5 personer) Intervju med lærergruppe (4 personer) |
| Vangen vgs videregående skole | 750 elever. Kombinert studiespesialisering og yrkesfaglig studieretning | Individuelt intervju med rektor Intervju med ledergruppe (5 personer) Intervju med lærergruppe (4 personer) |

Intervjuene var basert på semi-strukturert guide og varte ca. 90 minutter; de ble registrert på digital opptaker og transkribert umiddelbart etterpå. To forskere har uavhengig av hverandre analysert transkripsjonene for å identifisere temaer. I denne prosessen har vi anvendt NVivo som programvare. Prosedyren vi valgte, gjorde det mulig å kombinere induktive og deduktive tilnærminger til analysen (Eisner 1991). I tillegg har diverse dokumenter som er publisert på skolenes hjemmesider, fungert som sekundære kilder og bidratt til å kontekstualisere det som ledere og lærere formidlet i intervjuene.

I intervjuene spurte vi ikke eksplisitt om hvilke rutiner som er i bruk i skolen, men stilte spørsmål for eksempel om hvordan skolene arbeidet for å sikre et godt skolemiljø, hvilke styrker og utfordringer skolene hadde i dette arbeidet, og hvordan lærere og skoleledere skaffet seg innsikt i forhold som gjaldt skolemiljøet. Vi oppfordret også informantene til å gi konkrete eksempler på saker: hva saken gjaldt, saksgangen, eventuelle tiltak og støtteapparat. Empirien består dermed av informantenes fortellinger om praksis, og vi anvender organisasjonsrutiner som et analytisk begrep for å identifisere og utforske om og hvordan handlingsmønstre etableres, stabiliseres og revideres i samspillet mellom det profesjonelle skjønnnet og den rettslige reguleringen i spesifikke situasjoner i den lokale skolen.

Utvalget er for begrenset til å trekke generelle slutninger. Artikkelen har heller ikke til hensikt å vurdere om en rettsregel om elevens psykososiale skolemiljø er håndtert på riktig måte. Analysen har som mål å konkretisere hvordan rettsregler omformes til profesjonell handling på ulike måter i den lokale skole, og hvordan handlingene legitimeres. Dette kan fungere som et speil til ettertanke og drøfting på den lokale skole. Poenget er å få fram hvordan rettsregler gir profesjonen et tolkningsrom, og at håndteringen av elevenes rettssikkerhet ikke er uproblematisk.

Ved å ta utgangspunkt i organisasjonsrutinene er det mulig å undersøke samspillet og eventuelle spenninger mellom rettsregler og skolens kognitive, normative og regulative strukturer, det vil si aktørenes oppfatninger om hva som er en god skole, skolens dominerende handlingsnormer, og hvordan skolens aktiviteter reguleres. Det at studien ikke inkluderer observasjon av rutiner i praksis, er en begrensende faktor for analysen, men den beskrivelsen skoleledere og lærere gir av de rutinene som er i bruk, gir et blikk inn i en praksis som kan eksemplifisere hvordan rettslig regulering og profesjonelt skjønn står i en gjensidig interaksjon.

Presentasjon av resultater

Vi har valgt å presentere funnene under overskrifter hentet fra opplæringslovens kapittel 9a. Hensikten er å få fram hvordan rutinene kan forstås som et resultat av praktikernes skjønnsmessige fortolkninger av de rettslige standardene slik de er formulert i loven. Vi har inkludert noen utdrag fra intervjuene for å illustrere hvordan skoleledere og lærere begrunner og legitimerer arbeidet med å realisere lovens intensjoner i praksis. Beskrivelsen av funnene vil bli etterfulgt av en diskusjon basert på det analytiske rammeverket vi har valgt.

Et godt psykososialt miljø

I intervjuene spurte vi spesifikt hvordan informantene forsto begrepet ”et godt psykososialt miljø”. Å gi en klar definisjon viste seg å være vanskelig. I stedet snakket både skolelederne og lærerne i mer generelle termer og beskrev en praksis som var karakterisert av et godt psykososialt miljø. De kunne for eksempel konkretisere hvilke effekter et slikt miljø ville ha.

En av lederne på Østervika vgs beskriver drømmeskolen slik: ”Et sted hvor alle elever opplever anerkjennelse og trygghet samtidig som det stilles krav til dem. Skolen er et fellesskap som de har tilhørighet til”. En annen leder fremhever betydningen av ”å bli sett av lærerne”Tilsvarende bruker lærerne på Nordbakken grs trygghet, trivsel og mestring som kjernebegreper når de blir bedt om å definere et godt psykososialt miljø.

På alle seks skolene understrekes det ansvaret skolen har for å skape et godt miljø for elevene. De snakker for eksempel om plikten til å skape og vedlikeholde relasjoner basert på verdier som ærlighet og åpenhet mellom elever og mellom lærere og elever. Noen fremhever den sterke sammenhengen mellom et godt psykososialt miljø og elevenes muligheter for læring. Andre fremhever at mestring og læring er forutsetninger for trivsel.

