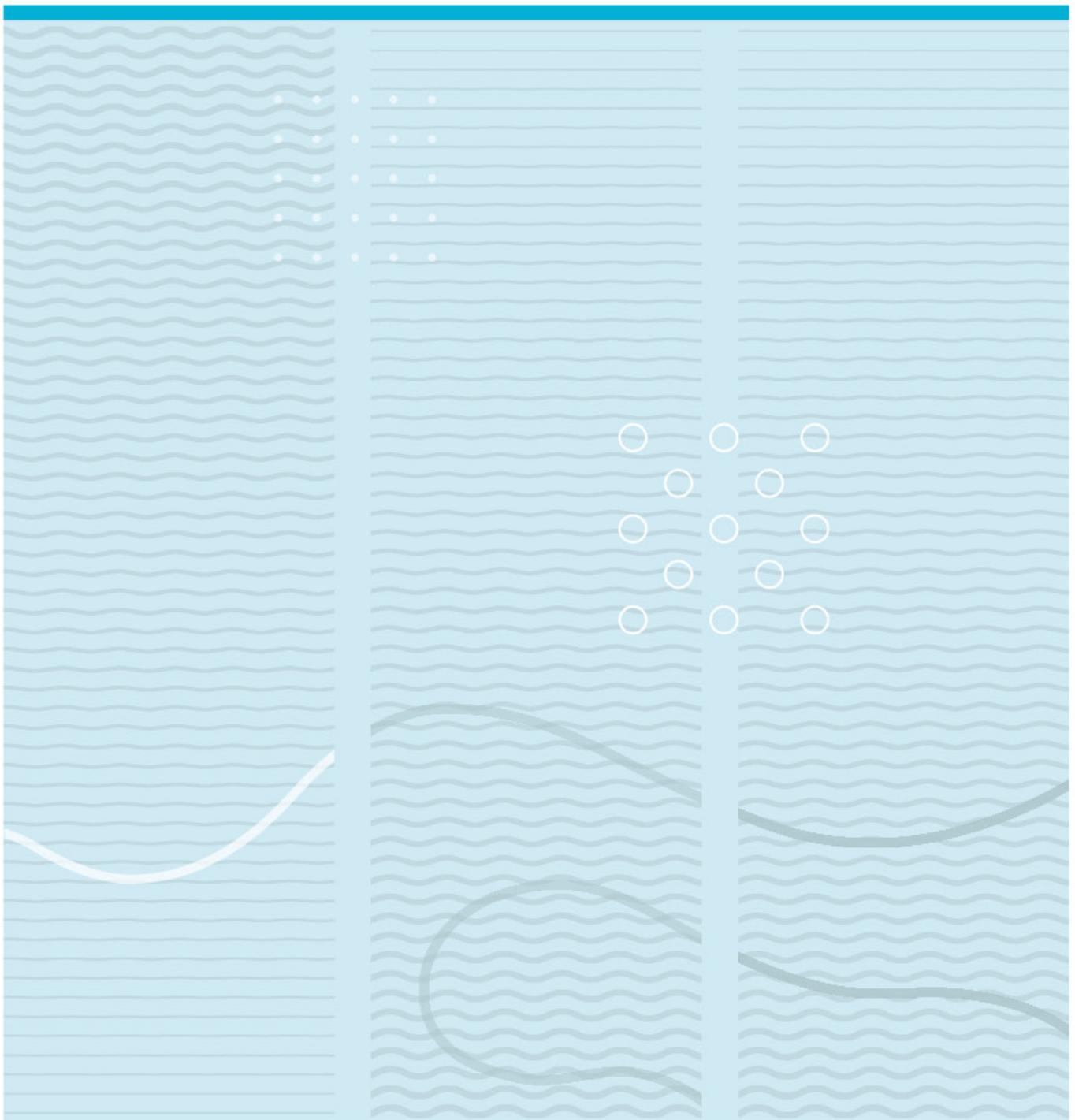


Julie Evensen Holm

## Skal du lykkes må du være tilstede

En kvalitativ kasusstudie av hvordan ledelsespraksis i lederteam, sett i lys av praksisarkitekturene, bidrar til profesjonsutvikling i skolen.



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Julie Evensen Holm

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

I internasjonal og nasjonal forskning, samt nasjonale styringsdokumenter og satsninger, løftes viktigheten av god ledelse frem for å sikre bedre læringsbytte hos elevene. Dette gjøres gjennom tilrettelegging for en kollektiv læringskultur og ved å se ledelse en som distribuert aktivitet. Denne studien undersøker hva som kjennetegner en ledelsespraksis i lederteam som bidrar til profesjonsutvikling. Den er en kvalitativ kasusstudie og bygger på kvalitative intervjudata, samt plandokumenter, fra to rektorer og seks avdelingsledere på to kombinerte videregående skoler. Oppgaven bygger på en sosialkonstruktivistisk tradisjon hvor kunnskap og ledelse sees på som sosial konstruert i interaksjonen mellom mennesker. Praksisarkitekturene til Kemmis og Grootenboer er valgt som teoretisk rammeverk og hovedteori. Valget av en praksisteoretisk tilnærming til ledelse kommer som svar på kritikken om en manglende kobling mellom teori og praksis i mer tradisjonelle ledelsesteorier.

Studiens hovedfunn er at ledelsespraksis i lederteam kjennetegnes av et felles språk som fremmer refleksjon og samtale, en distribuert ledelsespraksis preget av tillitt og et ensrettet fokus på elevens læring som overordnet mål for alt lederarbeid. Studien argumenterer for at en ledelsespraksis som skal holde fast ved at elevens læring er overordnet alt krever en tilstedeværelse for å lykkes. Denne tilstedeværelsen forstås som en språklig tilstedeværelse gjennom samtaler og refleksjon i lederteamets *sayings*. Den forstås gjennom deltakelse i lærernes læring i kollektive læringsprosesser, *doings*. Og den forstås gjennom ledelse som en distribuert praksis preget av tillitt og maktbevegelse i lederteamets *relatings*. Implikasjoner for videre forskning vil kunne være å rette fokus på hvordan felles fagspråk i skolen kan gjøres gjeldende for både lærere og ledere som en samlet profesjon. Ledelsespraksis i lederteam er foreløpig fortsatt relativt utforsket på grunnskolenivå og i forlengelsen av denne studien håper jeg det kan inspirere til å forske videre på ledelse som praksis også i den konteksten. Og sist men ikke minst, hva har det å si for skoleledelse at ledere tar et aktivt standpunkt om at skoleledelse fremfor alt annet omhandler elevenes læring?

Nøkkelord: ledelse som praksis, praksisperspektiv på ledelse, praksisarkitekturer, profesjonsutvikling, distribuert ledelse, felles språk, profesjonsfelleskap.

## Abstract

In recent years there has been an uptake in international and national research and policy documents that highlights the importance of leadership in increasing students' learning outcomes. This thesis investigates the characteristics of leadership as practice, set in the context of team leadership, and how this practice contributes to the development of the school's professional community. It is a qualitative case study set in the scientific frame of social constructivism. This entails the notion that knowledge, as well as leadership, is constituted through, and situated in, our social interactions. The thesis draws on empirical material from two individual interviews, two focus group interviews, and four planning and strategy documents from two upper secondary schools. Taking a practice theory approach to leadership, the theoretical framework based on the notion of practice architectures from Kemmis and Grootenboer, is arguably a response to the criticism that traditional leadership theories fail to capture the complexity of leadership as practice.

The study's main findings are that leadership as practice is characterized as reflective and conversational; as distributed making trust and power defining factors; as well as that the students learning outcomes is the outspoken overall goal of all the work connected to being a school leader. The study argues that a leadership practice in teams that focuses on student learning outcomes as its overall goal requires *a presence in order to succeed*. A presence that is mediated through the *sayings, doings* and *relatings* of leadership as practice set in teams. Implications for further study is connected to the deputy head role especially in lower secondary school where leadership practice in teams similar to this is rare. The leaders' focus on student outcomes should also be explored further as is in great contrast the principals of New Public Management that has rolled into the Norwegian school context in the last decade. Lastly, I hope the power of collective language in the reflection and dialog on tacit knowledge, highlighted through the leadership practices in this study, will spark an interest for further inquiry of the power of a collective language that frames both teachers' and leaders' professional practice.

Keywords: leadership as practice, practice perspective on leadership, team leadership, practice architectures, professional development, distributed leadership, collective language, professional communities

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b><i>Innledning</i></b> .....	<b>9</b>
1.1	Bakgrunn.....	9
1.2	Begrunnelse for valg av tema.....	12
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	12
1.4	Begrepsavklaringer .....	13
1.5	Avgrensninger .....	14
1.6	Studiens oppbygging.....	15
<b>2</b>	<b><i>Teori og forskning på ledelse som praksis og profesjonsutvikling i skolen</i></b> .....	<b>16</b>
2.1	Kunnskapsgrunnlag.....	16
2.2	Praksisarkitekturene .....	19
2.2.1	Sayings: kulturelt-diskursivt .....	21
2.2.2	Doings: materiell-økonomisk.....	21
2.2.3	Relatings: sosiopolitisk.....	22
2.3	Ledelse .....	23
2.3.1	Et praksisperspektiv på ledelse.....	23
2.3.2	Den reflekterte praktiker og taus kunnskap.....	25
2.3.3	Et distribuert syn på ledelse .....	25
2.4	Profesjonsutvikling .....	26
2.4.1	Profesjonelles læring gjennom språk og refleksjon .....	27
2.4.2	Kollektiv læring i profesjonelle fellesskap .....	28
<b>3</b>	<b><i>Metode og utvalg</i></b> .....	<b>31</b>
3.1	Eget ståsted .....	31
3.2	Forskningsdesign.....	31
3.2.1	Kvalitativt design .....	31
3.2.2	Case study som metodologi .....	32
3.3	Utvalg.....	34
3.4	Datainnsamling .....	37
3.4.1	Individuelt semi-strukturert intervju .....	37
3.4.2	Fokusgruppeintervju .....	38
3.4.3	Skolens plandokumenter .....	39

<b>3.5</b>	<b>Analyseprosessen .....</b>	<b>39</b>
3.5.1	Transkriberingen .....	39
3.5.2	Deduktiv og induktiv tilnærming til analysen .....	40
<b>3.6</b>	<b>Drøfting av metodologiske valg .....</b>	<b>41</b>
3.6.1	Troverdighet .....	41
3.6.2	Bekreftbarhet.....	42
3.6.3	Overførbarhet.....	42
<b>4</b>	<b><i>Etiske refleksjoner og forskerrollen .....</i></b>	<b>43</b>
<b>4.1</b>	<b>Forskerrollen .....</b>	<b>43</b>
<b>4.2</b>	<b>Etiske vurderinger.....</b>	<b>44</b>
<b>5</b>	<b><i>Analyse av ledelse og kunnskaping .....</i></b>	<b>46</b>
<b>5.1</b>	<b>Redegjørelse av kasusene og kildematerialet .....</b>	<b>46</b>
5.1.1	Et overordnet blikk på konteksten .....	46
5.1.2	Kasus 1: Solvik skole .....	47
5.1.3	Kasus 2: Stranda skole .....	47
5.1.4	Kildematerialet.....	48
<b>5.2</b>	<b>Sayings.....</b>	<b>50</b>
5.2.1	Eleven i fokus og betydningen av tillitt.....	50
5.2.2	Rektors evne til delegering og myndiggjøring.....	52
5.2.3	Felles språk gjennom utdanning .....	53
<b>5.3</b>	<b>Doings.....</b>	<b>55</b>
5.3.1	Skolevandring, samtaler og teamarbeid.....	55
5.3.2	Kollektiv og individuell læring .....	57
<b>5.4</b>	<b>Relatings .....</b>	<b>59</b>
5.4.1	«Å stå mellom barken og veden».....	60
5.4.2	Ressurspersoner og fokus på pedagogisk ledelse .....	61
5.4.3	Kulturbygging; FYR-arbeid som eksempel .....	63
<b>5.5</b>	<b>Sammenfatning av analyse .....</b>	<b>64</b>
<b>6</b>	<b><i>Drøfting .....</i></b>	<b>65</b>
<b>6.1</b>	<b>Sayings.....</b>	<b>65</b>
<b>6.2</b>	<b>Doings.....</b>	<b>68</b>
<b>6.3</b>	<b>Relatings .....</b>	<b>71</b>

6.4	Oppsummering .....	74
7	<i>Konklusjon</i> .....	75
	<i>Epilog</i> .....	77
	<i>Referanser</i> .....	78
	<i>Oversikt over tabeller og figurer</i> .....	82
	<i>Vedlegg</i> .....	83

# Forord

Jeg begynte arbeidet med masteroppgaven vinteren 2017. Etter en lang prosjektperiode er det godt å endelig være i mål med masteravhandlingen min som har fått tittelen «Skal du lykkes må du være tilstede». Det å skrive en masteravhandling har vært en lærings- og modningsprosess med mange ulike faser. Arbeidet har vært preget av masse stå-på vilje og driv, men også tyngre perioder, naturlig nok. Det har vært krevende å stå i jobb samtidig som arbeidet med masteroppgaven tettet seg til og jeg vil rette en stor takk til kollegaer og ledelse, særlig rektor, for uforbeholden støtte og tilrettelegging gjennom alle månedene med arbeid. Jeg har hatt stort utbytte av studiet og av arbeidet med denne oppgaven, og gjort meg viktige erfaringer som jeg vil ta med meg videre i både privat- og profesjonell sammenheng.

Takk til informantene i studien som velvillig har satt av tid i en travel skolelederhverdag og åpent delt sine tanker og perspektiver med meg. Takk til alle rundt meg som har bidratt med faglige diskusjoner og tålt mye «oppgaveprat». Jeg vil også få rette en stor takk til veilederen min, Bjørn Magne Aakre. Du har hjulpet meg med å holde blikket fast på det som er viktig, utfordret, drøftet og hjulpet meg med å finne retningen i oppgaven.

Jeg håper oppgaven kan være til nytte og inspirasjon i praksisfeltet, og at den kan danne grunnlaget for videre forskning på skoleledelse og profesjonsutvikling i skolen. Sitatet under er hentet fra en av informantene i studien. Det ble værende ved meg gjennom arbeidet med oppgaven og har representert et viktig perspektiv når ting har gått litt trått.

*Det du setter fokus på får du mer av. Så sett fokus på det som er bra!*

Lillestrøm, 31.08.2018

Julie Evensen Holm



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

I internasjonale diskurser om skoleledelse har det siste tiårene skjedd et paradigmeskift med en bevegelse bort fra den heroiske lederen og mer i retning av å se ledelse som en distribuert aktivitet (Aas & Paulsen, 2017). Også på det norske skoleledelsesfeltet viser forskning og Stortingsmeldinger tydelig bevegelse mot et distribuert syn på ledelse fra tidlig 2000-tall og frem til i dag (Abrahamsen, 2015). Dette innebærer ikke nødvendigvis at ledelse eller ledere beskrives som mindre viktig, og skoleledere trekkes frem i internasjonal forskningslitteratur som viktige for å sikre kvalitet og læring, og for å sørge for at skolen arbeider utviklingsorientert (Abrahamsen, 2017). Det er i dag langt mer tilflytning og endringer i sosiale- og familiære konstellasjoner og samtidig også et større fokus på å sammenlikne relative resultater mellom land, skolesystemer og nivåer, og enkelt skoler (Oecd, 2008). Høyere grad av ansvarliggjøring for skolens resultater og endrede krav om å bruke kunnskapsbasen og pedagogisk kompetanse på en bedre måte bidrar til at det nå er behov for å redefinere skolelederens rolle og ansvar (Oecd, 2008).

*En av rektors viktigste oppgaver er å legge til rette for samarbeid i egen organisasjon* heter det i Melding til Storting 21, *Tidlig innsats og lærelyst* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Verdien av et profesjonelt fellesskap hvor ledelsen tilrettelegger for samarbeid og kollektiv læringskultur trekkes også frem i både strategien for *Kompetanse for kvalitet* (Kunnskapsdepartementet, 2015) og av Ekspertgruppa Om Lærerrollen (2016). Sistnevnte anbefaler at for å sikre videre utvikling av lærerrollen og lærerprofesjonen er det nødvendig å *styrke skoleledelsens rolle som mentor for profesjonelle yrkesutøvere som inngår i et profesjonsfellesskap* (Ekspertgruppa Om Lærerrollen, 2016). En gjennomgående tanke i alt dette materialet synes å være at skoleledelse som tilrettelegger for samarbeid i profesjonelle fellesskap også får effekt helt ut til eleven og sikrer bedre læringsutbytte hos elevene. Ledere i skolen skal være både faglige og pedagogiske ledere, og rektor som øverste leder skal fordele ansvar for deler av dette arbeidet til ledere og lærere ved skolen (Ekspertgruppa Om Lærerrollen, 2016). Aas og Skedsmo (2014) konkluderer med at kollektiv kunnskapsbygging i lederteam har potensial til å forbedre skolens praksis i sin undersøkelse av et utdanningsprogram for

skoleledere. Fokuset på utdanning, og særlig etterutdanning, har også manifestert seg på andre måter i skolesystemet gjennom i.e. grunnskolesatsningen *Ungdomstrinn i utvikling* som vektla skolebasert kompetanseutvikling med særlig fokus på kollektive læringsformer (Gunnulfsen & Helstad, 2014). Studier viser at samarbeid mellom lærere og ledelsens rolle ovenfor lærerne preges av å ha fokus på praktisk tilrettelegging og koordinering, og at faglige og profesjonelle samtaler forekommer sjeldent (Årlestig, 2008; Aamodt og Turmo, 2007; Raaen og Aamodt, 2010; i Elstad, Helstad & Mausethagen, 2014, s. 31).