Riktignok er krav og plikter klart formulert i lovteksten som også inneholder sanksjoner og straff hvis loven ikke følges (§ 9a-7 og § 9a-8), men vår fortolkning av intervjuene er at deres beskrivelse av et godt psykososialt miljø er sterkt forankret i profesjonelle verdier og kan lokaliseres til det som karakteriseres som yrkesprofesjonalitet. Både i grunnskolen og videregående skole er fortellingene basert på yrkesetiske koder og verdier og hva skolelederne og lærerne hevder tjener elevenes beste.

Aktivt og systematisk arbeid (§ 9a-3)

Alle de seks skolene har etablert rutiner for systematisk arbeid med skolemiljøet. Aktivitetene varierer når det gjelder omfang, hvilke verktøy de har tatt i bruk og graden av innsats. I intervjuene viste alle til faste rutiner for samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og helsesøster, men det var stor variasjon i den praktiske organiseringen av rutiner i denne sammenheng. I en kommune var for eksempel PP-tjenesten desentralisert til skolenivå, noe som innebar tette relasjoner både til lærere og ledergruppa. Den ene PP-rådgiveren var permanent medlem av ledergruppa ved skolen. De øvrige grunnskolene hadde etablert et ressursteam som gjennomførte månedlig møter med PP-tjenesten. Hyppige regulære møter med både PP-tjenesten og helsesøster var etablert som rutine i de videregående skolene. Slike møtearenaer var viktige for å diskutere problemer og beslutte eventuelle tiltak knyttet til det psykososiale skolemiljøet. Primært ble møtene brukt til kortsiktig problemløsning, men de inkluderte også diskusjoner om hvordan man langsiktig kunne fremme et godt psykososialt miljø. Ett eksempel som ble nevnt av alle skolene, gjaldt hvordan skolen best mulig kunne skape et miljø hvor elevene kunne trives, føle seg trygge og oppleve å bli sett som et individ. På en av grunnskolene hadde de allokert ressurser til å sikre nok voksne i friminuttene da disse ble vurdert som potensielle arenaer for krenking og ekskludering. To av grunnskolene hadde gitt et spesielt oppfølgingsansvar til de eldste elevene i friminuttene. Andre aktiviteter som ble iverksatt for å sikre et godt skolemiljø, omfattet rutiner for årlige diskusjoner av klasseregler, kulturelle arrangementer og idrettsdager. På en av de videregående skolene hadde de valgt å tilsette en miljøarbeider som kunne være tett på elevene i løpet av skoledagen og registrere hvis det oppsto vanskelige situasjoner. Samtidig var det svært viktig for denne miljøarbeideren å utvikle og vedlikeholde ungdommenes tillit for å kunne fungere godt. Derfor ble det for miljøarbeideren noen ganger et dilemma å håndtere informasjon som ble gitt i fortrolige samtaler.

I grunnskolen var det omfattende bruk av forebyggende programmer for å forhindre problematferd og for å forbedre læringsmiljøet. Når skolen bestiller slike programmer, følges det normalt av en spesifikk gjennomføringsperiode som omfatter etterutdanning, arbeid med kursmateriale, bestemte prosedyrer for oppfølging med mer. Dette arbeidet kan resultere i at skolen etablerer nye rutiner, men som ofte trer disse rutinene mer inn i bakgrunnen etter en stund, og programmene blir redusert til ressurser som lærerne kan trekke veksler på når spesielle situasjoner krever handling. Følgende utsagn fra rektor på Øvrefjell barneskole illustrerer dette:

Vi er godt fornøyde med programmet ”Det er mitt valg”. Men det er vel som med de fleste program at man går jo, ... etterhvert så ... blir man kanskje litt ... går litt trøtt av formen, men på en annen side så erfarer lærerne ... ut fra hva jeg oppfatter da, at det er mange gode temaer.

Programmene som er i bruk, har ulikt fokus. Noen er utviklet spesifikt for å forhindre mobbing, (for eksempel Zero), mens andre har som mål å utvikle sosial kompetanse blant elevene (for eksempel Steg for steg). Et fellestrekk er at de fungerer som verktøy som regulerer arbeidet i skolen, og gjennom systematisk og langsiktig bruk skal de bidra til å bedre skolemiljøet. Vår studie viser at kontrollen av aktivitetene og standardiseringen som er innebygget i programmene, interagerer med yrkesverdier som profesjonelt skjønn og den egne kontrollen over arbeidet.