Fokusskiftet mot et mer distribuert syn på ledelse er også synlig nasjonalt gjennom oppblomstringen av en rekke uformelle lederroller som lærerspesialister, mentorer for nyutdannede, teamledere og fagansvarlige. I Norge har vi også de siste årene sett et stadig økende fokus på etterutdanning av lærere og ledere i skolen. Blant annet gjennom den omfattende videreutdanningsstrategien *Kompetanse for kvalitet* som ble lansert i etterkant av at regjeringen endret kompetansekravene for lærere i 2014 (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette viser at det er en tydelig politisk interesse for både lærer- og lederrollen, og samtidig for en formalisering av eksisterende lederroller gjennom rektorutdanningen og store satsninger på videreutdanning for lærere innenfor både fag og ledelse. Skoleledere må være rustet til å håndtere stadige endringer i samfunn og skolen, og faglige påfyll er viktig for å imøtekomme dette (Kunnskapsdepartementet, 2015). Rekrutteringen til rektorstillingen har vist seg stadig vanskeligere de siste årene og rapporten *Improving School Leadership* (Oecd, 2008) peker på at rektorrollen må gjøres mer attraktiv både for de som allerede innehar stillingen og for fremtidige ledere i skolen. Rektors viktighet er fortsatt tydelig fremhevet i strategier og rapporter knyttet til norsk skole, og samtidig gis mellomlederrollen større oppmerksomhet i forskningsfeltet. Det at mellomlederen, inspektøren eller assisterende rektorer, i norsk grunnskole tradisjonelt sett ikke innehar formelt lederansvar som personal- og resultatansvar kan være noe av forklaringen på hvorfor rektor fortsatt fremheves som svært sentral. Et økende fokus på skolen som lærende organisasjon utfordrer rektors og skolelederens ansvar for å tilrettelegge for profesjonsutvikling og setter læreres læring og kollektivt utviklingsarbeid på agendaen (Elstad et al., 2014).

Læreryrkets profesjonsstatus har vært diskutert gjentagende i profesjonsteorien og yrket har ofte blitt omtalt som en semi-profesjon (Etzioni, 1969). Det er i nyere forskning en bred enighet om lærer- og skolelederyrket som profesjon, og det er mange aktører i norsk sammenheng som setter fokus på og arbeider for å styrke lærere og skolelederes profesjonsstatus (Elstad et al., 2014). Dette arbeidet fremtrer på ulike måter hos arbeidsgiver, politikere og profesjonsorganisasjonene. Begrepet profesjonsutvikling har hatt en eksplosiv fremvekst i reformarbeid knyttet til skolen. Der begrepet kun forekom to ganger i St.Meld nr.48 (1996-1997), talte Ekspertgruppa Om Lærerrollen (2016) hele 200 forekomster i St.Meld nr.11 (2008-2009). «Profesjonsutvikling i skolen handler både om å utvikle profesjonsutøvernes praksis og begrunnelser for praksis (...) og om hvordan profesjonen som kollektiv møter nye forventninger og utfordringer (...)» (Elstad et al., 2014). Ved å undersøke hvordan ledere i lederteam forstår og kjennetegner ledelse, samt hvordan lederne arbeider med utvikling både i lederteamet og i personalet håper jeg å kunne danne et bilde av hva som kjennetegner *ledelse som praksis* i lederteam. Dette gjøres gjennom praksisarkitekturene som linse, og med formål å kunne si noe om hvordan denne *praksisen* bidrar til profesjonsutvikling i skolen. Bakgrunnen for valget en praksistilnærming til ledelse finner jeg godt oppsummert hos Lysø, Stensaker, Aamodt og Mjøen (2011, s. 30) som fremhever at eksisterende abstrakte teorier på ledelse er mangelfulle i å kunne identifisere og forklare hvilke praksiser som fører til økt læring hos elevene:

Nyere empiriske studier av skoleledere [...] har funnet at «læreres samarbeidsklima» og «at rektorer utvikler lærere» er viktige faktorer som positivt påvirker elevenes læring, er det likevel en utfordring knyttet til å påvise hva som forårsaker dette. Spørsmålet blir om dette kan skyldes at rektorene har kunnskap om "hva som virker" (transaksjonsledelse), om det skyldes at rektorene har "æren for" samarbeidsklimaet (transformasjonsledelse), at rektorene er gode pedagogiske formidlere og kunnskapsutviklere (pedagogisk ledelse), eller hvorvidt det er lærerne som har fått tilstrekkelig autonomi til å kunne være pådrivere for denne utviklingen selv (distribuert ledelse)?

## 1.2 Begrunnelse for valg av tema

Temaet for masteravhandlingen min har vært åpent gjennom hele studieløpet. Jeg var likevel tidlig klar over at jeg ville skrive, og forske, innenfor ledelsesfeltet. Den endelige tematikken ble til etter at jeg oppdaget interessen for kunnskapsledelse gjennom et av emnene i studieløpet. Her ble jeg godt kjent med praksisteorien om praksisarkitekturer til Stephen Kemmis og Peter Grootenboer, og fasinasjonen for en forståelse av praksis som noe som skapes og muliggjøres gjennom ulike forhold ble dermed sentralt i tematikken her. Mye av litteraturen og forskningen innenfor ledelse, læring og profesjonsutvikling, i særstilling doktorgradsavhandlingen til Hedvig Abrahamsen, har også vært viktig inspirasjon. Hun trekker frem betydningen av mellomlederen som formell leder og i forlengelsen av dette kom min interesse for å dykke dypere ned i hva som kjennetegner en ledelsespraksis i lederteam som bidrar til profesjonsutvikling i skolen. Jobben min som lærer i grunnskolen, hvor denne strukturen med formelle mellomledere er svært sjelden fortsatt, har også vært med å gi næring til ønsket om å undersøke hva et en slik ledelsespraksis kan bringe med seg i forhold til å utvikle skolens profesjonelle fellesskap videre.

## 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne studiens formål er å undersøke ledelse som praksis. Ønsket er å kunne si noe om hvordan ledelsespraksis i lederteam, forstått gjennom praksisarkitekturerne *sayings*, *doings* og *relatings*, kan bidra til kollektiv læring og utvikling av det profesjonelle fellesskapet i skolen, og dermed ha implikasjoner for profesjonsutvikling i skolen.

Med utgangspunkt i bakgrunnen og formålet for studien har jeg definert følgende problemstilling:

***Hva kjennetegner en ledelsespraksis som bidrar til profesjonsutvikling i skolen?***

For å kunne besvare og utforske problemstillingen har jeg innsnevret feltet ved å formulere to forskningsspørsmål. Jeg definerer ledelsespraksis i denne sammenheng som arbeidet til skoleledere i formelle lederroller. Dette utelater ikke forståelsen om at ledelse oppstår i sosiale relasjoner og kan utøves av alle medlemmene i en organisasjon. Jeg er

særlig opptatt av hvordan ledere i lederteam selv forstår og beskriver praksisen de er en del av og arbeidet de gjør. Forskningsspørsmålene er derfor som følger:

*Hvordan forstår og beskriver lederteamet sin ledelsespraksis?*

*Hvordan arbeider ledere i skolen med utvikling av skolens profesjonsfellesskap?*

## 1.4 Begrepsavklaringer

Sentrale begreper i studien er ledelse og profesjonsutvikling, med noen beslektede underordnede begreper. I det følgende vil jeg kort redegjøre for egen forståelse av begrepene og deres innhold. Dette for å tydeliggjøre hva som ligger til grunn for hvordan de benyttes i denne studien.

### **Ledelse**

I denne studien fremheves ledelse som praksis. Dette innebærer at ledelse forstås som kontekstuell, situert og sosialt konstruert praksis. Videre forstås ledelse som noe som kan utøves i alle ledd, på alle nivå i organisasjonen uavhengig av formell/uformell lederposisjon. Uformelle ledere er likevel ikke innenfor studiens fokusområde. Den u håndterlige siden ved ledelse, som ofte er vanskelig å definere eller beskrive, er også et sentralt aspekt ved ledelsesbegrepet slik det forstås her. Ledelse har i den sammenheng dermed også et kunstnerisk aspekt ved seg. Jeg vil derfor arbeide ut i fra følgende definisjon av ledelse: ledelse er en form for håndverk som krever erfaring, ferdigheter og artisteri (Tengblad, 2012, s. 5).

### **Lederteam**

Lederteamet slik begrepet brukes her forstås om ledergruppen på skolen, bestående av lederne som sitter i formelle lederposisjoner. Da rammene for studien ikke er å undersøke teamet som læringsarena, men heller ledelsespraksisen til lederne når de arbeider i team er begrepet ikke tillagt noen vekt. Det brukes her for å ramme inn den forpliktende og gjensidige strukturen ledergruppen jobber innenfor.

## Profesjonsutvikling og profesjonsfellesskap

Profesjonsutvikling slik begrepet forstås i denne sammenheng «handler både om å utvikle profesjonsutøverens praksis og begrunnelser for praksis (et performativt perspektiv), og om hvordan profesjonen som kollektiv møter nye forventninger og utfordringer (et organisatorisk perspektiv)» (Elstad et al., 2014, s. 32). Altså dreier det som om hvordan ledere og lærere lærer og utvikler praksis individuelt og kollektivt. Den kollektive dimensjonen vektlegges i stor grad her. I den forbindelse møter vi i litteraturen to begreper, *profesjonsfellesskap* som brukes blant annet i stortingsmeldinger og *praksisfellesskap* (Wenger, 2003). Flere begrepsnyanser kunne vært nevnt. Ser vi bort i fra nyansene har disse begrepene til felles at de ser styrken i at lærere og ledere samarbeider for å videreutvikle praksis, fremfor å arbeide alene. Jeg har valgt å primært benytte *profesjonsfellesskap*, og legger videre til grunn at ledere og lærere tilhører det samme profesjonsfellesskapet slik begrepet brukes av Ekspertgruppa Om Lærerrollen (2016). En sentral avklaring er dermed at eventuell utvikling i profesjonsfellesskapet dermed vil inkludere læring hos både ledere og lærere. Roald (2012) trekker linjer mellom organisasjonslæring og profesjonsutvikling, og jeg legger til grunn at organisasjonen utvikles og drar nytte av eventuell profesjonsutvikling i kollegiet.

## 1.5 Avgrensninger

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng og både omfang og tidsramme setter naturlige avgrensninger for hva jeg hadde mulighet til å gå inn i. Jeg har valgt å undersøke rektor- og avdelingsledernivå i ledelsen på to videregående skoler. Studien tar således ikke inn perspektiver fra andre ledelsesnivåer og begrenses også til å omfatte ledere i formelle lederroller, det vil si ledere med formelt resultat-, personal- og økonomiansvar. Selv om uformelle ledere faller utenfor denne studiens ramme betyr det på ingen måte at deres perspektiver er mindre viktige eller mindre relevante. Tvert i mot ville det være et høyst aktuelt perspektiv dersom rammene hadde lagt til rette for det. Studien bygger videre på et bredt forskningsmateriale hva gjelder distribuert ledelse, lederteam, samt en gryende interesse for mellomlederrollen, og ikke minst profesjonsutvikling og fellesskap i skolen.

## 1.6 Studiens oppbygging

I forlengelsen av innledningen vil jeg videre presentere tidligere forskning på skole- og ledelsesfeltet som er knyttet til min problematikk, både for å aktualisere konteksten til studien og for å tydeliggjøre eget forståelsesgrunnlag. For å kunne si noe om hva som kjennetegner *ledelsespraksisen* i lederteam blir det nødvendig å vektlegge praksisbegrepet. Med det utgangspunktet er det Kemmis og Smiths praksisteori om praksisarkitekturer som danner rammen for både analyse og drøfting her. Med denne rammen blir teori om *ledelse som praksis* hovedteorien som presenteres sammen med praksisarkitekturerne i kapittel 2. Relevante teorier om læreres læring og profesjonsutvikling i skolen presenteres også her. Videre presenteres og drøftes de metodiske valgene i studien i kapittel 3. Her gjør jeg rede for og drøfter forskningsdesign og metode, datainnsamling og analyseprosessen, og tar for meg spørsmål omkring oppgavens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. I kapittel 4 redegjør jeg for etiske hensyn og vurderinger. Kapittel 5 tar for seg det empiriske materialet og her presenteres først en redegjørelse av kasusene og kildematerialet, og deretter resultatene fra analysen. Den deduktive tilnærmingen til analysen tar utgangspunkt i praksisarkitekturerne og skaper en overordnet ramme for analysekategoriene, og innenfor disse har den kvalitative analysen gitt åtte induktivt frembrakte kategorier. I kapittel 6 drøftes funn og resultater opp mot utvalgt teori, hvor praksisarkitekturerne er tillagt særlig vekt. Videre presenteres hovedfunnene, studiens begrensninger og mulige implikasjoner av studien for ledelse og profesjonsutvikling i skolen i en konklusjon i kapittel 7.

## 2 Teori og forskning på ledelse som praksis og profesjonsutvikling i skolen

Hensikten med dette kapittelet er å presentere teori og forskning som sammen med empirien i studien kan bidra til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Innledningsvis presenteres et kunnskapsgrunnlag for studien gjennom å trekke frem utvalgt forskning som oppleves som relevant for teori og tematikk i oppgaven. Samtidig benytter jeg også anledningen til å vise til annen forskning hvor praksisarkitekturene er i fokus, da det er gjennom denne linsen datamaterialet her undersøkes og drøftes gjennom. Videre presenteres det teoretiske grunnlaget for praksisarkitekturene som hovedteori, og deretter utdypes et praksisperspektiv på ledelse som teoretisk forståelsesgrunnlag. Avslutningsvis tar jeg for meg profesjonsutvikling og presenterer samlet et utvalg teorier på læreres og lederes læring, organisasjonslæring og kunnskaping i skolen som anses som relevante for å forstå mulige bidrag en ledelsespraksis i lederteam kan ha på profesjonsutvikling.

### 2.1 Kunnskapsgrunnlag

Ved å søke i både nasjonal og internasjonal litteratur på skoleledelse og profesjonsutvikling har jeg hatt ambisjon om å presentere et kunnskapsgrunnlag med relevant forskning på tematikken som tas opp i denne oppgaven. Dette grunnlaget er også til en viss grad lagt gjennom en omfattende innledning og aktualisering i kapittel 1.1. I det følgende presenteres i større grad nyere relevant forskningsartikler og avhandlinger, og i mindre grad bøker og antologier.

I norsk kontekst finnes det forholdsvis lite forskning som benytter praksisarkitekturene som ramme. Unntaket synes å være et doktorgradsarbeid av Pauliina Maapalo gjort ved Nord universitet i 2017. Maapalo (2017) benytter praksisarkitekturene som analyseverktøy for å beskrive byggeklossene som danner forholdene ved praksis i forbindelse med arbeidet med materialet tre i kunst og håndverksfaget. Hun beskriver teorien som en «god samtalepartner som har gitt meg muligheten til å lese et komplekst materiale i forhold til det som sies, gjøres og relateres i de ulike rommene (Maapalo, 2017). Også med praksisarkitekturene som ramme har Wilkinson, Olin, Lund, Ahlberg og



Nyvaller (2010) undersøkt skoleledelse som praksis med praksisarkitekturene som rammeverk. Formålet var å se på hvordan endringsmuligheter i forholdene som danner praksis, *sayings, doings og relatings*, kan føre til ledelse av *praxis*. I artikkelen presenteres tre internasjonale kontekster, henholdsvis Sverige, Australia og Norge, for ledelse hvor hver kontekst utforsker ulike tilnærminger til ledelse. De finner at til tross for at det er mindre fokus på rektor som autoritetsfigur i norsk og svensk sammenheng, så er vi heller ikke her isolert fra internasjonale trender. Tendenser mot mer ansvarliggjøring og resultatstyring endrer forholdene *sayings, doings og relatings* i rektors formelle ledelse. Forfatterne finner også at konseptet av arkitekturer bidrar til å synliggjøre aspekter ved praksis som ofte er usynlige eller tatt for gitt ved ledelsespraksis (Wilkinson et al., 2010). Wilkinson har stått sentral i teoriutviklingen av praksisarkitekturene, og sammen med Stephen Kemmis finner de i en sammenfatning av fire kasusstudier i australske grunnskoler at ledelse ikke kun gjelder rektor eller formelle lederes handlinger men også aktivitetene til lærere og elever (Wilkinson & Kemmis, 2014). Dette samsvarer i stor grad med tankene vi finner igjen i et distribuert syn på ledelse. Gjennom en filosofisk-empirisk tilnærming finner de at for å endre ledelsespraksis må man endre profesjonell praksiskunnskap. Det kreves også endringer i praksisarkitekturene og konteksten for praksis (Wilkinson & Kemmis, 2014).

I 2014 gjorde Siri Mordal hos SINTEF et omfattende arbeid med å utarbeide en forskningsbasert kunnskapsoversikt over ledelse i skole og barnehage. Hovedfokuset var på hva som kjennetegner god ledelse i begge institusjoner med vekt på faglig-pedagogisk ledelse, tilrettelegging for profesjonsutvikling hos lærerne og lærer-leder relasjonen (Mordal, 2014). Rapporten tilnærmer seg ledelsesbegrepet som «enhetsledelse» det vil si formell ledelse i form av rektor og skoleledere, men understreker like fullt at ledelse er kontekstbetinget med tanke på hvem som regnes som inkludert i skolens ledelse (Mordal, 2014, s. 6). Hovedvekten av forskningen i rapporten er på skandinaviske bidrag på feltet i årene 2004-2014, sammen med noen særskilt relevante internasjonale bidrag hvor sammenligningsgrunnlaget oppleves som relevant, slikt som USA, New Zealand, Australia og Canada. Mordal (2014) har gjort en systematisk litteratur review hvor materialet er søkt opp i internasjonale litteraturlister på søkeordene *management, leadership, school, education* og *early childhood education*. Noen av kjennetegnene på god ledelse i skolen

som trekkes frem i rapporten er blant annet god ledelse er distribuert. En slik ledelsespraksis som bærer preg av kollektivt ansvar hvor lærerne får medvirke. Praksisfeltet føres dermed nærmere på utviklingsarbeidet, og ved å arbeide med en distribuert ledelsestilnærming som en kontinuerlig prosess hvor makt og innflytelse i organisasjonen er i bevegelse gir det også rektor makt gjennom å utvise tillitt og ydmykhet ovenfor medarbeiderne sine (Mordal, 2014, s. 46). Pedagogisk ledelse og ledernes evne til å gi tydelig retning og tilrettelegge for læring og læreres læring trekkes også frem som kjennetegn på god ledelse fra litteratursøkene. Mordal (2014) peker avslutningsvis på at det i begge forskningsfelt (barnehage og skole) er vanskelig å danne et helhetlig bilde av status på forskningen. Abstrakte ledelsesteorier vanskeliggjør det å skulle beskrive og definere ledelsespraksiser som faktisk fungerer. «Med andre ord kan det virke som at forskningen for så vidt vet hva som fungerer, men at man har større vanskeligheter med å forklare dette teoretisk» (Mordal, 2014). Denne erkjennelsen ble en viktig motivasjon for den praksisrettede tilnærmingen til ledelse som er valgt for denne studien.