De tre videregående skolene som deltar i prosjektet, har brukt skoleprogrammet VIP (Veiledning og informasjon om psykisk helse i skolen) som retter seg mot elever i første klasse (Vg1). Programmet gjennomføres i samarbeid med lokalt helsepersonell og inkluderer etterutdanning for lærere. På Nyskogen vgs hadde de nettopp startet med dette programmet da intervjuene ble gjennomført, og det var store forventninger knyttet til dette blant lærerne, som også syntes de fikk god skolering gjennom programmet.

Men informantene på de to andre skolene som hadde noe erfaring med bruken av VIP, mente at programmet hadde liten effekt. Dette skyldes blant annet at lokalt helsepersonell trakk seg ut etter det første året uten at lærerne hadde opparbeidet tilstrekkelig kompetanse til å fortsette arbeidet.

Internkontroll (§ 9a-4)

I § 9a-4 presiseres det at skolen skal sørge for at kravene i kapittel 9a blir oppfylt, og det er rektor som har ansvaret for den daglige gjennomføringen av dette. I Utdanningsdirektoratets fortolkning betyr dette at skolen må ha rutiner for å kontrollere hvordan den enkelte elev opplever skolemiljøet, og rutiner for hvordan eventuelle problemer som oppstår, kan håndteres (Utdanningsdirektoratet 2010).

Ved alle seks skolene er det etablert rutiner for internkontroll. Ofte har rutineene en uformell karakter, eller de inngår i andre former for regulering. For eksempel gjennomfører lærerne regelmessige samtaler med elevene om faglig og sosial utvikling, og i slike samtaler er elevens trivsel ett av temaene det snakkes om. Elevenes trivsel er også med jevne mellomrom på agendaen i teammøtene som lærerne har hver uke.

Skolenes bruk av resultater fra den obligatoriske nasjonale elevundersøkelsen eksemplifiserer hvordan kravet om internkontroll iverksettes på ulike måter. På en av de videregående skolene (Vangen) brukes den for å sammenligne det som lærerne selv tror om elevenes skolemiljø og hva elevene opplever. Tallene brukes i samtale med elevene og følges opp i lærernes medarbeidersamtale. Andre diskuterer resultatene på ulike møtearenaer med lærere, elever og foreldre, men bare sporadisk fører slike diskusjoner til tiltak som gjelder hele skolen. Som regel er det enkeltlærere eller lærerteam som beslutter hvilke oppfølgingstiltak som skal iverksettes.

Våre data viser at selv om skolen har etablert rutiner som innebærer krav til dokumentasjon, er ikke disse rutineene godt kjent blant lærerne. I hverdagen dominerer de skjønsmessige vurderingene av hva og hvordan ulike forhold skal dokumenteres. Rektorene presiserer at både nasjonalt og kommunalt tilsyn er nyttig og kan bidra til forbedrede systemer: ”Hver gang vi får revisjoner, så forbereder vi oss. Ikke sant, litt ekstra. Faren er på en måte, ikke sant, at det kan bli ad hoc og ikke det jevne” (rektor på Nyskogen vgs). Både fylkene og kommunene krever at skolene tar i bruk digitale verktøy som kan hjelpe dem i å dokumentere arbeidet, men våre informanter problematiserer at disse verktøyene sjelden tar hensyn til kompleksiteten i klasseromspraksisen. Dermed blir det et gap mellom hva som er mulig å dokumentere, og det profesjonelle skjønnnet som må utøves i den spesifikke situasjonen.

Snarest mulig behandle saken (§ 9a-3)

Skolens ansatte har plikt til å handle hvis det foreligger mistanke eller kunnskap om at en elev har vært utsatt for krenkende ord eller handling, eller hvis retten til et godt skolemiljø står på spill. Plikten omfatter både nærmere undersøkelse og varsling til rektor.

Alle de seks skolene har utviklet trinnvise rutiner som gir retning i denne sammenhengen. Slike prosedyrer er noen ganger publisert på skolenes eksterne og interne websider, og som regel er prosedyrene gjenstand for diskusjoner i personalet. Men erfaringen viser at det oppstår situasjoner hvor lærerne ikke forholder seg til rutineene, og ledergruppa erkjenner at det er behov for stadige repetisjoner. En skole hadde nylig erfart en svært utfordrende situasjon som viste at prosedyrene ikke alltid er like nærværende i hverdagen, særlig hvis alt har gått bra i lang tid. Rektor på Østervika vgs uttrykker det slik: ”Da slapper man av. For nå går det så fint. Og så er den der awarenessen blitt, den blir litt fraværende, og så har man ikke beredskapen når det smeller”.

Vår analyse viser at skolens ansatte prøver å løse problemene på lavest mulig nivå. Dette innebærer at kontaktlæreren er vanligvis den første som får problemene i fanget, enten ved at hun selv har observert hendelser, eller er blitt informert av elevene eller foreldre. Så snart bekymringen er eksplisitt, undersøkes saken nærmere umiddelbart. Kontaktlæreren vil først undersøke saken uformelt, for eksempel ved å ta en telefon til foresatte, samtale med de elevene det gjelder, forhøre seg litt nærmere. De fleste sakene løses på en slik uformell måte. Bare hvis saken vurderes som alvorlig, kobles rektor inn, og selv da finnes løsninger i mer eller mindre uformelle dialoger med elever og foreldre. Dersom dette ikke er tilstrekkelig, kan skolens ressursteam kobles inn.

Det er skoleledernes profesjonelle skjønn som avgjør hvor vidt det er nødvendig å treffe et enkeltvedtak. Unntaket er hvis en elev eller foreldre krever det. I vår studie har vi ingen indikasjoner på i hvilken utstrekning skolene dokumenter hvilke tiltak de har iverksatt og hvordan de har løst eventuelle problemer på lavest mulig nivå. Ingen av skolene viste til rutiner for slik dokumentasjon.

Oppsummert viser vår analyse av intervjuene at alle informantene er opptatt av å skape et best mulig psykososialt skolemiljø, og de prøver å løse eventuelle problemer som oppstår, på lavest mulig nivå. Det synes primært å være profesjonsetikk som legger premissene for handlinger mer enn klare referanser til opplæringsloven. Det var ingen klare forskjeller mellom grunn- og videregående skoler.

Rettslig regulering av det profesjonelle skjønnet

Innledningsvis presiserte vi at følgende forskningsspørsmål har dannet utgangspunktet for den empiriske analysen: Hvordan bidrar skoleledere og lærere til et godt psykososialt skolemiljø for alle elevene, hvilke rutiner og prosedyrer er utviklet og hvordan legitimeres praksisen? Vi har ikke hatt som mål å vurdere om rettsregelen knyttet til elevens psykososiale skolemiljø er håndtert på riktig måte. Rettsregler i opplæringsloven er i seg selv ikke tilstrekkelige for å sikre elevens rettigheter. Poenget er at de må fortolkes og oversettes til handling. Opplæringsloven bygger på dette grunnsynet (Jakhelln & Møller 2016). Vår hensikt har vært å belyse hvordan rettsregler omformes til profesjonell handling på lokalt nivå; i denne artikkelen konkretisert ved hjelp av en rettsregel som skal sikre at elevene får sin opplæring i et godt psykososialt miljø. I det som følger, diskuteres nærmere skolelederes og læreres beretninger om hvordan de arbeider for å sikre og forebygge elevens rettigheter på dette feltet.

Innenfor utdanning kan vi skille mellom tre gjensidig avhengige hensikter med rettslig regulering: å sikre elevenes rettigheter, forebygge tilfeldige beslutninger og garantere tilfredsstillende prosesser (Jakhelln & Welstad 2012). Innenfor velferdsstater er det en tendens til å anvende stadig mer detaljert lovregulering ved å gjøre rettslige standarder mer spesifisert og også innføre mer regulering innenfor nye områder. Med økt rettighetsfesting av hva skolen har som ansvarsområde, kan både skoleledere og lærere oppleve at rommet for profesjonelt skjønn reduseres (Molander, Grimen & Eriksen 2012). Et eksempel er justeringen som kom i 2002 om elevenes rett til et godt psykososialt miljø. På den ene siden ble elevenes og foreldrenes rettigheter og plikter mer spesifisert når det gjaldt klagerett og eventuelt retten til å bringe saken fram for en domstol. På den andre siden ble ansvarliggjøringsmekanismer presisert, både for kommuner, skoler, rektorer og lærere. Samtidig er det slik at rettslig regulering aldri kan eliminere skjønn, og skolen vil etablere ulike former for rutiner som en hjelp til å håndtere rommet for vurderinger og beslutninger. Organisasjonsrutiner er da forstått som en manifestasjon av kognitive, normative og regulerende strukturer og aktiviteter, og i vår tilnærming til analyse argumenterer vi for at rettslige standarder har en direkte eller indirekte påvirkning på de rutinene som etableres. En granskning av rutiner gir derfor en inngang til å forstå hvordan rektorer og lærere handler som profesjonelle på lokalt nivå (se Feldman & Pentland 2003).