Når det gjelder læreres læring og profesjonsutvikling i skolen finnes det omfattende forskning både nasjonalt og internasjonalt. En omfattende internasjonal metastudie av 97 forskningsprosjekter knyttet til læreres læring fant at tid til utviklingsarbeid, muligheter for deltakelse i profesjonelle fellesskap, ekstern ekspertise og lederes aktive ledelse i læringsaktivitetene sto sentralt for læreres læring og profesjonelle utvikling (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Postholm og Rokkones (2012) viser gjennom en review av 31 forskningsartikler til at læring som skjer i samarbeid med andre lærere og skoleledere som støtter opp om slike prosesser gir størst innvirkning på praksis og på elevenes læring. Dette leder altså i retning av at kollektiv praksis hvor skoleledelsen aktivt er medvirkende blir sentrale faktorer når det gjelder profesjonsutvikling hos lærere. I antologien *Profesjonsutvikling i skolen* presenterer Elstad og Helstad (2014) en rekke artikler hvor fokuset er skoleledelse og profesjonsutvikling. De trekker frem viktigheten av å utvikle lærernes evne til å begrunne arbeidet sitt og å forene individuelle og kollektive prosesser, samt utviklingen av et eksplisitt profesjonsspråk (Elstad et al., 2014, s. 32). Gunnulfsen og Colbjørnsen (2015) argumenterer for at ledelse av kunnskap og

kollektiv læring i skolen til dels er basert på forskning, men også i stor grad fortsatt baseres på skolelederens praksis gjennom dialog og hverdagshandlinger.

Jeg finner videre flere aktuelle bidrag innenfor ledelsesfeltet og profesjonsutvikling i masteravhandlinger de siste årene. Ovesen og Stjernstrøm (2014) undersøkte om det fantes sammenheng mellom læreres profesjonsforståelse og ledernes strategier og profesjonsutvikling i skolen. De fant at teoretisk kunnskap ofte hadde begrenset innflytelse i skolens læringsprosesser og at ledelsens evne og kapasitet til å løfte frem kollektive læringsprosesser i profesjonsfelleskapet sto sentralt for å utvikle undervisning og påvirke elevenes læring. I en undersøkelse om mellomlederens opplevde handlingsrom i videregående skole fant Jenssen, Langli og Turmo (2012) at mellomlederne opplevde høy grad av jobbtidfredshet og at rolleavklaringen var tydelig i ledergruppen, men at de ønsket styrking av sin formelle lederkompetanse. Solstad (2017 (sitat fra sammendrag)) finner i sin undersøkelse at skolers arbeid med «skolebasert kompetanseutvikling bidrar til profesjonsutvikling gjennom læringsorientert ledelse med ulike varianter av en distribuert ledelsespraksis.». De overnevnte studiene har ulike empiriske kontekster, satt i både ungdomstrinn og videregående skole. De oppleves likevel relevante med felles tematikk om ledelse og profesjonsutvikling i skolen, samt flere fellestrekk i det teoretiske og forskningsmessige grunnlaget i studiene.

## 2.2 Praksisarkitekturene

Teorien om praksisarkitekturer er en praksisteori som beskriver hvordan ulike praksiser og betingelser for praksis er bundet sammen gjennom tre organisatoriske forhold, et kulturell-diskursivt (*sayings*), et materiell-økonomisk (*doings*) og et sosiopolitisk forhold (*relatings*) (Østern & Engvik, 2016). Handlingsnivåene i praksis, her beskrevet gjennom *sayings*, *doings* og *relatings*, settes inn i en teoretisk ramme ved hjelp av arkitekturene. Praksisarkitekturene konstrueres av menneskene i og rundt en praksis, og danner rammene for hva som sies, hvem som sier, hva som gjøres og hvem det gjøres for (Kemmis & Grootenboer, 2008, s. 58). Jeg ønsker å benytte disse tre arkitekturene som rammeverk for å både analysere datamaterialet og diskutere funnene i dataene fra denne studien. Dette gjøres ved å bruke arkitekturene som ramme og trekke inn andre relevante teorier og annen forskning i feltet for å drøfte innenfor hvert forhold av praksis og

hvordan disse forholdene er sammenvevd og påvirkes av hverandre i en ledelsespraksis som bidrar til profesjonsutvikling.

Utgangspunktet for denne teorien er både hva som ligger til grunn for kunnskap og videre hvordan disse ulike disposisjonene for kunnskap fordrer ulike nivåer av handling. Aristoteles' beskrivelse av kunnskap som tredelt; teoretisk, teknisk og praktisk, hvor hver av disse kategoriene har sin disposisjon, sitt mål eller *telos*, som legges til grunn for hvert sitt handlingsnivå står sentralt for søken etter et teoretisk apparat å beskrive praksis gjennom (Kemmis & Grootenboer, 2008). *Phronesis*, eller praktisk klokskap, er den moralske disposisjonen til å handle klokt og forsvarlig – «å gjøre det rette» som sådan – og danner grunnlaget for *praxis* (Kemmis & Grootenboer, 2008). Interessen for *phronesis* eller praktisk klokskap finner vi igjen hos blant andre Schön (1983) med sin reflekterte praktiker hvor lederens nærmest kunstneriske evne til å håndtere komplekse situasjoner er i fokus. Dette oppnås gjennom refleksjon-i-handling, i en refleksiv samtale med situasjonen. Å se praksis som situert er også et viktig grunnlag for Spillane (2006) forståelse av distribuert ledelse. Praksisarkitekturene som praksisteori omhandler hvordan praksiser komponeres og muliggjøres gjennom ulike forhold og særlig viktig er erkjennelsen av at de tre forholdene henger sammen (Kemmis et al., 2014).

Individuell kunnskap og identitet	Intersubjektive rom	Mediert gjennom:	Praksisarkitekturer / Strukturer
Forståelse	<i>Sayings</i> (det kognitive)	Språk	Kulturelt-diskursivt
Ferdigheter	<i>Doings</i> (det psykomotoriske)	Aktivitet/arbeid	Materielt- økonomisk
Verdier, følelser	<i>Relatings</i> (det affektive)	Makt og relasjoner	Sosio-politisk

Figur 1: Modell av praksisarkitekturer sammenfattet og oversatt fra Kemmis et al. (2014, s. 38) og Kemmis og Grootenboer (2008, s. 51).

Venstre side av fremstillingen viser hvordan praksis bekreftes gjennom det vi sier og tenker (*sayings*), hva vi gjør (*doings*) og hvordan vi forholder oss til hverandre (*relatings*) (Maapalo, 2017). Arkitekturene, til høyre i modellen, er strukturene som muliggjør eller

hindrer disse praksisene. Uendelighetssymbolet representerer en evigvarende «flyt» eller bevegelse mellom praksis og arkitekturene (Mahon, Francisco & Kemmis, 2017).

### 2.2.1 Sayings: kulturelt-diskursivt

Vi skapes gjennom våre relasjoner og interaksjoner med andre, både kulturelt, sosialt og økonomisk (Kemmis & Grootenboer, 2008). Både ledere og lærere er farget av sine tidligere erfaringer og opplevelser, og samtidig skal de tre inn i en verden av eksisterende kultur og diskurser som vil farge samtaler og tolkninger. Aristoteles presenterte tre disposisjoner for kunnskap; *episteme*, *techne* og *phronesis*, og disse skapes og utvikles gjennom kulturer og diskurser (Kemmis & Smith, 2008). Disse disposisjonene for kunnskap formes gjennom å delta i profesjonelle fellesskap. Det er gjennom språk og som deltakere i et felles språk at vi utvikler forståelse for oss selv og verden rundt oss (Kemmis & Grootenboer, 2008). Dette innebærer at vi kan tenke oss et kommunikasjonsfellesskap hvor både våre tidligere erfaringer, kulturen vi befinner oss i, samspillet med andre profesjonelle, er med på å forme den kunnskapen som finnes i skolen som profesjonsarena. Fagspråket i skolen er både erfaringsbasert og kunnskapsbasert, og som profesjonsyrke har lærere, og skoleledere med dem, ofte en kommunikasjon som kan være vanskelig å ta del i for noen utenfra. *Sayings* omfatter da hvilket fagspråk som benyttes og hvilke betydninger vi gir ulike begreper i vokabularet til en profesjonell gruppe (Østern & Engvik, 2016).

### 2.2.2 Doings: materiell-økonomisk

Arbeid i profesjonelle praksiser er ikke bare kulturelt og sosialt betinget, men også utøvd i handlinger, «doings». Hvordan vi handler påvirkes av både materielle og økonomiske forhold *rundt* praksis og handlingene våre skjer i interaksjon med disse forholdene (Kemmis & Grootenboer, 2008). Dette materiell-økonomiske forholdet dreier seg dermed om eksempelvis fordeling av ressurser som utstyr og hjelpemidler, men også om personal som ressurs i følge Østern og Engvik (2016). Det er en kjensgjerning i alle organisasjoner at økonomi både begrenser og muliggjør hva vi får muligheter til å gjennomføre. Dette forholdet dreier seg derimot ikke bare om økonomi i form av lønn,

materialer og bygninger. Dette involverer også produksjon i skolen (Kemmis & Grootenboer, 2008). Det produseres på en rekke ulike nivåer i skolen både i blant kollegaer og av elevene i form av elevarbeider. I kollegiet produseres kunnskap gjennom å utnytte kollektive ressurser. I tillegg vil en utdanningspraksis alltid ha et politiskøkonomisk bakteppe hva gjelder karakterer og resultater, hierarki og roller i personalet og samarbeid med foresatte og andre eksterne aktører (Kemmis & Grootenboer, 2008).

### 2.2.3 Relatings: sosiopolitisk

Praksis formes av våre relasjoner med andre og våre erfaringer med andre sosiale forhold farger våre nåværende handlinger. "She or he always acts in a way that is partly shaped by a history of relationships that have shaped him or her" (Kemmis & Grootenboer, 2008, s. 48). Slik kan vi si at våre sosiale handlinger og relasjoner farges av våre forkunnskaper. Et annet perspektiv på dette forholdet som disposisjon for kunnskap er at vi som profesjonelle også deltar i andre miljøer, også av en privat art, som er med på å forme hvordan vi tolker og opplever verden. Vi har foreldre, venner, lærere, kollegaer og andre som alle påvirker hva vi som profesjonelle vil anse som moralsk rett og legitimt (Kemmis & Grootenboer, 2008). Makt og innflytelse er også viktige nøkkelord her. Det er et sentralt maktspekt ved hvem som får snakke, hvem som lyttes til, hvem som leder på ulike nivåer og hva slags lederskap som utvikles (Østern & Engvik, 2016). I et praksisfelt som skole og utdanning er handlinger også *utøvd* i en slike sosiale relasjoner. De legger føringer for lærer-elev og lærer-leder relasjon, for hvordan skoleledere regulerer og påvirker møter og profesjonelle relasjoner mellom kolleger, og hvordan politikere og samfunnet skaper normer og rammer for skolen (Kemmis & Grootenboer, 2008). Dette gjør relasjon i alle former relevant for sikre videre utvikling og kunnskaping i praksisfelleskapet. Mahon et al. (2017, s. 17) argumenterer i sitt nyeste bidrag til teorigrunnlaget om praksisarkitekturene at det er nettopp forhold som omhandler det relasjonelle ved praksiser, som makt og solidaritet, som skiller denne teorien fra andre praksisteorier.

## 2.3 Ledelse

I forlengelsen av fremstillingen rundt praksisarkitekturene som hovedperspektiv på ledelse som praksis presenteres i det følgende noen utfyllende «linser» på et praksisperspektiv på ledelse. Både for å danne et tydeligere teoretisk grunnlag og for å trekke frem noen sentrale trekk ved praksisteorier som synes viktige for forståelsesgrunnlaget i denne studien. Et distribuert syn på ledelse synes vanskelig å komme utenom da det har befestet seg sterkere og sterkere i skoleforskningen de siste årene, og dette perspektivet blir derfor også kort gjort rede for.

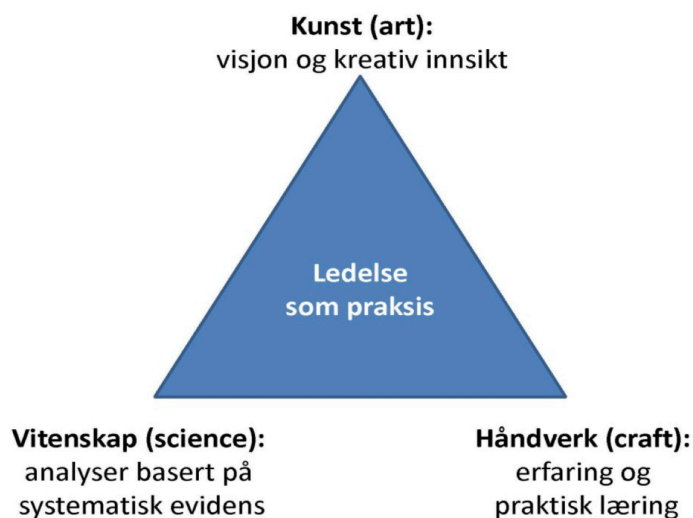
Schatzki (2012, s. 13-14) presenterer tre kjennetegn som er felles for alle praksisteorier. Det første er ideen om at praksis er sammensatt av ulike menneskers aktiviteter er derfor et sosialt fenomen. Det andre er prinsippet om at menneskelig aktivitet må forstås forankret i praksis og ikke som individuelle aktiviteter. Det tredje er forståelsen av menneskelig aktivitet hviler på noe vi ikke kan sette ord på og dermed en interesse for skjult kunnskap som støtte for praksis.

### 2.3.1 Et praksisperspektiv på ledelse

Praksisbaserte studier på læring og kunnskap i organisasjoner har økt voldsomt de siste årene og Lysø et al. (2011, s. 31) peker på at erkjennelsen av flere kunnskapsformer som i.e. *taus kunnskap* (Polyani, 1966; Nonaka, 1995) og *kunnskap-i-handling* (Schön, 1983) har vært bidragsyttere til dette. Disse perspektivene på kunnskap har bidratt til oppmerksomhet rundt også den grenseløse karakteren ved ledelsen og skapt rom for et perspektiv på ledelse som i større grad kan ta hensyn til dette når ledelse skal teoretiseres (Lysø et al., 2011). Praksisperspektivet på ledelse kan sees på som en kritikk mot manglende forbindelse mellom ledelsesteorier og praksis (se f.eks. Kemmis og Grootenboer, 2008; Mintzberg, 2009; Lysø et.al., 2011; Tengblad, 2012; Mordal, 2014). Det er etterhvert mange bidrag i feltet med å teoretisere praksisperspektivet på ledelse. Foruten å tillegge praksisarkitekturene stor vekt som hovedteori vil jeg i det følgende ta for meg bidraget til Stefan Tengblad (2012) gjennom antologien *Towards a practice theory of management*. I sitt forsøk på å teoretisere ledelse som praksis har baserer Tengblad (2012) seg på 13 empiriske studier samt en litteraturoversikt over 21 klassiske

studier med en praksistilnærming til ledelse. Denne praksisteorien presenterer et interessant aspekt for denne studien ved å vektlegge det kunstneriske aspektet ved ledelse.

Hos Tengblad (2012, s. 5) defineres ledelse som en form for håndverk som krever erfaring, ferdigheter og artisteri. Det tas utgangspunkt i lederes dagligdagse lederhandlinger. Gjennom praksisbergrepet sees ledelse på som håndverk og artisteri ved at ledere stadig må respondere og håndtere uforutsette hendelser ved å bruke sin intuisjon og kreativitet (Tengblad, 2012). Denne definisjonen av ledelse innebærer at ledelse er mer enn bare akkurat det vi gjør som ledere. Den inkluderer også kunnskap. Kunnskap som kommer til syne gjennom handlingene vi gjør. Et viktig poeng i dette perspektivet er at man kan aldri bli utlært i denne kunnskapen (Tengblad, 2012). Dette kan vi knytte helt tilbake til Aristoteles med sine tre former for kunnskap: episteme (teori/fakta), techne (håndverk) og phronesis (refleksjon/kunst/profesjonelt skjønn). Disse formene for kunnskap er som tidligere vist også sentrale i teorien om praksisarkitekturene. Ledelse som praksis handler om mer enn å velge verktøy fra en verktøykasse (Klev & Vie, 2014). Som leder må du kunne improvisere, og håndtere uforutsette og stressende situasjoner. Dette læres best gjennom erfaring med ledelse, enten egen eller observasjon av andre (Klev & Vie, 2014). Arbeidet til Tengblad er i stor grad basert på ideene til Henry Mintzberg som også deler praksistilnærmingen til ledelse. Mintzberg (2009) presenterer i boka *Managing* en modell som jeg syns i stor grad sammenfatter denne tilnærmingen til ledelse.