I intervjuene refererte både skoleledere og lærere til elevsentrerte verdier, og de uttrykte sterk forpliktelse til å undervise elevene slik at de kunne mestre livet sitt på lang sikt. Arbeidet mot dette overordnede målet innebar å sikre at elevene tilegnet seg gode faglige kunnskaper og ferdigheter, og like viktig var utviklingen av elevenes sosiale handlingskompetanse. De som ble intervjuet, hadde tillit til sin egen utøvelse av profesjonelt skjønn. Våre analyser demonstrerte også at våre informanter aksepterte nødvendigheten av å stå til ansvar overfor både foresatte og kommunale/nasjonale myndigheter; det ble omtalt som en del av det å opptre profesjonelt. Med andre ord, samtidig som skoleledere og lærere vektlegger autonomi i yrkesutøvelsen, anerkjennes den rettslige reguleringen av skolen for å sikre elevenes rettigheter som viktig og riktig. For eksempel viser våre informanter en klar erkjennelse av behovet for mer dokumentasjon i dagens samfunn, og alle skolene kunne vise til formelle prosedyrer for å forebygge, undersøke og håndtere saker som handlet om elevenes psykososiale skolemiljø. De organisasjonsrutinene som var etablert, fungerte som en koblingsmekanisme mellom de to idealtypiske formene for profesjonalitet hvor implisitte kognitive og normative strukturer ble synliggjort i rutinene. På den ene siden var det mulig å identifisere

hvordan myndighetenes regulering gjennom opplæringsloven var innebygget i skolens formelle struktur; slik sett er det mulig å hevde at skolelederes og læreres praksis er direkte regulert av loven. En legal autoritet var inkorporert i skolens standardiserte prosedyrer, og de regulære møtene fungerte som formelle arenaer for drøftinger hvor argumenter kunne prøves mot hverandre (deliberasjon). På den andre siden spesifiserer ikke rettsreglene om det psykososiale skolemiljøet i detalj hvilke handlinger som må utøves, og dermed er det et stort rom for fortolkning lokalt. Selv om skolen har tatt i bruk digitale verktøy som gir mange muligheter for eksplisitt og implisitt kontroll av virksomheten, har vi ingen indikasjoner på at rektorene bruker disse verktøyene for å overvåke hva som skjer i klasserommet. Dette har sannsynligvis sammenheng med en lang tradisjon med gjensidig tillit mellom skoleledere og lærere, eller det kan være en usynlig kontrakt om ikke-innblanding som trumfer behovet for mer kontroll. I tillegg er lovreguleringen knyttet til elevenes rett til et godt psykososialt miljø tett koblet til lærerprofesjonens verdier og normer og kan dermed mer betraktes som en støttende mekanisme fremfor en hindring. Å skape et godt psykososialt skolemiljø handler om å gjøre en god jobb som er veiledet av en etablert profesjonsetikk.

Selv om vi har identifisert handlingsmønstre og rutiner som er i overensstemmelse med lovens krav, tilpasses rutinene hele tiden aktørenes skjønn i spesifikke situasjoner. Når for eksempel ledere og lærere anstrenger seg for å håndtere problemer som oppstår i denne sammenhengen, varierer tiltakene som velges, både innad og på tvers av skolene. Brian Pentland og Henry Ruitter (1994, s 491) hevder at i gjennomføringen av rutiner, drar de profesjonelle veksler på et stort repertoar av mulige handlinger. En rutine er ikke alltid et spesifikt sett av prosedyrer, men de skaper heller grenser for hva som betraktes som legitime handlinger.

For å oppdage elever i risikozoner eller identifisere mulige problemer, observerer gjerne lærere mer eller mindre systematisk elevene i ulike sammenhenger; de samtaler med elevene i klassen, de har individuelle dialoger med enkeltelever, og de drøfter elever og situasjoner i sitt arbeidslag (lærerteam). Rektor og ledergruppa besøker av og til klassene, holder åpen dør for elevene og bruker ulike verktøy for å kartlegge elevenes oppfatninger om skolemiljø. Ved å bruke Feldman og Pentlands (2003) rammeverk er det mulig å registrere hvordan identifisering av elever i risikozonen både omfatter strukturelle aspekter (som mer abstrakte prosedyrer og rutiner) og situerte handlinger i gjennomføringen av rutinen. Når problemet er identifisert, utløses aktiviteter som granskning, samtaler med ulike parter, inkludering av ekspertise, eller individuelle beslutninger treffes der og da. Noen av

disse situerte handlingene kan være basert på fastsatte rutiner, men selv fastsatte rutiner må tilpasses den enkelte situasjon. Opplæringsloven gir legal autoritet til standardiserte rutiner, men i den lokale praksis er det aktørenes profesjonelle skjønn som gjelder. Når det gjelder rettsregelen om elevenes psykososiale skolemiljø, synes det å være en nær kobling mellom lærernes egne yrkesnormer og lovens krav, og dermed oppstår det heller ingen spenninger på dette feltet.

Alle skolene er opptatt av å motvirke mobbing, krenkende atferd, rasisme og diskriminering, og i grunnskolen har en rekke forebyggende programmer blitt tatt i bruk over mange år (se Lødding & Vibe 2010). Slike programmer forutsetter at bestemte rutiner følges, og i implementeringsfasen blir lærerne instruert til å følge programmet stegvis faser (Ttofi & Farrington 2011). Analysen vår har imidlertid vist at disse programmene etter en tid gradvis blir skjøvet i bakgrunnen og transformeres til ressurser som lærerne kan ha tilgjengelig når behov oppstår. Et hovedpoeng er at de strukturelle rutinene som etableres, gir stort rom for variasjon i gjennomføringen. Undervisningen lar seg ikke detaljregulere. Den må nødvendigvis bli farget av det faglig-pedagogiske skjønn som forankres i spesifikke situasjoner.

Alle rektorene i våre seks skoler vurderer nasjonalt tilsyn som en gyllen anledning til å granske og eventuelt justere de formelle rutinene de har etablert slik at de er i tråd med lovens krav. De hevder også at eksternt tilsyn og kontroll bidrar til økt bevissthet om krav og forventninger slik de er formulert i opplæringsloven, noe som indikerer en forståelse av skolen som lovregulert virksomhet. Nasjonalt tilsyn kan dermed betraktes som gjennomføring av en rutine (performative) som påvirker de strukturelle rutinene (ostensive) som skolen har etablert (se Feldman & Pentland 2003). Fram til 2013 hadde eksternt tilsyn primært til hensikt å avdekke avvik fra loven, men nå inkluderes også veiledning og dialog om hvordan skolen kan forbedre sine systemer (Hall & Sivesind 2015). Selv om man i økende grad har en offentlig debatt om manglende tillit til lærerprofesjonen og rettsliggjøring av skolen, synes det som om at det fortsatt er stor grad av gjensidig tillit innenfor utdanningssektoren i Norge, og det er forventet at lærerne regulerer en betydelig del av egen virksomhet. Vår studie viser at det er et relativt stort rom for profesjonelt skjønn i håndteringen av en rettslig standard som elevenes rett til et godt psykososialt skolemiljø. Det står heller ikke så mye på spill for skolene når de blir kontrollert av overordnede myndigheter (se Møller 2012).

I liten grad henvises det spesifikt til opplæringsloven i intervjuene våre, og det er bare rektorer som presiserer at de har nytte av de mange veiledninger som er produsert av Utdanningsdirektoratet. Når våre informanter snakker om hva de gjør, begrunner og legitimerer de sine

handlinger først og fremst ut fra profesjonsetikk, og de understreker at lærerne må ha blick for den enkelte elev; elevene må erfare trivsel, trygghet og tilhørighet; og skolen må gi muligheter for å utvikle gode relasjoner både mellom elever og mellom lærere og elever. Ifølge lærerne er det ikke skolens formelle prosedyrer som skaper eventuelle vanskeligheter, men at de mangler tid til den enkelte elev. Dette kan hindre dem i å oppdage problemer på et tidlig tidspunkt, og skillet mellom uskyldig lek og problematferd er av og til vanskelig å identifisere.

Beretningene om bruk av rutiner i alle seks skolene er forankret i profesjonsetikk og lærernes innramming av egen profesjonalitet (se Solbrekke & Sugrue 2011, s 13). Som nevnt beskrives dette av våre informanter som en forpliktelse til å handle utfra elevenes beste. Dette pedagogiske prinsippet brukes ofte for å legitimere læreres moralske og etiske beslutninger, og det handler om hva det innebærer å være profesjonell i skolen (Stefkovich 2003). Men det er også et rettslig prinsipp som er spesifisert i Barnekonvensjonen artikkel 3, nr. 1. Det er statens plikt å sørge for at barnets beste integreres og anvendes på en konsekvent måte. Det betyr at barnets syn skal trekkes inn i vurderingen, og at barn skal høres før beslutninger treffes. Både den enkelte skole og skolemyndighetene har plikt til å gjøre dette, og det gjelder så vel i planlegging, budsjettering med mer, som i individuelle avgjørelser som gjelder ett eller flere barn. Barnets beste er imidlertid både et sammensatt og meget tilpasningsdyktig begrep, både rettslig og pedagogisk, som forutsetter at det tas stilling til i hver enkelt sak ut fra de konkrete omstendigheter vedrørende barnets situasjon og behov (Sandberg 2016). Ulik forståelse av dette begrepet kan eskalere spenninger mellom skole og foreldre, og ofte kan det ha sammenheng med at rektor og lærerne har et fokus på *alle* elevene når det legitimerer lovbestemte handlinger, mens loven opererer med individuelle rettigheter til det enkelte barn.

Konklusjon: Barnets beste som rettesnor?