Figur 2: Ledelse som praksis (fra Mintzberg, 2009; illustrert i Lysø et.al.2011)



### 2.3.2 Den reflekterte praktiker og taus kunnskap

Med utgangspunkt i håndverks- og kunstaspektet ved ledelse blir teorien til Donald Schön om aktuell. Slik det også har kommet frem tidligere i denne oppgaven er hans teori blitt lagt til grunn for mange teoretiske bidrag innen profesjonell utdanning (Kinsella, 2012). Schön kritiserer den teknisk-rasjonelle tilnærmingen til profesjonell kunnskap og ønsker en ny epistemologisk tilnærming som også tar hensyn til det uforutsigbare og komplekse ved praksis (Kinsella, 2012). Som et svar på denne kritikken introduserer han *refleksjon-i-handling* og *kunnskap-i-handling*. Begrepene beskriver den tause kunnskapen, og det er gjennom *refleksjon-i-handling*, den kontekstbaserte refleksjonen, at den tause kunnskapen blir gjort eksplisitt (Schön, 1983). Også Polyani (1967; i Bjørnsrud, 2015) er opptatt av den erfaringsbaserte kunnskapen, den tause kunnskapen som enda ikke er språkliggjort. Det som ikke lar seg så lett forklare med ord. Polyani mener videre at språkliggjøring kan fremmes gjennom refleksjon, og at «språket er en viktig referanseramme for å kunne sette ord på praksis, og få en felles forståelse av hverandres praksis (Bjørnsrud, 2015, s. 120).

### 2.3.3 Et distribuert syn på ledelse

Distribuert ledelse er ikke et nytt fenomen innen ledelsesforskning, men har hatt en kraftig oppblomstring de siste 15-20 årene da det er tenkt til å bidra til utviklingen av mer effektive skoler (Mordal, 2014). Særlig betydningsfullt har dette synet på ledelse blitt innenfor skole og utdanningsforskning. Begrepet ble derimot introdusert så tidlig som i 1954. Den australske psykologen Cecil Gibb mente at ledelse var en gruppekvalitet og at dikotomien «leader-follower» ikke var holdbar da det ikke er mulig å skille mellom hvilke ledelseskvaliteter lederne innehar og hvilke «følgere» innehar (Gronn, 2008). Også Katz og Kahn definerte tidlig ledelse som en delt aktivitet, og mente at organisasjonens ressurser kun kunne utnyttes til det fulle gjennom deling av ledelsesfunksjoner (Gronn, 2002). Kunnskap både i og om organisasjonen finnes ikke bare i ledelsen, og minst av alt finnes den kun i den øverste delen av ledelseshierakiet (Gronn, 2002).

Et slikt syn på ledelse har mange likhetstrekk med å se ledelse som praksis fordi kontekst ledelsen utøves i er sentral. Ledelsespraksis i et distribuert perspektiv dreier seg altså om ledelse som samhandling mellom mennesker. Praksis blir et produkt av ledere, følgere og

situasjon (Spillane, Halverson & Diamond, 2004). Selv om denne tilnærmingen til ledelse beveger seg bort fra den heroiske lederen ved å fokusere på samhandling og ledelsespraksis, påpeker Spillane (2006) at betydningen av ledere og rollen deres ikke må undervurderes. Rektor og formelle ledere skal derimot være tilstede for å skape rom for samhandling. Det teoretiske grunnlaget for Spillane (2006) perspektiv er aktivitets teori og teori omkring distribuert kognisjon. Med dette utgangspunktet må både ledelsespraksis og kontekst alltid sees i sammenheng med hverandre (Spillane et al., 2004). Konteksten skal dermed ikke behandles som en utenforstående del av praksis, men et integrert element hvor ledelsespraksisen både muliggjøres og hemmes av konteksten den oppstår i (Abrahamsen, 2015). Fokuset på konteksten representerer en bro til teorien om praksisarkitekturer ved at også et distribuert perspektiv er særlig opptatt av hvordan disse elementene; ledere, følgere og kontekst, er vevd sammen og gjensidig påvirkelige. Spillane et al. (2004) fremhever spesielt *artefakter og organisasjonsstruktur* og viser blant annet til materiell, timeplaner og språk med tanke på *artefakter* og til strukturen innad i skolen som *organisasjonsstruktur*. For å i størst mulig grad utnytte den kapasiteten for læring og utvikling som finnes i skolen må vi nærme oss ledelse med et spørsmål om *hvordan*:

We know relatively little about the *how* of school leadership (...). While there is an expansive literature about what school structures, programmes, roles and processes are necessary for instructional change, we know less about *how* these changes are undertaken or enacted by school leaders.

(Spillane et al., 2004, s. 4).

## 2.4 Profesjonsutvikling

Dette (profesjonsutvikling) handler også om å forene lærernes individuelle arbeid med kollektive prosesser, om utvikling av et eksplisitt profesjonsspråk med profesjonelt skjønn, om å utvikle strukturer og kulturer som fremmer og institusjonaliserer skoleutvikling og forbedringsarbeid på flere nivåer, og om hvordan profesjonsutøvere forstår og begrunner arbeidet sitt.

(Elstad et al., 2014, s. 32)

Vi kan nærme oss en mer reflektert praksis i organisasjonen når vi også utvikler kunnskap (Irgens, 2007). Med dette som utgangspunkt vil jeg kort gjøre rede for noen innfallsvinkler til læring og kunnskaping som synes relevante for profesjonsutvikling slik det forstås i denne oppgaven.

### 2.4.1 Profesjonelles læring gjennom språk og refleksjon

Språkets betydning for læring er ingen ny ide, og best gjenkjennelig er det nok hos Lev Vygotsky som vektla dette i stor grad. Ut i fra en empirisk studie av lederes læring gjennom et lederutviklingsprogram presenterer Lysø (2014, s. 163) et rammeverk for å komme tettere på lederes læringsprosesser. De finner støtte for sin tilnærming til lederes læring hos blant andre Schön og Mintzberg som begge to vektlegger refleksjon over praktiske erfaringer (Lysø, 2014). Utgangspunktet for lederes læring er felles refleksjon og erfaringsdeling i ramme av et sosialt læringsfellesskapet satt sammen av praktikere på tvers av ulike skoler (Lysø, 2014). Spesielt trekkes teoretisk kunnskap frem som viktig for lederne i å utvikle et lederspråk. Forskningsbasert kunnskap og teori blir viktige kilder for



Figur 3: Modell for lederes læring og utvikling (fra Lysø, 2014, s.163)

å sette ord på og beskrive praksis (Lysø, 2014). Når lederne utvikler et felles lederspråk bidrar dette til å skape tilhørighet og meningsskaping hos ledergruppen (Lysø, 2014). Lederne forteller også om at de i større grad rommer hverandres ulikheter. Dette er et positivt bidrag inn i arbeidet i lederteam. «Generering av lederspråk henger tett sammen med å konstruere lederidentitet gjennom felles refleksjon» (Lysø, 2014, s. 163).

Resultatene i studien teoretiseres gjennom utviklingen av modellen som vist ovenfor, som beskriver hvordan lederes læring og utvikling påvirkes av tre forhold. Det språklige aspektet ved læringen oppleves som særlig relevant i denne studien, særlig fordi språkets betydning for læring er et såpass velkjent og grunnleggende pedagogisk prinsipp. Være seg ledere, lærere eller elever.

Også Krogh, Lillejord, Nonaka og Ichijo (2001) trekker frem samtalen og dialog for å skape kunnskap i organisasjoner. Sentralt i Nonaka og Takeuchi (1995) sin teori om kunnskaping står forholdet mellom organisasjonens læring og individets tause kunnskap, og derav også at kunnskap skjer på både individ-, gruppe-, og organisasjonsnivå. For å skape kunnskap mener (Krogh et al., 2001) at vi er avhengige av en hjelpende kontekst som muliggjør relasjonsbygging og dialog gjennom felles møtesteder. «Å skape kunnskap innebærer [også] å arbeide med å utvikle en felles kunnskapsbasis for hele organisasjonen, på tvers av geografiske og kulturelle grenser (Krogh et al., 2001, s. 18). Kunnskap defineres som dynamisk og relasjonell, og ikke minst situasjons- og deltakerbettinget (Krogh et al., 2001). Dette vitner om et kunnskapssyn som er nært knyttet en sosiokulturell tilnærming med relasjonen i fokus. For å skape kunnskap presenterer Krogh et al. (2001, s. 21-22) fem steg; 1) dele den tause kunnskapen, 2) utvikle begreper, 3) rettferdiggjøre begreper, 4) utforme en prototype, og 5) forsterke kunnskapen og gjøre den tverrfaglig. Makten av samtaler er svært sentral hos Krogh et al. (2001) og det å aktivt oppmuntre medarbeidere til deltakelse, samt å skape nytt språk trekkes frem som viktige prinsipper ved samtaler som fremmer kunnskapsutvikling. Når det gjelder ledelse av kunnskaping legges det tre premisser for dette. Jeg ønsker å fremheve premisset om at «kunnskapsutvikling er et håndverk, ikke en vitenskap» (Krogh et al., 2001, s. 49). Dette fordi det i stor for meg samsvarer med praksislinsen på ledelse som brukes her hvor ledelse sees på som en kunst og ikke kun en rekke oppskriftsbaserte handlingsmønstre.

#### **2.4.2 Kollektiv læring i profesjonelle fellesskap**

Utvikling av skolen som profesjonell læringsarena er et sentralt utviklingsområde for alle skoleledere, og i skolen har man blant annet gjennom teamarbeid og fagseksjoner forsøkt

å motvirke den tradisjonelle individualismen som finnes i en del andre profesjoner (Lauvås, Lycke, Handal & Ytreland, 2016). Forskning på læring hos medarbeiderne i norsk skole viser, kanskje overraskende nok, at norske skoler i mindre grad enn andre virksomheter kan betegnes som lærende (Lindvig, Wærness & Dale, 2005). Begrepet *en lærende organisasjon* trenger videre en klargjøring. Stålsett (2009) sier at det at en organisasjon er lærende, innebærer at personalet er i en kontinuerlig læringsprosess. Dette støttes igjen av definisjonen fra Kompetanseberetningen for 2005: «En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre dagligdagse situasjoner og etablere ny praksis når det er nødvendig.» (Utdannings- Og Forskningsdepartementet, 2005).

Hvordan vi kjennetegner og definerer kompetanse i en gitt setting skjer gjennom deltakelse i ulike profesjonelle fellesskap. Eksempelvis som lærer eller skoleleder. Wenger (i Bjørnsrud, 2015) kjennetegner profesjonelle fellesskap ved tre egenskaper; felles identitet, fellesskap og et krav om at som deltaker må man være praktiker. Gjennom slike fellesskap utvikles felles forståelse og det skapes relasjoner (Wenger, Mcdermott & Snyder, 2002). Også hos Wenger et al. (2002) fremheves den tause kunnskapen som sentral å hente frem, gjerne gjennom samtaler og erfaringsdeling. «Organisasjoner lærer bare ved at mennesker lærer. Individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring. Men uten den individuelle læringen blir det heller ingen organisasjonsmessig læring.» (Senge, 1999, s. 145). I *Den femte disiplin* fremhever Senge (1999) viktigheten av gruppelæring, og peker på at det gir oss mulighet til å forstå et større bilde. Gruppelæring utelukker ikke individuell læring, men baserer seg også på personlig mestring. Når grupper lærer kan de bli et såkalt «mikrokosmos» for læring i følge Senge (1999), og derfra spres videre ut i organisasjonen. Sammen med de fire andre ledelsesdisipliner; systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, og å skape felles visjoner, danner disse grunnlaget for Senges tilnærming til å utvikle den lærende organisasjonen. Det er systemtenkning som er den femte disiplinen fordi det er denne disiplinen som integrerer og smelter sammen de andre disiplinene. Gjennom systemtenkning blir vi minnet om at helheten kan bli større enn summen av delene (Senge, 1999, s. 17-18). Det er også verdt å merke seg at også Senge beskriver disiplinene som kunstneriske disipliner. De er

«personlige» disipliner og dreier seg om «hvordan vi tenker, hva vi virkelig ønsker, og hvordan vi samhandler og lærer sammen med andre.» (Senge, 1999, s. 17).

Lærere er ikke en profesjon som er, i alle fall har den ikke vært, preget av en kultur for forskningsbasert utvikling og kompetanseheving. Derimot ligger erfaringsdeling i stor grad til grunn for kompetanseutviklingen i skolen (Lindvig et al., 2005). "Kompetanse kan bygges opp innenfra, gjennom kollektiv innsats og på grunnlag av den kunnskapen og de erfaringene som allerede finnes." sier Lauvås et al. (2016, s. 25). Her ser vi at både kunnskap og erfaringer er viktige, og det at dette må skje kollektivt innebærer at det i liten grad har effekt når en eller få enkeltpersoner forsøker å ta tak (Lauvås et al., 2016). Hargreaves og Fullan (2012) fremhever enkeltlæreren som viktigste enkeltfaktoren i elevenes læring, men sier også at høyt presterende skoler kjennetegnes av et profesjonsfellesskap i stadig utvikling. Mange av prosjektene og satsningene inn i norsk skole de siste årene vurderes som «profesjonalisering utenfra» og da er faren at det oppfattes som kontroll (Ekspertgruppa Om Lærerrollen, 2016). For å oppnå dette er også «profesjonalisering innenfra» sentralt trekker Ekspertgruppa Om Lærerrollen (2016). De baserer seg på teorien til Julie Evetts (2003,2013) og handler om profesjonsgruppens handlinger for å løfte profesjonsstatusen på bakgrunn av eget kunnskapsgrunnlag, uten ekstern styring.

En slik kollektiv dimensjon bør dermed være en del av en definisjon av lærerprofesjonalitet, det vil si at det er profesjonsfellesskapet som på mange måter utgjør grunnlaget for at den profesjonelle lærer. Slike profesjonsfellesskap etableres på den enkelte skole, mellom lærere og på makronivå, og kan ses på som en forutsetning for profesjonalisering innenfra.

(Ekspertgruppa Om Lærerrollen, 2016, s. 40)

## 3 Metode og utvalg

Dette kapitlet redegjør for valg av metoder, utvalg, feltarbeid, så vel som bearbeiding og analyser av datamaterialet. Jeg vil også gjøre rede for de metodologiske valgene som danner et viktig bakteppe for forskningsdesignet og tilnærmingen til ledelse som fenomen. Videre presenteres rammen for hvordan datamaterialet er bearbeidet og analysert tematisk gjennom en teoretisk ramme med praksisarkitekturene til Kemmis og Smith. Avslutningsvis vil jeg drøfte forskerrollen og denne studiens kvalitet med tanke på overførbarhet, troverdighet og bekreftbarhet.

### 3.1 Eget ståsted

Et kvalitativt forskningsdesign krever en refleksivitet hos forskeren (Creswell, 2013). Forskeren bør «plassere seg» i feltet og introdusere seg og sin bakgrunn, samt hvordan dette farger deres tolkninger av datamaterialet i studien (Creswell, 2013). I det følgende vil jeg derfor si noe om både egen bakgrunn i forhold til arbeid, erfaring og interesse for feltet, og om mitt vitenskapsteoretiske ståsted i neste avsnitt.

Jeg er utdannet grunnskolelærer og har fra jeg var nyutdannet jobbet de siste fire årene som lærer ved en ungdomsskole. Her har jeg stort sett fungert som faglærer og etterhvert også i en uformell lederrolle som internt fagansvarlig i matematikk. Jeg har lite kjennskap til videregående skole, og heller ingen direkte erfaring fra skoleledelse med meg inn i dette arbeidet. Jeg har derimot med meg både en genuin interesse for ledelsesfeltet og skole, og erfaringer fra en skole hvor det er stor takhøyde, godt utviklingsarbeid og en høy grad av opplevd tillit fra ledelsen til de ansatte. Dette har vært med på å gi gnist til interessen for ledelse og profesjonsutvikling i skolen.

### 3.2 Forskningsdesign

#### 3.2.1 Kvalitativt design

Kvalitative metoder gir forskeren en annen nærhet og fleksibilitet i datainnsamlingen som muliggjør dypere kunnskap og kan gi tilgang til datamateriell som ville være vanskelig å komme frem til ved kvantitative metoder (Kleven, Tveit & Hjordemaal, 2011). Kvalitativ

forskning henter data i en naturlig setting, hvor forskeren er sensitiv til både folk og sted, gjennom blant annet å presentere informantenes stemme, å være reflektiv som forsker og gi en kompleks beskrivelse og tolkning av problemet (Creswell, 2013, s. 44).

I denne studien ønsket jeg å gå i dybden på ledelsesstrukturer i skolen som bærer preg av et distribuert syn på ledelse hvor ledere jobber i lederteam. Studien har som formål å undersøke ledelse som praksis. Ønsket er å kunne belyse kjennetegn ved ledelse som bidrar til profesjonsutvikling i skolen blant både lærere og ledere. Dette gjøres gjennom å beskrive ledelsespraksisen i lederteamet i lys av praksisarkitekturene *sayings*, *doings* og *relatings*. Fordi jeg ønsket dybdekunnskap hvor hensikten var å beskrive og belyse, fremfor å måle, ble det tidlig klart at dette skulle rammes inn i kvalitativt forskningsdesign. En slik tilnærming er ønskelig for å undersøke ulike syn på ledelse i skolen på ulike ledernivå, og forsøke å skape kompleks forståelse for og innsikt i hvordan ledere opplever og forstår ledelse og profesjonsutvikling (Creswell, 2013).