Denne artikkelen har hatt som mål å belyse hvordan rettsregler omformes til profesjonell handling på lokalt nivå. Organisasjonsrutiner har fungert som et vindu til å forstå mer hvordan rettslige standarder er inkorporert i den pedagogiske praksisen, og hvordan to ulike idealtypiske former for profesjonalitet kombineres og står i en gjensidig interaksjon med hverandre i skolens hverdag. Dette blikket har gjort det mulig å adressere hvorvidt lærernes profesjonsetikk utfordres av ekstern lovregulering av skolen. I artikkelen har vi brukt elevenes rett til et godt psykososialt skolemiljø for å konkretisere denne tematikken og undersøke hvorvidt

det er spenninger mellom rettslig regulering og profesjonelle normer. Vi har også sett hvordan organisasjonsrutinene fungerer som en koblingsmekanisme mellom to logikker; det vil si det som ofte omtales som myndighetenes foretrukne forståelse av profesjonalitet i skolen som er definert av styring og inkluderer ansvarsplikt oppover i systemet (organisasjonsprofesjonalitet), og det som gjerne omtales som profesjonelt ansvar i skolen (yrkesprofesjonalitet) (Evetts 2009, Englund & Solbrekke 2015).

Rettslige standarder uttrykker normalt ikke hva man skal gjøre, men skaper heller betingelser for mulige handlinger som igjen medieres av institusjonelle faktorer. Et noe overraskende funn var svært små forskjeller i håndteringen av reguleringen av elevenes rett til et godt psykososialt skolemiljø på tvers av skoler, selv om de representerte ulike skoletyper, ulikt elevgrunnlag og ulike styringskontekster. En forklaring kan være at den rettslige reguleringen på dette feltet også fanges opp av generell profesjonsetikk. Det skapes en dynamisk relasjon mellom rettslig regulering og profesjonsetikk som både bidrar til å stabilisere mønstre og skaper muligheter for endringer. En annen forklaring kan være at selv om det har vært mye oppmerksomhet knyttet til nye systemer for ekstern kontroll av skolen, har det profesjonelle ansvaret en sterk forankring i skolen, og nye former for styring har ikke medført en forvitring av etablert yrkesprofesjonalitet. De digitale verktøyene gir imidlertid muligheter for mer overvåking av praksis, men de er foreløpig i liten grad tatt i bruk. Slike verktøy kan overtid endre skolens profesjonelle kultur og introdusere mer toppstyring av praksis.

I skolen må ofte både skoleledere og rektorer håndtere mange dilemmaer og motstridende hensyn samtidig (Møller 2004). Kravet til hurtighet i beslutningsfasen kan da stå i kontrast til en forventning om grundighet i saksbehandlingen knyttet til elevers lovfestede rett til et godt psykososialt miljø. Samtidig er det en spenning mellom et juridisk språk i opplæringsloven som fokuserer enkelteleven, og et pedagogisk språk som omfatter både enkeltelever og hele elevgruppen. I prinsippet reguleres det profesjonelle skjønnet gjennom lov og forskrift, og i skolen etableres formelle møteplasser der personalet får informasjon om nye prosedyrer og rutiner og gis muligheten til å drøfte arbeidet med det psykososiale miljøet. Alle våre seks skolene hadde etablert slike strukturer for arbeidet med det psykososiale miljøet. Alle informantene var også sterkt verdibaserte i sine utsagn. De ga uttrykk for omsorg for elevene, og de hadde en bred forståelse av skolens formål som ble omtalt som å lære elevene å mestre sine liv i vid forstand. Det innebar at de vurderte det faglige arbeidet og arbeidet med sosial kompetanse som to sider av samme sak, og de viste stor tillit til egne

og kollegers evne til profesjonsutøvelse. Selv om skolene hadde formelle rutiner for å ivareta lovens bestemmelser, ble disse likevel oppfattet som fleksible og kunne tilpasses i konkrete situasjoner basert på de ansattes vurderinger. Det betyr at rutinene ikke ble oppfattet som streng regulering eller uttrykk for krav om å følge bestemte prosedyrer. Det var heller slik at rutinene implisitt definerte et repertoar av mulige handlinger samtidig som de satte grenser for hva som kunne oppfattes som legitime handlinger. I vanskelige dilemmasituasjoner skulle barnets beste være utslagsgivende for beslutningene. Våre analyser kan imidlertid tyde på at når skoleledere og lærere handler etter det de oppfatter som barnets beste, lener de seg ofte mer på (egne) etiske og pragmatiske vurderinger enn på lov, forskrift eller skolens formelle rutiner. Barnets beste er et av barnekonvensjonens generelle prinsipper, noe som innebærer at det skal trekkes inn i både tolkning og anvendelse av alle øvrige bestemmelser i konvensjonen. Samtidig har dette begrepet vært kritisert for å være en vag juridisk standard, og vi registrerer at det av våre informanter brukes som et hverdagsbegrep. Et helt vesentlig poeng er at barnets eget syn skal trekkes inn i vurderingen av hva som er barnets beste når beslutninger skal fattes. Vår studie indikerer at dette ikke alltid skjer, med de følger det kan ha for sikring og ivaretagelse av elevenes rettigheter.

Note

1. Et enkeltvedtak er ifølge norsk forvaltningsrett et vedtak som gjelder rettigheter eller plikter til en eller flere bestemte personer.