Ontologisk plasserer denne studien seg innenfor en sosial konstruktivistisk ramme og baserer dermed på antakelsen om flere virkeligheter, hvor ideer og tanker kontinuerlig konstrueres og rekonstrueres gjennom sosiale aktører, inkludert forskeren (Creswell, 2013). Da ønsket er å forstå hvordan ulike ledere i skolen skaper mening om ledelse gir dette denne studien et fortolkende fokus. Dette epistemologiske ståstedet krever også en sensitivitet til kontekst og til forskerrollen (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015). Hermeneutikk dreier seg om fortolkning, og samtale og tekst står sentralt, og det samme gjør fortolkerens forkunnskaper (Kvale et al., 2015). Dette kapittelet ble derfor innledet med en redegjørelse for eget ståsted. Forskerrollen og refleksivitet vil jeg komme nærmere inn på i drøftingen av metodologiske valg i kapittel 4.4.

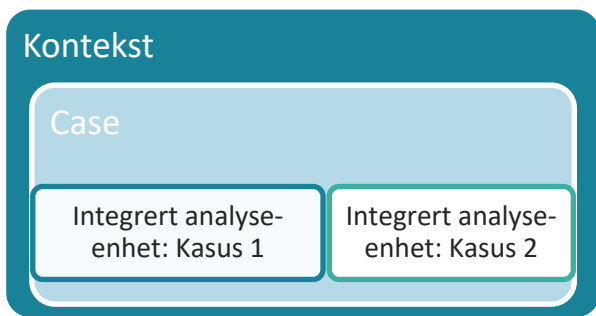
### 3.2.2 Case study som metodologi

Ved en kasestudie er selve casen i seg selv et objekt som vil undersøkes, og Bryman (2016) argumenterer for at dersom vi ikke trekker et skille for å tydeliggjøre case study som forskningsdesign, så kunne all forskning i bunn og grunn utføres som en kasestudie. Det er den idiografiske tilnærmingen som skiller case study fra andre forskningsdesign,



det vil si forskerens ønske om å avdekke de helt unike trekkene ved en case (Bryman, 2016). En kassustudie har som formål å undersøke et moderne fenomen, i dybden, og innenfor fenomenets kontekst (Yin, 2014). Videre er undersøkelsen i en kassustudie avhengig av flere kilder for data for å håndtere et mangfold av variabler, og den har også eksisterende teori som guide for datainnsamling og analyse (Yin, 2014). Problemstillingen i denne studien, med ønsket om å undersøke «hvordan» gjør case study til en aktuell metodologi for denne studien. Gjennom fokus på to lederteam og deres praksisbeskrivelser og erfaringer begrenses casen i tid og sted. Jeg vurderte også en fenomenologisk og etnografisk tilnærming, men da jeg ikke hadde anledning til å oppholde meg i feltet over lang tid, og ønsket en dybdeundersøkelse for å beskrive hvordan, og ikke hva, ledelse bidrar til profesjonsutvikling ble case study stående som en hensiktsmessig metodologisk tilnærming (Creswell, 2013).

Det finnes i utgangspunktet to hoveddesign for en kassustudie, en singel-case studie og en multippel-case studie (Yin, 2014). En multippel-case studie er alltid å foretrekke sier Yin (2014) videre, forutsatt at du har valget og ressursene til det. En multippel-case studie har sin styrke i at resultatene ofte er vurdert som mer robuste og har man muligheten bør man alltid vurdere et slikt design (Yin, 2014; Herriott & Firestone, 1983). Det er et svært krevende design, og kan være for ressurskrevende for en enkelt student (Yin, 2014). Jeg fikk mulighet underveis i prosjektet til å gjennomføre et intervju på en grunnskole som arbeidet med den samme ledelsesstrukturen som undersøkes her, og vurderte lenge om jeg fant rom for å inkludere dette perspektivet og således kunne arbeide med et multippel-case design. Både fordi jeg bare er én forsker og fordi rammene for denne avhandlingen setter visse begrensinger endte jeg opp med å utelate dette perspektivet fra studien. Det kunne vært et spennende og interessant perspektiv inn i denne studiens undersøkelsesfelt dersom rammene hadde tillatt det. Fordi jeg ikke hadde mulighet til å følge et multippel-case design valgte jeg derimot å gjøre undersøkelsene ved et integrert singel-case design med to kasuser (Se figur 4).



Figur 4: Modell for designet av kasusstudien (Yin, 2014, s. 50)

Jeg mener at dette designet sammen med formuleringen av problemstillingen, det kvalitative datasettet og det vitenskapsteoretiske utgangspunktet, er det som gir den mest helhetlige tilnærmingen til studiens undersøkelsesområde innenfor de rammene jeg jobbet innenfor. Møtet med lederne i studien er begrenset i tid og sted, og deres erfaringer og praksisfortellinger er tilsvarende begrenset

Avslutningsvis vil jeg gjøre en viktig avklaring. Komparative kasusstudier har som hensikt å undersøke kontrastene ved å hente data fra to eller flere ulike caser eller situasjoner (Bryman, 2016). Studien min har med sitt multiple-design data fra to kasuser, men hensikten er ikke å sammenlikne, men heller å sikre kvaliteten i studien ved å velge flere kasus. Begge er valgt fordi de, gjennom replikasjon, representerer den aktuelle ledelsesstrukturen som undersøkes (Yin, 2014).

### 3.3 Utvalg

I utvalget var det 8 informanter fordelt på 2 ulike skoler sentralt på Østlandet. Informantene er en rektor, en studieleder og seks avdelingsledere. Sammen representerer de både ulike ledelsesnivå i skolen og har en bred erfarings- og utdanningsbakgrunn. Rektorene og studielederen, som her stilte som rektors stedfortreder, har alle formell lederutdanning, begge på mastergradsnivå. Avdelingslederne har alle enten gjennomført videreutdanning i skoleledelse, eller i ferd med å gjennomføre det. Alle åtte lederne har erfaring fra skolen og har jobbet som lærere før de tiltrådte i lederstillingen sin.

Skole:	Solvik Skole	Stranda Skole
Leder	Studieleder Atle 12 års erfaring	Rektor Jon 11 års erfaring
Mellom- leder	<u>Avdelingsleder;</u> Mari, 8 års erfaring Peder, 5 års erfaring Anne, 10 års erfaring	<u>Avdelingsleder;</u> Mette, 5 års erfaring Kristine, 1 års erfaring Tom, 4.5 års erfaring
Dokumenter	Virksomhetsplan 2017-18 Pedagogisk plattform	Virksomhetsplan 2017-18 HRM-plan

*Tabell 1, «Oversikt over utvalget i studien»*

I Tabell 1 ovenfor presenteres skolene og lederne, samt hvor mange års ledererfaring de ulike informantene har i sin nåværende rolle eller på samme nivå fra tidligere. Her er samtlige skoler, ledere og lærere anonymisert og gitt fiktive navn for å sikre konfidensialitet ovenfor informantene.

Omfanget av denne studien tilsier at utvalget består av et begrenset antall informanter. Det kvalitative designet tilsier at et begrenset antall informanter kan være nyttig for å sikre muligheten til å gå i dybden og hente hver enkelt informants meninger om og syn på ledelse (Creswell, 2013). Et for stort antall informanter ville være begrensende i forhold til å oppnå dette innenfor rammene jeg jobber ut i fra. Bryman (2016) beskriver gjennom en referanse til et forskningsprosjekt at studier basert på kvalitative intervjuer kan ha relativt små utvalg, og at utvalget kan beskrives som dekkende for populasjonen hvis vi legger til grunn teoretisk metning som kriterier for om utvalget er representativt og tilstrekkelig.

Begrunnelsen for valg av to ulike skoler er først og fremst knyttet til å anerkjenne at ledelse når det forstås som praksis, og synet på ledelse, vil fremtre annerledes på ulike skoler, hos ulike aktører. Da studien ikke har til hensikt å sammenlikne de ulike skolene bruker jeg bevisst ikke begrepet komparativ studie. Samtidig gir spredningen av

informanter på to skoler muligheter for å se etter hva som fremtrer som likt og ulikt hos de ulike informantgruppene, noe som vil være en styrke i drøftingen av resultatene. Denne utvalgsstrategien har kjennetegn fra det som beskrives som hensiktsmessig utvalg for maksimal spredning, hvor ønsket er et utvalg som gir ulike perspektiver på problemet (Creswell, 2013). Lederteamene som undersøkes, hvor også avdelingsledere under rektor gis personalansvar og en formell lederrolle, er en vanlig struktur i videregående og nokså sjelden i grunnskolen i Norge. Her er det langt vanligere at det er rektor alene som sitter med fullt personal- og resultatansvar. Dette har også vært medvirkende i at utvalget består av ledere i videregående skole hvor strukturen som undersøkes er veletablert.

Denne studien har to nivåer av utvalg. Det første nivået er relatert til kontekst av casen og det andre utvalget av informantene. I kvalitative kasestudier er det nødvendig, etter først å ha valgt selve casen, å gjøre et utvalg innenfor denne casen (Bryman, 2016). Utvalget er gjort hensiktsmessig for å sikre tilgang til informanter som er relevante for nettopp denne casen (Bryman, 2016). Denne strategien ga meg muligheten til å finne skoler hvor ledelsesstrukturen med mellomledere med formelt lederansvar og lederteam var tilstede. Det første utvalget, relatert til kontekst, ble skoler som benytter den aktuelle ledelsesstrukturen. Derfor falt valget på videregående skole hvor strukturen er godt innarbeidet.

Jeg kontaktet i første runde rektorene ved de åtte største videregående skolene på Østlandet fordi jeg ønsket så store kompetansemiljøer som mulig, uten at størrelse var et kriterium som måtte etterfølges. Det skulle vise seg utfordrende å få positiv respons fra skoler og jeg antar at det er knyttet til ønsket om å treffe mange ledere på ulike nivå i organisasjonen. Etter flere runder med epost og telefonkontakt med tilfeldig utvalgte videregående skoler fikk jeg etter en samtale med en professor ved USN kontakt med, og positivt svar fra, to videregående skoler som hun hadde kjennskap til fra tidligere forskningsprosjekter ved universitetet. Ulempen med nettverksmodellen er at det kan utelukke andre mulige aktuelle kandidater som møter kriteriene. Utvalgsstrategiene som best beskriver prosessen og resultatet i denne studien synes jeg å være en kombinasjon av de strategiene Creswell (2013) beskriver som typisk, tilfeldig hensiktsmessig og maksimal variasjon. Samtidig anerkjenner jeg at denne utvalgsstrategien som her

fremtrer også kan beskrives som noe opportunistisk. Totalt mener jeg at dette har vært på å gi en god kombinasjon av utvalgsstrategier og fleksibilitet ved å triangulere ulike strategier (Creswell, 2013), og ved å kontinuerlig være åpen for de muligheter og endringer som oppsto underveis.

### 3.4 Datainnsamling

Det er flere måter å innhente kvalitative data på, i.e. individuelle intervjuer, fokusgruppeintervjuer, observasjon, dokumenter og audiovisuelt materielt (Creswell, 2013). Som nevnt tidligere bør en kasusstudie ha flere ulike datakilder og med dette i tankene har jeg innhentet både intervjudata gjennom individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer, samt analysert et utvalg av skolens plandokumenter. Da fokuset for undersøkelsen min er skolelederens syn på og meninger rundt ledelse var det naturlig å velge intervju som metode for datainnsamling (Kvale et al., 2015). Yin (2014) argumenterer for at dokumenter bør være en naturlig del av datamaterialet i alle kasusstudier, da de ofte kan gi nye innfallsvinkler til eksisterende data. Jeg vil først redegjøre for det individuelle semi-strukturerte intervjuet, deretter for fokusgruppeintervjuet og til slutt for plandokumentene.

#### 3.4.1 Individuelt semi-strukturert intervju

«Forskningsintervjuet er et intervju der kunnskap skapes i samspillet, eller interaksjonen, mellom mennesker» (Kvale et al., 2015, s. 49). Det semi-strukturerte forskningsintervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide for å kunne sirkle seg inn på de aktuelle temaene, og er som sådan hverken helt lukket eller åpen (Kvale et al., 2015). For meg ble dette et naturlig metodevalg med tanke på det ontologisk og epistemologiske ståstedet for denne studien. Jeg har i dette arbeidet gjennomført to individuelle intervjuer med en rektor og en studieleder, og to fokusgruppeintervjuer, hvert intervju på omlag 50 til 60 minutter. I intervjusituasjonene satt vi ovenfor hverandre ved et møtebord og intervjuene ble tatt opp på bånd ved hjelp av lydopptaker på telefon. Vi tok utgangspunkt i en intervjuguide med forslag til spørsmål og disse spørsmålene er nøye gjennom arbeidet i forkant for å få frem både meningsspørsmål og faktaspørsmål (Kvale et al., 2015). Spørsmålene i både de semi-strukturerte- og fokusgruppeintervjuene var i hovedsak formulert som «hva» og «hvordan» spørsmål for å frembringe informantenes meninger og erfaringer (Se Vedlegg

3). Grunnlaget for intervjuet som en profesjonell samtale er likevel nettopp dette at det er en samtale mellom to mennesker som agerer sammen og påvirker hverandre (Kvale et al., 2015). Et ustrukturert, eller åpent, intervju stiller store krav til intervjueren og som fersk forsker fant jeg det mest hensiktsmessig å strukturere intervjuene noe, rundt noen temaer. Likeledes ville et lukket intervju rundt et spørreskjema være lite egnet for å gi rom for informantenes meninger og tanker om temaene som undersøkes her, og jeg ønsket en fleksibilitet som ville gi rom for å følge interessante utsagn som kunne dukke opp underveis i intervjuet (Kleven et al., 2011).

### 3.4.2 Fokusgruppeintervju

Et fokusgruppeintervju har som hovedformål å få frem ulike synspunkter på det emnet som er i fokus (Kvale et al., 2015). Fordi denne studien retter spesiell oppmerksomhet mot ledernes meninger, erfaringer og tolkninger er fokusgruppen et godt alternativ til individuelle intervjuer (Yin, 2014). Gruppedynamikken kan være med på å gi rike data, og i likhet med Abrahamsen (2015) tror jeg fokusgruppeintervjuene her kan gi avdelingslederne et forum til å snakke om deres opplevelse som del i en større ledergruppe, og som ledere på et mellomnivå. En fokusgruppe består vanligvis av seks til ti personer (Chrzanowska, 2002, i Kvale et al., 2015), men her ble det rammene i hver av organisasjonene som la premissene for antall informanter som var tilgjengelige og derfor består fokusgruppene av henholdsvis tre avdelingsledere og fire seksjonsledere. Min rolle som forsker er å fungere som moderator i fokusgruppen. Det er moderatorens jobb å presentere temaer og å skape en åpen atmosfære hvor deltakerne føler seg trygge til å også uttrykke motstridende og personlige synspunkter (Kvale et al., 2015). Ledergruppene som møttes i fokusgruppene var tydelig godt kjent med hverandre og hadde, slik jeg opplevde det, en god og åpen dialog gjennom intervjuet. De lot hverandre få plass og tok samtidig rommet når nødvendig og snakket fritt, også om uenigheter eller ting de opplevde som utfordrende i arbeidet sitt. Dette tenker jeg er med å på styrke materialet som kom av intervjuet og er også med på å redusere mulige feilkilder i form av at eksempelvis noen deltakere i fokusgrupper kan bli veldig styrende.

### 3.4.3 Skolens plandokumenter

Dokumenter er en relevant informasjonskilde for alle kasusstudier og fordi de har en høy totalverdi bør de være en sentral del i all datainnsamling i case studier (Yin, 2014). Det er et viktig aspekt ved en kasusstudie å innhente data fra flere ulike kilder for å kunne gå i dybden og undersøke casen. Den viktigste bruken av dokumenter bør være for å underbygge og bekrefte data fra andre kilder (Yin, 2014, s. 107). Jeg har fått tilgang til samtlige skolers virksomhetsplaner (heretter referert til ved forkortelsen VIP) og en HRM-plan for analyse. Ofte kan det være problematisk å få tilgang til dokumenter (Creswell, 2013), men erfaringen fra møtet med informantene i denne studien var utelukkende positiv i form av at de alle åpent delte aktuelle dokumenter.

## 3.5 Analyseprosessen

Det finnes ingen «oppskrift» for analyse i kasusstudier og denne delen av prosjektet er ofte utfordrende for den ferske case study forskeren (Yin, 2014). Det kan bli en svært krevende analyseprosess dersom det ikke allerede i fra begynnelsen av prosjektet er en tydelig tanke om hvordan man vil behandle dataene (Yin, 2014). Fra prosjektskissestadiet i denne studien har tanken vært å benytte praksisarkitekturene til Kemmis og Grootenboer som rammeverk. Dette la grunnlaget for en deduktiv ramme for analysen og kodingsprosessen. Underveis ble det klart at jeg også ville ha mulighet til å følge dataene i større grad og derfor ble arkitekturene kun en kategorisk ramme, og kategoriene er frembrakt fra en induktiv kvalitativ innholdsanalyse.

### 3.5.1 Transkriberingen

Å transkribere betyr å omskrive, og transkripsjoner er dermed oversettelser fra muntlig form til skriftspråk (Kvale et al., 2015). Det er sentralt å være klar over at disse to fremstillingene har intervjuet er svært ulike. Jeg har valgt å transkribere intervjuene verbatim, men uten meningstomme fyllord som «hmmm» og «ehhh». Den språklige dimensjonen i form av notering av pauser, følelsesuttrykk og intonasjon er ikke sentral for denne undersøkelsen, da det er informantenes meninger og erfaringer som jeg ønsker å belyse gjennom å tolke for mening. Det har vært svært lærerikt, både om egen intervjutill og for å igangsette mye god tankevirksomhet, å arbeide med transkriberingen

av intervjuopptakene. Det har også vært et viktig perspektiv å være oppmerksom på at fortolkningsprosessen i arbeidet med intervjuene startet allerede underveis i intervjuet, og fortsatte i transkriberingen ved valgene som tas i nedskrivningen. En slik bevissthet mener jeg er med å styrke transkripsjonenes reliabilitet og validitet (Kvale et al., 2015).

### 3.5.2 Deduktiv og induktiv tilnærming til analysen

Datamaterialet som har blitt analysert er et tekstmaterialet bestående av 60 sider intervjutranskripsjoner og fire plandokumenter. Skolens plandokumenter har også blitt behandlet som tekst i analyseprosessen og jeg nærmet meg derfor dette materialet på samme måte som transkripsjonene fra intervjuene. Gjennom å selv være oppmerksom på dokumentenes hensikt, målgruppe og ved å kritisk tolke innholdet i alle dokumentdataene har jeg forsøkt å motvirke faren ved å behandle dokumenter som sannhet (Yin, 2014). I det første møtet med materialet lot jeg teksten være i fokus med hensikten å oppdage kjennetegn på ledelsespraksis knyttet til profesjonsutvikling. Jeg startet med å lese teksten nøye og markere interessante begreper, ord eller utsagn som jeg fant interessante. Ut i fra denne første gjennomlesningen etablerte jeg tolv temaer jeg opplevde som overordnede nok til å kategorisere den etterfølgende kodingen etter. I andre gjennomlesning førte jeg inn begreper og ord i et skjema i Word, hvor hver informant eller fokusgruppe fikk sin kolonne og de opprinnelige temaene utgjorde radene. Dette gav 186 koder fordelt på kategoriene *rammefaktorer, lederegenskaper og utdanning, rektorrollen, mellomlederrollen, læringstiltak, struktur og informasjonsflyt, lederteam, kunnskap og kompetanse, utvikling og læring, HRM og kultur*. Deretter ble teksten redusert ved å se etter mønster, gjentakelser eller unike hendelser, noe som førte til at noen av de opprinnelige kategoriene ble slått sammen og jeg endte opp med seks temaer. Jeg forsøkte underveis å ikke la meg påvirke av teorien eller følge tanker og ideer som kom opp, og beholde de temaene som fremsto som mest synlige i den induktive tilnærmingen til materialet.

På dette tidspunktet anså jeg det som hensiktsmessig å ramme inn materialet i mer overordnede kategorier, nemlig *sayings, doings og relatings*. Ved å igjen fortette kodene og tematikken i de seks kategoriene brukte jeg praksisarkitekturene og deres innhold og forståelse som ramme for å sortere beskrivelser og kjennetegne på ledelsespraksisen i de



tre forholdene. Jeg oppdaget underveis den teoretiserte bevegelsen mellom forholdene ved praksis, altså kjennetegnet ved at disse tre forholdene er gjensidig påvirkelige, ved at det ofte opplevdes som vanskelig å kategorisk plassere temaer innen hver praksisarkitektur. Dette blir synlig også gjennom analysen i kapittel 5 og i drøftingen hvor forholdene ved praksis som lederne forteller om tydelig påvirker hverandre og flyter over i hverandre. Eksempelvis trekker lederne på Stranda skole frem hvordan det at de alle sammen har utdannet seg gjennom formelle lederutdanningsprogram har ført til en felles språkbase og begrepsforståelse i lederteamet (*sayings*). Forståelsen og fellesskapet rundt et felles språk ser ut til å gjøre at lederne opplever og beskriver teamet som åpent og likeverdig. Som et sted hvor det er rom diskusjon og uenighet, men også stort samhold (*relatings*). Samtidig forteller også ledergruppa som at de i stor grad har benyttet forskningsartikler og faglitteratur inn i utviklingsarbeidet i personalet (*doings*).

## 3.6 Drøfting av metodologiske valg

### 3.6.1 Troverdighet

Ved å metodetriangulere har jeg etterstrebet å styrke troverdigheten, også forstått som den indre validitet, i studien. Gjennom å undersøke flere kasus, her to ledelsespraksiser på to videregående skoler, og benytte ulike metoder for data innsamling har jeg forsøkt å gi et bilde av hvordan ledere i skolen kjennetegner og arbeider i egen ledelsespraksis. I fremstillingen av resultatene la jeg vekt på å trekke frem de utsagnene jeg opplevde som mest relevante i relasjon til problemstillingen og forskningsspørsmålene, og til det teoretiske grunnlaget her. Egen forforståelse og tolkning har ligget til grunn for utvalget av tekst og hva det ble satt fokus på i analysen og drøftingen. Jeg har forsøkt å styrke den indre validiteten gjennom å nærme meg datamaterialet både deduktivt, ledet av praksisarkitekturene, og induktivt ved å la teksten lede an og skape kategoriene for analyse. Eget vitenskapelige utgangspunkt, valg av teoretisk ramme og analyseprosessen vil alt spille inn i hvordan dataene fremstilles her. Hensikten har med studien har ikke vært å generalisere (jf. Overførbarhet), men heller å gjøre et dypdykk ned i to ledelsespraksiser med fokus på profesjonsutvikling og undersøke dette inngående. Dette er en styrke for studien troverdighet.

### 3.6.2 Bekreftbarhet

Ordet validitet er ofte forbundet med en sannhet eller gyldighet, og i samfunnsvitenskapen dreier dette seg om hvorvidt en metode undersøker det man har som mål å undersøke (Kvale et al., 2015). Valideringsprosessen må skje i alle stadier av studien sier (Kvale et al., 2015) videre. Dette innebærer blant annet å kontrollere funnene og forsøke å ta hensyn til mulige feilkilder i materialet, å stille spørsmål til intervjueteksten, gjennom å teoretisere og triangulere datainnsamlingsmetoder og undersøke flere enn ett kasus. Jeg har forsøkt å øke validiteten i funnene ved å ha et, etter rammene for studien, bredt utvalg av informanter i form av å dekke ulike nivå av ledelse i skolen fra to ulike skoler, samt både intervjudata og dokumenter. Dette utvalget mener jeg er representativt for populasjonen – ikke for befolkningen, men for ledere i videregående skole. Jeg håper også at praksistilnærmingen til ledelse vil åpne for at også ledere som jobber i grunnskolen, hvor vi gjerne finner mellomleder uten formell lederposisjon, også vil finne perspektivene her interessante for sin ledelsespraksis.

### 3.6.3 Overførbarhet

Yin (2014) argumenterer for å skifte fokus bort fra statistisk generaliserbarhet når man jobber med kasusstudier. I stedet kan vi snakke om analytisk generaliserbarhet som er direkte knyttet til studiens funn og teorien som lå til grunn for forskningsdesignet: «...the analytic generalization may be based on either (a) corroborating, modifying, rejecting, or otherwise advancing theoretical concepts that you referenced in designing your case study.» (Yin, 2014, s. 41). Målet for denne studien er ikke å generalisere, men å bidra med detaljerte, rike beskrivelser rundt skoleledelse og kunnskaping. Jeg har forsøkt gjennom denne avhandlingen å utømmelig beskrive prosessene i dette prosjektet og rapportere med en høy grad av gjennomsiktighet. Denne undersøkelsen er som kasusstudie satt en i spesiell kontekst, og jeg har forsøkt å gi fylldige beskrivelser av kontekstene denne studien er satt innenfor som et ledd for å styrke overføringsverdien av resultatene (Kleven et al., 2011). Det blir opptil andre forskere og leserne av denne avhandlingen å vurdere overføringsverdien av studien (Kvale et al., 2015), men jeg håper at en del av overføringsverdien i dette arbeidet kan være å gi nye ideer og perspektiver til ledere, lærere og andre aktører i skolefeltet.

## 4 Etiske refleksjoner og forskerrollen

### 4.1 Forskerrollen

Det er viktig som forsker å være oppmerksom på og reflektere rundt hva man selv bringer med seg inn i forskningen som påvirker hvordan jeg ser, opplever, er tilstede, påvirker og ikke minst fortolker. Dette kravet til refleksjon rundt egen påvirkning og eget bidrag til kunnskapen som skapes omtales av flere som forskeren *refleksivitet* (Kvale et al., 2015; Creswell, 2013; Yin, 2014; Bryman, 2016). Denne refleksiviteten kommer blant annet til syne gjennom å være åpen om gjennomføring, bakgrunn og eget utgangspunkt for forståelsen av materialet her i rapporteringen av undersøkelsen (Bryman, 2016). Dette handler for meg om å selv være bevisst på hvordan min bakgrunn, både personlig og profesjonelt, legger forutsetninger for hvordan jeg forstår det informantene forteller meg. Jeg har forsøkt å stille meg åpen for hva informantene har fortalt meg, og samtidig være meg bevisst på at jeg møter informantenes tekster, være seg muntlige eller skriftlige, med en forforståelse. Det at fortolkningsprosessen også er med å berike og nyansere mitt eget ståsted og forståelse synes jeg beskrives godt gjennom Gadammers begrep *sammensmelting av forståelseshorisonter* (Kleven et al., 2011).

Det at jeg har valgt å innhente data gjennom kvalitative intervjuer gjør også at jeg må være klar over spesielle forhold mellom meg som intervjuer og de som intervjues. At denne relasjonen preges av et asymmetrisk maktforhold diskuteres i mye nyere forskningslitteratur (Kvale et al., 2015; Kvale & Brinkmann, 2009, Nunkoosing, 2005, Weis & Fine, 2000, i Creswell, 2013). I mitt møte med informantene har jeg forsøkt å legge til rette for en åpen og god dialog, som også kunne åpne for å ta mye retninger på informantenes initiativ, gjennom en relativt åpen struktur i de individuelle intervjuene og bruk av fokusgrupper. For å imøtekomme denne asymmetrien kan forskeren legge til rette for mer samarbeid mellom partene i dialog, og være reflektert rundt hvorvidt informantene føler press, forventinger eller virker selvutslettende på egne erfaringer og eget ståsted (Creswell, 2013). I forlengelsen av følgende sitat vil jeg videre drøfte noen sentrale etiske problemstillinger.

«Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning.» (Kvale et al., 2015, s. 108).

## 4.2 Etiske vurderinger

Det finnes en rekke etiske spørsmål og retningslinjer knyttet til å bedrive forskning. Blant annet er det sentralt å ha ivareta informantene i forhold til samtykke, konfidensialitet og mulige konsekvenser ved deltakelse (Kvale et al., 2015). Viktigere enn å slavisk følge retningslinjer og universelle normative regler, er forskerens evne til benytte sin etiske kompetanse og kontinuerlig gjøre vurderinger og handle moralsk deretter (Kvale et al., 2015). Kvale et al. (2015) benytter Aristoteles' begrep *phronesis*, eller praktisk klokskap, til å beskrive evnen til å kritisk vurdere og bruke sine evner til å se og handle utover vitenskapelig kunnskap og teori. Denne praktiske klokskapen er et gjennomgående perspektiv i denne studien og ble presentert i teorikapittel og benyttet i drøftingen. Den metodologiske og filosofiske tilnærmingen i denne oppgaven krever at en oppmerksomhet rundt at jeg som forsker er ikke objektiv, og at jeg er medskaper av de virkeligheter som beskrives i datamaterialet (Creswell, 2013). Mine forkunnskaper om temaet må også tas i betraktning når jeg arbeider med fortolkningen av materialet. Case studier er en krevende metodologi og noen av ferdighetene hos forskeren bør være sensitivitet til uventede utfordringer i datainnsamlingen, være en god lytter og evne til å være fleksibel og tilpasningsdyktig (Yin, 2014). Dette kan være utfordrende for meg som helt fersk forsker, og har vært noe jeg har måttet ha langt fremme i oppmerksomheten underveis i arbeidet.

Jeg har meldt studien til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) og fått studien godkjent i forkant av datainnsamlingen (Vedlegg 1). I forbindelse med søknaden til NSD måtte samtykkeerklæring og informasjonsskriv til informantene legges ved, slik at dette var også godkjent og utformet i forkant av intervjuene (Vedlegg 2). Rektorene og studieleder, på skolene fikk tilsendt disse dokumentene på epost i forbindelse med forespørselen om deltakelse i prosjektet. Jeg anbefalte også da at de lederne som ble spurt om å delta på skolen fikk dette videresendt fra rektor. På denne måten fikk samtlige deltakere mulighet til å lese om formål og gjennomføring av studien, og selv fritt velge

om de ønsket å delta eller ikke uten påvirkning av at jeg var tilstede. Når vi møttes på intervjudagene presenterte jeg meg for rektorene og avdelingslederne/seksjonslederne, og gjennomgikk informasjonsskrivet muntlig. På denne måten fikk jeg en anledning til å informere om studiens formål og metoder, og informantene fikk samtidig mulighet til å spørre spørsmål eller klargjøre eventuelle misforståelser. Jeg var nøye på å gjennomgå konsekvensene av deltakelsen og at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke sitt samtykke. Dette innebar å informere om hvordan materialet om dem skulle behandles, om anonymisering, og lagring og tilgang til lydopptak og transkripsjoner for å sikre frivillig deltakelse i prosjektet (Kvale et al., 2015). Samtlige informanter hadde lest informasjonsskrivet i forkant av møtet med meg, og samtlige signerte samtykkeerklæringen i etterkant av den muntlige gjennomgangen når vi møttes. Alle aksepterte samtidig at intervjuene ble tatt opp på bånd.

Videre informerte jeg om at fokuset for datainnsamlingen var deres meninger og erfaringer, og at jeg ikke var på jakt etter «et riktig svar». Dette for å forsøke å fra starten ha en åpen og trygg atmosfære hvor informantene følte seg trygge til å kunne snakke fritt og dele sine tanker. Prinsippet om *velgjørenhet* omhandler forskerens ansvar til å alltid minimere risikoen for å skade en deltaker mest mulig (Kvale et al., 2015). Dette gjøres blant annet gjennom kontinuerlig refleksjon om egen forskerrolle, om følsomhet for forskjellen mellom skriftspråk og talespråk i forhold til transkripsjoner og om oppmerksomhet for sensitive eller personlige opplysninger og temaer i intervjusituasjonen (Kvale et al., 2015). Jeg har derfor valgt å transkribere med en sensitivitet for skillet skriftspråk/talespråk slik jeg drøftet tidligere. Dialektord er erstattet med bokmålsord for å sikre informantenes konfidensialitet, og ved sitering er fyllord og gjentakelser fjernet for å fortette meningsinnholdet og utøve en sensitivitet ovenfor hvordan informantene fremstilles i avhandlingen. Dilemmaer knyttet til konfidensialitet omhandler det å komme til enighet med informantene om hva som kan gjøres med dataene, og her blir det viktig at jeg er oppmerksom på en mulig konflikt mellom fortrolighet til informantene og kravet om gjennomsiktighet i forskningen (Kvale et al., 2015). Kravet om gjennomsiktighet, det vil si åpenhet rundt prosedyrer, er et viktig etisk krav for den vitenskapelige kvaliteten på arbeidet, og for å sikre bekræftbarhet i forskningsresultatene (Kvale et al., 2015).

## 5 Analyse av ledelse og kunnskaping

I det følgende presenteres og analyseres kildematerialet. Analyseprosessen er tidligere presentert i metodekapittelet (se kap.3.5). Dette kapitelet er først og fremst ordnet etter praksisarkitekturene som danner det teoretiske rammeverket i studien og som også var rammen for analysen. Innenfor disse tre organisatoriske forholdene har analysen frembrakt seks temaer, to innenfor hvert forhold ved praksis.

### 5.1 Redegjørelse av kasusene og kildematerialet

For å tydeliggjøre konteksten og rammen av kasusene som undersøkes for å belyse problemstillingen her vil jeg i det følgende redegjøre kort for hvert kasus. Deretter presenteres kildematerialet som danner det empiriske materialet i studien.

#### 5.1.1 Et overordnet blikk på konteksten

De to videregående skolene, Stranda og Solvik, er begge kombinerte skoler med sammensatte fagmiljøer og et bredt utvalg studieprogram. Kombinertskoler har vært normen i Norge siden 1970-tallet og dette skiller den norske konteksten fra de fleste andre land (Jenssen et al., 2012). Både størrelse, mangfoldet av fagmiljøer og sammensetning kan bidra til å gjøre skoleledelse i videregående skole særlig utfordrende. I særstilling står de svært sterke fagmiljøene som kan tenkes å ha bidratt til at det å utøve faglig og pedagogisk ledelse oppleves særlig utfordrende. Ledelse som distribuert aktivitet er et syn på ledelse som har fått stadig mer oppmerksomhet både internasjonal og nasjonalt. I videregående skole i Norge har denne strukturen, hvor rektor har ledere under seg med formelt lederansvar i form av personal-, økonomi- og administrativt ansvar, nå vært vanlig i mange år. Likevel er det også et viktig perspektiv at også i videregående skole har de vært vant med en struktur hvor det er rektor alene som satt med personal-, resultat-, og økonomiansvar, og at den faglige ledelsen og fagutviklingen ble lagt hos hovedlærere. Disse hovedlærerne kunne også få ansvar for innkjøp av materiell o.l. særlig i forbindelse med yrkesfaglige retninger hvor det ofte er stort behov for materialer, inventar og maskiner. Utover dette hadde ikke disse lærerne noe lederansvar. I dag arbeider ledere i videregående skole i ledergrupper og team, og det er heller ikke uvanlig med mer uformelle lederstillinger videre ut i organisasjonen i form av

eksempelvis fagkoordinatorer, seksjonsledere eller fagansvarlige. Dette gir et glimt av hovedlærerne fra tidligere. Disse uformelle lederne finner vi også på begge skolene i denne studien, selv om de brukes i ulik grad, og fokuset for studien er de formelle ledernes praksis. I grunnskolen er denne strukturen for skoleledelse langt mer sjelden. Der finner vi igjen den tradisjonelle flate strukturen hvor rektor sitter alene med alt ansvar og inspektører fungerer som støttepersonell. Med dette som overordnet kontekst befinner de to kasusene i denne studien seg i en skolekontekst hvor en fordeling av formelt lederansvar har vært normen i mange år.