Referanser

- Ananiadou, Katerina & Smith, Peter K. (2002): Legal requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries. *Criminology and Criminal Justice* 2 (4), 471–491.
- Becker, Markus C. (2004): Organizational routines: a review of the literature. *Industrial and Corporate Change* 13 (4), 643–678.
- Eisner, Elliot (1991): *The Enlightened Eye, Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Englund, Tomas & Solbrekke, Tone Dyrdal (2015): Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige* 20 (3-4), 168–194.

- Evetts, Julia (2009): New professionalism and new public management: changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology* 8 (2), 247–266.
- Evetts, Julia (2011): A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology* 59 (4), 406–422.
- Feldman, Martha S. & Pentland, Brian T. (2003): Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly* 48 (1), 94–118.
- Giddens, Anthony (1984): *The Constitution of Society*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Hall, Jeffrey B. & Sivesind, Kirsten (2015): State school inspection policy in Norway and Sweden (2002–2012): a refiguration of governing modes? *Journal of Education Policy* 30 (3), 429–458.
- Jakhelln, Henning & Møller, Jorunn (2016, kommende): Retten i skolen – styring og sikring. I Kristian Andenæs, & Jorunn Møller, red: *Retten i skolen – mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakhelln, Henning & Welstad, Trond (2012): Overordnede perspektiv på utdanningsretten. I Henning Jakhelln & Trond Welstad, red: *Utdanningsrettslige emner*, s 43–57, Oslo: Cappelen Damm.
- Levitt, Barbara & March, James G. (1988): Organizational learning. *Annual Review of Sociology* 14 (1): 319–338.
- Lødding, Berit & Vibe, Nils (2010): Hvis noen forteller om mobbing: utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering, *NIFU reports 48/2010*. Oslo: NIFU.
- Magnussen, Anne-Mette & Nilssen, Even (2013): Juridification and the construction of social citizenship. *Journal of Law and Society* 40 (2), 228–248.
- Molander, Anders; Grimen, Harald & Eriksen, Erik Oddvar (2012): Professional discretion and accountability in the welfare state. *Journal of Applied Philosophy* 29 (3), 214–230.
- Molander, Anders (2013): Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I Anders Molander & Jens-Christian Smeby, red: *Profesjonsstudier II*, s 44–54, Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, Jorunn (2004): *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, Jorunn (2012): The construction of a public face as a school principal. *International Journal of Educational Management* 26 (5), 452–460.

- Pentland, Brian T. & Feldman, Martha S. (2005): Organizational routines as a unit of analysis. *Industrial and Corporate Change* 14 (5), 793–815.
- Pentland, Brian T.; Feldman, Martha S.; Becker Markus C. & Liu, Peng (2012): Dynamics of organizational routines: a generative model. *Journal of Management Studies* 49 (8), 1484–1508.
- Sandberg, Kirsten (2016, kommende): Barnets beste i skolen. I: Andenæs, Kristian & Møller, Jorunn (red.) *Retten i skolen – mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sherer, Jennifer Z. & Spillane, James P. (2011): Constancy and change in work practice in schools: the role of organizational routines. *Teachers College Record* 113 (3), 611–657.
- Solbrekke, Tone Dyrdal & Sugrue, Ciaran (2011): Professional responsibility – back to the future. I Ciaran Sugrue & Tone Dyrdal Solbrekke, red: *Professional Responsibility. New Horizons of Praxis*, s 11–28, Abingdon: Routledge.
- Spillane James P; Parise Leigh Mesler & Sherer Jennifer Zoltners (2011): Organizational routines as coupling mechanisms policy, school administration, and the technical core. *American Educational Research Journal* 48 (3), 586–619.
- Stefkovich, Jacqueline (2003): *Best Interests of the Student: Applying Ethical Constructs to Legal Cases in Education*. New York, NY: Routledge.
- Svensson, Lennart G. (2010): Professions, organizations, collegiality and accountability. I Lennart G Svensson & Julia Evetts, red: *Sociology of Professions. Continental and Anglo-Saxon Traditions*, s 144–166, Gothenborg: Bokförlaget Daidalos.
- Ttofi, Maria M. & Farrington, David P. (2011): Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology* 7 (1), 27–56.
- Utdanningsdirektoratet (2010): Retten til et godt psykososialt miljø. Udir-2-2010. <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Laringsmiljo/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psyk-ososialt-miljo-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/>
- Welstad, Trond (2012): Skoleledere som rettsanvendere. I Henning Jakhelln, & Trond E. Welstad, red: *Utdanningsrettslige emner*, s 700-722, Oslo: Cappelen Damm.
- Østerud, Øyvind; Engelstad, Fredrik & Selle, Per (2003): *Makten og demokratiet*. Oslo: Gyldendal.