### 5.1.2 Kasus 1: Solvik skole

Solvik skole er en middels til stor kombinert videregående skole på Østlandet. De har et bredt studietilbud med omlag 550 stedlige elever, fordelt jevnt mellom studieforbereidende og yrkesfag. I tillegg har skolen et tilbud til voksne og et nettilbud som totalt gir skolen et elevtall på omlag 900 elever. Skolen har cirka 70 til 80 pedagoger. Ledelsen på skolen består av en administrasjon med tre ansatte: rektor, studieleder og administrasjonsleder. Under dem arbeider fem avdelingsledere som alle har personalansvar på sine respektive avdelinger. Den øverste ledergruppen, heretter henvist til som administrasjonen, har ukentlige administrasjonsmøter og møtes også mye uformelt med åpne dører på kontorene. I tillegg holdes ukentlige ledermøter og denne sammensetningen inkluderer avdelingslederne. På Solvik har de jobbet inngående med FYR – Fellesfag, Yrkesretting og Relevans – som var et prosjekt ledet av Utdanningsdirektoratet fra 2014-2016, og FYR-arbeidet både underveis i prosjektperioden og i etterkant har stått sentralt i skolens utviklingsarbeid. Skolen har tidligere vært gjennom en omfattende sammenslåing av to videregående skoler for å bli den organisasjonen de er i dag.

### 5.1.3 Kasus 2: Stranda skole

Stranda Skole er liten til middels stor kombinert videregående skole på Østlandet. Skolen har omlag 400 elever fordelt på yrkesfag og studieforbereidende. Skolen har 66 ansatte totalt og i ledelsen finner vi rektor, studieleder og fire avdelingsledere. Avdelingslederne har alle personalansvar i sine respektive avdelinger, mens rektor sitter med personalansvaret for ledergruppen. Alle lederne har kontorer ved siden av hverandre og

de har en «åpen dør» policy hvor de i stor grad er tilgjengelig for hverandre ved behov. Ute i avdelingene finner vi også seksjonsledere som har ansvar for faglig utvikling, prosjekter og fagsamarbeid i sine seksjoner. På Stranda har de jobbet med et stort Human Resource Management (HRM) arbeid de siste årene og utarbeidet en omfattende HRM-plan. Fokuset var på å sikre gode relasjoner gjennom medvirkning og viktige avklaringer rundt jobbsikkerhet og visjoner. Dette ble viktig for å kunne ha grunnlag for å sette i gang større utviklingsarbeider senere. Videre er utviklingsarbeid og målsettinger forankret i en virksomhetsplan (VIP). Også på Stranda har FYR-arbeidet vært et viktig arbeid fra tidligere og har vært med på å heve statusen hos yrkesfagslærerne.

#### 5.1.4 Kildematerialet

Det empiriske materialet i denne studien består av intervjudata fra to individuelle intervjuer og to fokusgruppeintervjuer, samt fire plandokumenter alt innhentet på to ulike videregående skoler. Intervjuene har en varighet fra 49 minutter til en time, og til sammen gav dette 3 timer og 29 minutter med lydopptak. Disse opptakene ble transkribert og dette utgjorde 60 dataskrevne sider. Transkriberingsprosessen er detaljert redegjort for i kapittel 3.5.1.

Kasus 1: Solvik	Kasus 2: Stranda
<u>1 individuelt intervju</u> <i>Lyd: 1 time</i> <i>Tekst: 12 dataskrevne sider</i>	<u>1 individuelt intervju</u> <i>Lyd: 50 minutter</i> <i>Tekst: 15 dataskrevne sider</i>
<u>1 fokusgruppeintervju</u> <i>Lyd: 50 minutter</i> <i>Tekst: 19 dataskrevne sider</i>	<u>1 fokusgruppeintervju</u> <i>Lyd: 49 minutter</i> <i>Tekst: 22 dataskrevne sider</i>
1 Virksomhetsplan 1 Pedagogisk plattform	1 Virksomhetsplan 1 HRM-plan

*Tabell 2, «Oversikt over kildematerialet»*

Når det er hentet utdrag fra kildematerialet er disse valgt ut fordi de enten representerer noe typisk for materialet eller fordi det setter søkelys på noe unikt eller spesielt interessant som dukket opp i feltarbeidet eller analyseprosessen. Jeg har valgt å trekke frem enkelt utsagn fordi jeg mener de er med på å styrke dybdeperspektivet og dermed understreker noe av kvaliteten ved en kvalitativ kasusstudie. Informantene er gitt fiktive navn for å sikre konfidensialitet, men de refereres til ved sitater med yrkestittel for å skille



mellom de ulike ledernivåene de representerer: i.e. «Rektor Jon» eller «Avd.leder Mari». Studieleder Atle som her stilte som rektors stedfortreder behandles derfor likeverdig med rektor og der det refereres til «rektorene» er han inkludert. Der hvor utsagnene er endret og deler utelatt brukes [...], og dersom det er gjort egne tilføyelser er dette markert ved bruk av klammer, (...). Der det er brukes sitater er disse bearbeidet og meningsfortettet for å fremstille informantene på en etisk forsvarlig måte ved å være oppmerksom på distinksjonen muntlig/skriftlig, og da også for å ivareta innhold i omskrivingen fra muntlig til skriftlig form. For å forsøke å forhindre at viktige perspektiver i teksten går tapt gjennom flere gjennomlesninger og omskrivninger er samtlige tekstutdrag fra transkripsjonene behandlet i en tabell hvor alle variasjoner av tekstutdraget er tilgjengelig slik at jeg kunne sammenlikne det opprinnelige muntlige utsagnet med det endelige skriftliggjorte utdraget.

Informant:	Verbatim transkripsjon:	1.omskrivning	2.omskrivning	Endelig tekst:

*Figur 5, Skjema for bearbeiding av tekstutdrag (egen utforming)*

## 5.2 Sayings

*Sayings* inkluderer språk, diskurser, samtaler og kulturer som kommer tilsyne i ledernes praksis. Her inkluderes også interaksjoner og ledernes beskrivelser av rollene sine. Felles fagspråk står sentralt i dette forholdet av praksis og det har også fått mye plass gjennom analysen som følger da det oppleves som sentralt i datamaterialet.

### 5.2.1 Eleven i fokus og betydningen av tillitt

Samtlige ledere i denne studien svarer når spurt om å fritt snakke ut i fra begrepet *skoleledelse* at det først og fremst handler om elevens læring. «Jeg tenker at det (skoleledelse) er ledelse av elevenes læring. Det er det viktigste, det står innerst i sirkelen og så har du alle prosessene rundt» (Avd.leder Mette). I fortsettelsen av det avd.leder Mette sier her legger kollega Kristine til: «Jeg tenker også om skoleledelse at det er elevene som er sentrum. Og da er det jo også viktig hvordan man behandler lærerne og de som jobber rundt elevene.». Lederne uttrykker at de vil kunne nå ut i klasserommet og «aldri miste det av syne» som rektor Jon sier. Begrepet pedagogisk ledelse blir trukket frem gjentatte ganger i denne forbindelse. Selv om det er tydelig hos alle lederne at pedagogikk og læring står i sentrum er de likevel påpasselige med å trekke frem at det er et viktig administrativt perspektiv her som setter rammene for driften og utviklingen i organisasjonen.

Avdelingslederne på Stranda skole beskriver rektor som utviklingsorientert, og som en leder som helt fra begynnelsen viste et tydelig fokus på pedagogisk ledelse med elevens læring i sentrum. Rektor beskrives videre som en leder som er tettere på det pedagogiske arbeidet og som i den prosessen har klart å sørge for å ikke bli for låst til administrative oppgaver. Avd.leder Kristine forteller om rektor at «han er en vi kan gå til også for pedagogiske råd». «Og de personlige egenskapene er viktige» mener avdelingslederne. Ikke det at man kommer utenom at det må være en formell kompetanse i bunn. Du må likevel kunne få med deg folk som leder. Det å arbeide med en leder som har et tydelig fokus på pedagogisk utvikling forteller avdelingslederne på Stranda at gjør at de selv også har med seg dette fokuset ut til de lærerne de har ansvar. De blir mer bevisste. Det at rektor også har satt i gang flere utviklingsarbeider på ulike profesjonstemaer, samt HRM-arbeidet, forteller avd.leder Peder at «har vært lærerrike prosesser som avdelingsleder,

på godt og vondt». De tre avdelingslederne er samstemte om dette, og viser til at de som ledergruppe har også trådd feil og måtte justere kursen for å få med lærerne som de beskriver som autonome og vanskelig å lede. Når rektor Jon snakker om de samme tilfellene, der hvor det ble mye motstand og friksjon i forbindelse med endringer, trekker han frem relasjon som det som ble den avgjørende faktoren for å lykkes med endringene.

Som leder, i forhold til egenskaper, så må du kunne være sensomotorisk i forhold til å kunne kjenne på pulsen. Jeg vet ikke hvor mange ganger jeg har snudd. For eksempel når vi startet det store læringsarbeidet med observasjoner direkte på, før jeg egentlig hadde noen relasjonell tilknytning til folk. Da måtte jeg ta et skritt tilbake og spørre meg selv «hva skjer skjer nå?». [...]. Vi måtte jobbe med relasjonene, og når vi fikk det på plass kunne vi jobbe videre.

(Rektor Jon)

Rektors egenskaper til å delegere ansvar og beslutningsmyndighet er også egenskaper alle avdelingslederne uttrykker at de setter pris på. Når de snakker om delegert ansvar forteller avdelingslederne på Solvik at rektor er med rundt på huset i begynnelsen av året og kan for eksempel presentere avdelingslederen som «mini-Rektor». Denne tilliten, enten om den er så uttalt foran personalet eller gitt i lederteamet, sier alle avdelingslederne at gir dem det handlingsrommet de trenger for å yte mer. Avdelingslederrollen uttrykker både rektor Jon og studieleder Atle har vært, og er, en viktig ressurs i ledelsesarbeidet på skolen. «Jeg leder gjennom ledere» sier Rektor Jon, og legger til at han synes det fungerer utmerket med den formelle ressursen avdelingsledere utgjør, og med seksjonsledere og andre lenger ute som også bidrar til utviklingsarbeidene ved skolen. I begge skolenes VIPer legges det vekt på viktigheten å ha tid hos avdelingslederne til å være tett på. Hos Solvik skriver de at de ønsker å «prioritere tid til pedagogisk ledelse hos avdelingslederne» (VIP). Hos Stranda vil jeg trekke frem begrunnelsen for satsningen om å ha avdelingslederne tettere på. I VIPen heter det at «tilbakemeldingen fra alle ansatte i HRM arbeidet er at lederne må tettere på». Dette gir også et interessant innblikk i strukturen på skolen i forhold til hvordan de arbeider kollektivt med fellesprosjekter.

## 5.2.2 Rektors evne til delegering og myndiggjøring

Som det ble nevnt i avsnittet ovenfor trekkes rektors evne til å delegere og myndiggjøre lederne under seg trukket frem når lederne beskriver en god leder. Arbeidet i lederteam beskrives i datamaterialet som et samarbeid preget av åpenhet, dialog, tilgjengelighet, «å spille hverandre gode», en samlet front utad, konsensusstenking og støtte. Avdelingslederne på begge skolene forteller om en flat lederstruktur hvor de opplever høy grad av frihet, tillit og beslutningsmyndighet.

Fleksibilitet og det ansvaret jeg får er absolutt med på å gjøre at jeg yter mer. Altså når jeg får tillitt så yter jeg mer. Forhåpentligvis ikke bare mer, men bedre også. Derfor er det viktig for meg at jeg viser lærerne mine tillitt. Det burde ikke være vanskelig for meg å gå inn til min sjef og spørre om råd. Målet mitt er jo at også lærerne mine skal komme til meg hvis de har behov.

(Avd.leder Mari)

Dette kommer også frem gjennom deres beskrivelser av rektor og i hvordan de kjennetegner god ledelse. Både rektorene og avdelingslederne legger også vekt på ressursen det er å være flere i ledermøter, fordi det gir viktige perspektiver for rektor og studieleder å ha et team med ledere som er tettere på lærerne og skolehverdagen og fordi det skaper trygghet i lederrollen å stå samlet rundt de avgjørelsene som tas. Studieleder Atle presiserer at «det er jo ikke demokrati, men vi drøfter og finner løsninger, og mye av de beslutningene som tas de tas i ledermøtene». Avdelingsledernes beskrivelser av rektor og de lederegenskapene de ser på som viktige for en god leder bærer preg av en solid lojalitet til rektor som øverste leder. Tillitten de opplever kan ha bidratt sterkt til dette. Det er samtidig mulig at det er selve teamet og støtten de opplever fra sin med-avdelingsledere som skaper tilfredshet og trygghet i egen rolle. Lederteamet på Stranda har i HRM-planen nedfestet at de «får større grad av ekstrarolleatferd ved å vise fleksibilitet oppover og nedover og sideveis i gruppen». Dette kommer også frem i intervjudataene og de to andre avdelingslederne nikker samtykkende når avd.leder Mette snakker om ledergruppen: «Jeg synes det har vært fint i ledergruppa her på skolen fordi vi har vært samla i hva vi skal gjøre, hvertfall om det pedagogiske. [...] Vi hjelper hverandre, vi snakker sammen og står vi utad for det sammen selv om vi ikke er enige».

Dette er med å skape trygghet og tillitt hos lærerne og personalet, og tankesettet med åpenhet og tillitt videreføres ut i personalet. I begge ledergruppene kommer perspektivet om å lede ved eksempel tydelig frem. Det at så mange av lederne mener at dette gir så tydelige ringvirkninger både opp og ned kan tyde på at det her er snakk om to velfungerende team. Ekstrarolleatferden som lederne på Stranda trekker frem ser ut til å være synlig også innad i ledernes praksis. Når de opplever fleksibilitet, romslighet og tillitt hos rektor og hverandre støtter de tydeligere oppom hverandres ledelsespraksis.

### 5.2.3 Felles språk gjennom utdanning

HRM-planen hos Stranda Skole er fortsatt under arbeid og de har fortsatt igjen å gjennomføre to temaer og planlegge ett. Dokumentet bærer likevel tydelig preg av at ledelsen på skolen har fokus på å forskningsrette de tiltak og prosesser som igangsettes på skolen. Flere steder i planen henvises det til nyere litteratur og forskning som forankring og begrunnelse for hvordan og hvorfor de har valgt å definere innholdet i hvert tema. Innenfor temaet *trenings- og utviklingstiltak* står det om ledergruppen at de «skal være utviklingsorienterte og skaffe nødvendig lederkompetanse». Hos Solvik skole er det vanskelig å spore de helt samme referansene til forskning og vektleggingen av lederutdanning i plandokumentene. Men også på Solvik forteller lederne om bruk av forskningsbaserte metoder når de arbeider felles med personalet. Det fremkommer av skolens pedagogiske plattform at ledelsen arbeider med fokus på et positivt samarbeidsklima og gode relasjoner hos de ansatte, og i VIPen trekkes avdelingslederne frem i forbindelse med prioritering av tidsbruk og vektlegging av pedagogisk ledelse. Studieleder Atle forteller at de på Solvik nå har begynte å stille krav til formell lederutdanning hos avdelingslederne sine, og at dersom noen ikke har det strekker skolen seg for å forsøke å legge til rette for at det kan gjennomføres i jobb. Han forteller videre at de har rekruttert målbevisst og strategisk til lederteamet: «Du (avdelingslederen) må være opptatt elevenes læring, gjennomføring, satsningsområdene til skoleeier. Du må tenke utvikling og ha samarbeidsevner som gjør at du faktisk kan gå inn i et team som skal bringe skolen videre.”. Jobben som avdelingsleder skal ikke være en belønning for lang og tro tjeneste, men sees på som en sentral rolle i videreutviklingen av

organisasjonen. Dette perspektivet trekkes enda lengre hos rektor Jon på Stranda når han beskriver entydig hvordan utdanning har vært sentralt i lederteamet hans.

Alle lederne mine har rektorskoleringen og en har master i skoleledelse fra BI. I tillegg har jeg sendt alle på coaching, så alle har coachingkompetanse. Har man gammel veiledningskompetanse bruker man den. Dette er rett og slett med tanke på at du som avdelingsleder skal settes i stand til å veilede lærere med tanke på kollektiv kapasitetsbygging. I tillegg har vi jobbet mye med å definere innholdet i ledergruppa: hvordan vi jobber, hva vi tenker, hvordan skal gode og dårlige erfaringer deles.

(Rektor Jon)

Det at rektorene vektlegger lederutdanning kan være knyttet til at de begge to selv har lederutdanning på masternivå, og til deres egen opplevelse av hvor viktig den kompetansen har vært for dem. Et felles kunnskapsgrunnlag i ledelse, så vel som pedagogikken, kan også være med på å gi rektorene opplevelsen av å kunne drøfte mer inngående sine avdelingsledere fordi de har det samme begrepsapparatet. Samtidig kan det tenkes at når avdelingslederne trekker frem hvordan lederutdanningen gav dem et felles språk er det også fordi dette språket er med på å gi dem makt i møtet med rektor som øverste leder. Avdelingsleder Mette forteller at hennes egen lederutdanning sammen med at også rektor har studert ledelse, har gitt rom for å arbeide annerledes i ledergruppen. «Da hadde vi de samme referansene og så har man det samme språket. Man skjønner de samme begrepene, og det er en stor fordel» (Avd.leder Mette). Jeg ønsker å påpeke at det at lederne her alle sammen har studert skoleledelse ga mange utdypende og gode samtaler i intervjusammenheng, men at det også kan være en mulig feilkilde av den enkle grunn at dette innebærer at lederne her har en akademisk forståelse av og kjennskap til begrepene som rammer inn studien. Det kan derfor tenkes at de i stor grad lener seg på denne kunnskapen i intervjusammenheng. Samtidig rommer den kvalitative tilnærmingen dette mener jeg, ved at fokuset er ledernes forståelse av ledelse. Deres erfaringer og bakgrunn, bestående av både utdanning og praksis, vil da alltid være avgjørende og med på å forme ledernes forståelse.

## 5.3 Doings

Både Solvik og Stranda bruker flere ulike verktøy og arbeidsmetoder når de arbeider med utvikling og læring med personalet. De metodene som fremkommer av materialet er alle felles for de to skolene og inkluderer skolevandring, praksissamtaler/refleksjonssamtaler og fellessamlinger, samt bruken av ulike gruppesammensetninger. Her vil jeg også trekke frem ledernes forståelse og begrunnelser for kollektiv og individuell læring.

### 5.3.1 Skolevandring, samtaler og teamarbeid

Både på Stranda og Solvik begynte de med skolevandring noen år tilbake. Den gangen som et pålegg fra fylkeskommunen. Begge rektorene, og de av avdelingslederne som var i stillingen sin når dette arbeidet begynte, forteller at den modellen var svært lite vellykket. Samtidig er de alle samstemte om hvorfor. Modellen de vandret etter ga nemlig ingen individuell tilbakemelding eller la opp til en samtale med den enkelte lærer i etterkant av observasjonen. «Jeg tror at du må avtale med en lærer. For eksempel når vi jobbet med vurdering for læring. Da har jeg som leder lyst til å se på hvordan du gjør det. Og det neste spørsmålet er, 'hva ønsker du at jeg skal se på'? Så kommer du inn» (Rektor Jon). Skolevandningsrammen på begge skoler har endret i retning av slik rektor Jon beskriver den. Lederne ble spurt om de har åpnet opp for at lærerne observerer hverandre og dette har ingen av skolene satt i noe system. Avdelingsleder Kristine forteller at de har noen lærere som arbeider med kollegabasert veiledning, men at det er på eget initiativ. En slik arbeidsform er det særlig vanskelig å måle effekten av og det er mulig at dette er med på å begrense ledernes villighet til å prioritere dette. Vanskeligheten med å måle effekten av kollektive tiltak trekkes også frem av avd.leder Tom:

Det kollektive arbeidet vårt har hevet nivået på at folk har det lenger frem i hodet. Når vi begynte med det var det jo så mange forskjellige formeninger om 'hva er tilpasset opplæring'? [...] jeg er helt sikker på at det har hatt effekt selv om det ikke går ann å måle det da.

Dette kan tolkes som at lederne gjerne ønsker å arbeide med læringstiltak som kan måles eller hvor effekten kan dokumenteres. Likevel sier Tom at han er sikker på at arbeidet de

gjør har effekt selv om det ikke kan måles. Han forteller videre rundt det kollektive arbeidet at det har ført til en felles begrepsforståelse som har vært viktig i alt utviklingsarbeid på skolen hos dem. Kanskje er ikke muligheten for å måle effekten av arbeidet i fokus her. Kanskje er fokuset hvorvidt lederne opplever endring i lærernes begreper og forståelse, og dermed også i deres praksis.

Om det er avdelingslederen alene, eller en avdelingsleder sammen med rektor eller studieleder som skolevandrer sammen er det ulik praksis på. Lederne opplever at gevinstene av slike vandringer er at de føler seg tettere på praksis og lærerne sine, og refleksjonsnivået hos lærerne løftes opp på profesjonsnivå. På Stranda skal de nå begynne med fagsamtaler tre ganger i semesteret. Det er avdelingslederne som skal jobbe med dette. «[...] fagsamtale og observasjon, altså klasseromsobservasjon med veiledning og hele den pakka der, og så ny fagsamtale igjen. Så lederne skal være tett på lærerne sine, mye tettere enn det har vært vanlig å gjøre» (rektor Jon). For å kunne gjennomføre slike samtaler trekker rektor Jon frem viktigheten av et godt kunnskapsgrunnlag i organisasjonen. Lærerne må ha et tydelig kunnskapsgrunnlag på de profesjonstemaene før man griper fatt i dem som leder og skal jobbe med hvordan det skal operasjonaliseres i klasserommet. Dette med samtalekvalitet opplever også studieleder Atle at kan være problematisk av og til.

Noen sliter vi med å få opp nivået hos. De er i forsvar liksom, og forsvarer egen praksis i istedenfor å klare å løfte det opp. Men med de fleste får vi til virkelig gode samtaler hvor vi klarer å ha et metaperspektiv, stille spørsmål og bevisstgjøre.

(Avd.leder Atle)

Bruken av ulike gruppesammensetninger og teamarbeid er tydelig på begge skoler her. Det å ha minst en ukentlig fellessamling hvor hele personalet er samlet er nok etter forfatterens erfaring en vanlig møtестruktur i norsk skole uavhengig av nivå. På Stranda har de hatt gode erfaring med å gi tid til lesing av det materialet i oppstarten av denne tiden. Rektor Jon forteller at fordi lærerne ofte har veldig travle dager har han god erfaring med å sette av tid til dette for alle sammen når de treffes. Han referer til dette



som lærende nettverk modellen «hvor de leser forskning først, og så setter seg sammen og så er det oppsummering, og så er det deling». Dette har tydelige likhetstrekk til IGP-modellen til Halvor Bjørnsrud som avdelingslederne på Solvik forteller de benytter: «Men vi har i det siste brukt mye IGP-metode hvor lærerne sitter individuelt og så er de i mindre grupper og større grupper og så deler vi i plenum» (Avd.leder Mari). Lederne på begge skoler har hatt gode erfaringer med å arbeide i kollektive sammenhenger på denne måten. Bruken av grupper på tvers av fag begrunner studieleder Atle med «at her er det faktisk ikke faget men profesjonen - det å være lærer» som er i fokus. Perspektivet rektor Jon så vidt berører ved at lærerhverdagen er så travel kan tenkes å være med på at lederne velger modeller hvor man også bruker av fellestiden til grunnlagsarbeid som lesing av dokumenter. I en lærerprofesjon som tradisjonelt sett ikke har vært gode på å bruke mye forskningslitteratur kan dette tenkes å være et bevisst grep for å sikre at alle faktisk får det samme kunnskapsgrunnlaget å jobbe ut i fra når de skal arbeide felles med overordnede temaer. På Stranda har de andre begreper om disse gruppene. Rektor Jon forteller at de har jobbet i det han kaller heterogene team, på tvers av fag, når de har arbeidet med profesjonstemaer, i.e. klasseledelse, tilpasset opplæring eller vurdering for læring. Etterhvert som det var fokus på mer fagrettede temaer ble det naturlig å endre gruppesammensetningen og arbeide i homogene team. Dette samsvarer med hvordan studieleder Atle beskriver bruken av grupper når de arbeider med profesjonstemaer.

### 5.3.2 Kollektiv og individuell læring

Gjennom intervjumaterialet kommer det frem hos alle lederne at de mener det å sende en medarbeider alene på kurs har liten effekt ut i personalet. Det kan løfte den enkelte, men det viser vanskelig å utnytte den kompetansen de erverver seg på en slik måte at det kommer fellesskapet til gode. Avd.leder Mari uttrykker at hun ønsker seg at det er en tydelig forventning til lærerne når de blir sendt på kurs at de må dele det de får med seg i en eller annen form i etterkant. «Vi er for dårlige til, når disse har vært på kurs, å ha et system for hvordan vi deler det de har opplevd og den informasjonen de har fått i etterkant» (Avd.leder Mari). Behovet for å sette kunnskap i system og ordne den slik at den kan spres videre ut i organisasjonen kan tyde på et strukturelt syn på kunnskap, altså at kunnskap er noe som kan nedfelles i rutiner og dokumenter. Lederne opplever det som viktig å kunne nedfelle kunnskapen et sted slik at utviklingen og arbeidet de gjør kan

dokumenteres. Antakeligvis er dette behovet størst ovenfor skoleeier. Det er også mulig at for avdelingslederne er dette viktigst ovenfor rektor, ikke skoleeier. Her kommer resultatansvaret inn, og det er lett å trekke linjer mot målstyring og New Public Management tankegang.

Jeg tror på det at du må skille mellom kollektive og individuelle læringsprosesser på skolen, altså hvordan du rigger læreprosessene på skolen. Ikke nødvendigvis sende folk ut av huset. Da må det være på formaliserte etterutdanninger. Her er det ellers lagt mest opp til kollektiv kapasitetsbygging enten ved heterogene eller homogene team, det kommer litt ann på.

(Rektor Jon)

Tidligere i analysen ble det trukket frem hvordan lederne på begge skoler har hatt fokus på lederutdanning og betydning av det for lederteamet. Denne tankegangen er også synlig i hvordan lederne beskriver lærings- og utviklingsarbeidet de gjør på skolen.

«Vi har drevet mye med utviklingsarbeid og det har vært basert på forskning. Det har vært viktig. Når lærerne har satt i gang så har de fått bøker, det har vært forelesere, hefter. Alt har vært tuftet på forskning, og så skal de møte praksis. [...] Vi har hatt noen kræsjer. Vi har lært.» (Avd.leder Mette). Å basere arbeidet og praksisen i skolen på forskning har vært viktig på begge skoler. Både rektorer og avdelingslederne gir uttrykk for at de mener dette har vært en viktig grunnstein i alt utviklingsarbeid på skolen. Likevel fremtrer det noe ulikt, naturlig nok kanskje på to ulike arbeidsplasser. På Stranda har de vært tydelig på bruken av forskningsartikler og utlevering av bøker og annet teoretisk materiell i personalet. Felles på begge skoler er at de har hatt fokus på å benytte eksterne ressurser. Særlig trekkes samarbeid med høgskolen eller bruk av andre eksterne kursholdere inn som relevant for læring kollektivt i personalet. Rektor Jon forteller at når de arbeider med profesjonstemaer som vurdering for læring, klasseledelse og tilpasset opplæring så har det vært nyttig «å koble på kapasiteter». Fokuset på å forskningsrette dialogen og arbeidet gjør også at lederne utvider hvordan de jobber kollektivt. Fra å holde fellessamlinger og samarbeidstid eller kurs, prøver de på Stranda også å arbeide med å bygge kollektiv kapasitet ved å jobbe med de uformelle møtene mellom lærerne. «[...] vi har prøvd å jobbe med kunnskapsgrunnlaget ved å gi ut, levere ut bøker og på en måte

få opp den pedagogiske retorikken igjen da» forteller avdelingsleder Tom. Avd.leder Mette legger raskt til at «nå snakker folk pedagogikk på pauserommet». Dette viser den nære koblingen mellom individuell og kollektiv læring, og hvordan det å arbeide med å løfte også den enkelte kan virke muliggjørende kollektiv læring. Det er mye mulig at dette var en noe utilsiktet gevinst av spredningen av forskningsmaterialet, men like fullt synes det at de på Stranda skapt viktige synergier å arbeide med å jobbe kollektivt med faglitteratur og profesjonstematikk.

Det å basere utviklingsarbeidet på forskning gir lederne et ekstra ben å stå på når tematikk og innhold skal begrunnes og forankres faglig ovenfor lærerne. Det at lærere kan være vanskelig å lede er det flere av avdelingslederne som nevner når de snakker om oppfølging og læring i personalet. Avd.leder Mette forteller at de har måttet endre kursen og ta lærdom av når ting ikke alltid går som planlagt. «Man må jo stå fast på målet, men vi har justert kursen noe. Sett hva som er lurt for lærerne å jobbe med. De er veldig autonome. Det er ikke enkelt å lede lærere» (Avd.leder Mette). Lærernes autonomi er også noe avdelingslederne på Solvik er opptatt av når det gjelder det å arbeide med læring i personalet. «Du får heller ikke alle til å gå den veien du vil at de skal gå» sier avd.leder Anne og forteller at hun alltid har noen lærere som vil gjøre som de alltid har gjort. Endringer er utfordrende for noen. I denne forbindelse trekkes ønsket om system og kartlegging inn. Det å kartlegge individuelle ressurser hos den enkelte slik at det er enklere for lederne å benytte disse ressursene på en måte som kommer fellesskapet til gode. Selv om lederne trekker frem det kollektive som sentralt for skoleutviklingen er også den individuelle utviklingen viktig. «Det er å sende den enkelt lærer på videreutdanning eller kurs gir dybdekompetanse som skolen trenger», forklarer rektor Jon.

## 5.4 Relatings

Relasjoner, makt og innflytelse er sentrale trekk ved *relatings* i praksis. Her trekkes ledernes opplevelse av makt og myndighet inn, samt utfordringer de eventuelt måtte bringe frem. Jeg vil se på et par prosjekter som på hver sine måter bidro til kulturendring i skolenes profesjonsfellesskaper.

### 5.4.1 «Å stå mellom barken og veden»

Både rektorene og avdelingslederne trekker frem at det er mange utenfor skolen som setter rammer for arbeidet som foregår i skolen. Særlig trekkes lokale satsninger og politiske prosesser frem som innvirkende på hverdagen som ledere. Rektorene trekker særlig frem at som videregående skole kan man være sensibel for politiske prosesser i forhold til ressurser og fordeling av elevplasser og tilbud. Avdelingslederne på skolene er i større grad opptatt av at ting som føres inn i skolen utenifra oppleves som vanskelig å forankre og representere ovenfor lærerne sine. Avd.leder Peder trekker frem dette perspektivet:

Det er ikke tvil om at en kommer mellom barken og veden når en sitter her. Det er jo noen forventninger som toppladelsen har som kanskje ikke lærerne har på samme måten. Og da må jeg som mellomleder enten prøve å imøtekomme lærerne eller så må jeg imøtekomme ledelsen. Men jeg synes vi har et veldig godt samarbeid i ledelsen og at vi hele tiden klarer å prate igjennom ting på ledermøtene slik at vi har en felles forståelse før vi går ut og gjør noe. Men du er jo hele tiden midt i mellom.

Satsninger som pålegges fra fylkeskommunen kan være utfordrende å implementere i en allerede hektisk hverdag opplever lederne. Når det gjennomføres satsinger på områder som kun implementeres i deler av organisasjonen forteller avdelingsleder Mari at det utfordrer ledelsen. Hun savner tydelige forventninger og at prosjektene som gjennomføres gir resultater som kan spores i hele fylkeskommunen. Det som kommer inn i skolen av satsningsområder, sammen med egne fokusområder, forteller alle lederne at forankres i skolens virksomhetsplan. «Vi har en virksomhetsplan som er styrende for det vi ønsker å legge vekt på. Vi har satsninger fra skoleeiers side som vi må, og ønsker, å vektlegge» (Studieleder Atle).

Rektor Jon understreker viktigheten av å «skape relevans» for det man jobber med og være oppmerksom på at endringer og oppstart av utviklingsarbeider eller satsningsområder også krever en relasjon og tillitt hos de ansatte. «Det er det verste tror jeg, hvis du som ansatt ikke føler at det lederen din står for skaper relevans» (Rektor Jon).

Det at avdelingslederne forteller om å kjenne på å stå «mellom barken og veden» kan også tolkes som at de opplever en lojalitetskonflikt dersom beslutninger fra ledelsen blir upopulære i personalet. Denne opplevelsen vil igjen kunne tolkes ulikt avhengig av person og hvilken gruppe lederen identifiserer seg mest med, ledere eller lærere. Dette perspektivet ble først løftet frem hos en avdelingsleder med mange år som lærer i forkant av avdelingslederrollen, og hans erfaringer og tidligere opplevelser er aktuelle å ta hensyn til i fortolkningen. Det er også relevant å belyse at Peder har lederansvar for flere yrkesfaglige avdelinger, og det kan tenkes at fordi lærerne han har personalansvar for ofte kan ha en ganske annen bakgrunn enn en tradisjonelt utdannet lærer så blir dette perspektivet om å stå midt i mellom ekstra tydelig. Selv om denne problematikken, å stå midt i mellom, her ble mest vektlagt av avdelingslederne med lengst fartstid i skolen ble den også støttet av samtlige avdelingsledere i ulik grad.

#### 5.4.2 Ressurspersoner og fokus på pedagogisk ledelse

Et perspektiv som synes tydelig i rammene på begge skoler er at ledelse sees som distribuert og utøves på mange nivå i organisasjonene. Ledelsesstrukturen er forholdsvis lik på skolene, og selve ledelsen (lederne med formelt lederansvar) består av rektor, studieleder, eventuelt en administrasjonsleder, samt avdelingslederne. I tillegg fremkommer det av datamaterialet at skolene i stor grad benytter seg av andre ressurspersoner i form av seksjonsledere og fagsansvarlige/koordinatorer. Fra HRM-planen hos Stranda blir det blant annet presentert egne punkter med spørsmål og refleksjoner som skal arbeides videre med i seksjonsmøter og avdelingsmøter. I punktene vektlegges *hvordan*, altså tydelige ønsker om at det diskuteres og kommer frem konkrete tiltak og forslag for videre arbeid og utvikling. Dette inkluderer også noen punkter om hvordan ledelsen kan være tettere på og hvordan gjennomføre observasjoner og fagsamtaler på best mulig måte. Også i VIPen på Stranda blir de enkelte seksjonene trukket frem i videre arbeid med fagplaner og fortolkning av disse. Dette er arbeid som får direkte innvirkning i klasserommene og undervisningen. Både lærere og ledere ansvarliggjøres også i forbindelse med resultater og progresjon: «Ledere og lærere skal være tett på klassens og enkeltelevens faglige og sosiale progresjon». Dette bærer preg av et distribuert syn på ledelse, ledelse som en aktivitet som både kan og må utøves på

alle nivå i organisasjonen. Både gjennom at lærerne i uformelle lederroller, som i.e. seksjonsleder, får ansvar for å bidra inn i arbeid med planer og pedagogisk utvikling og at dette ansvaret også i stor grad ligger hos avdelingslederne.

Det er mye administrasjon ved å drive skole både i form av økonomi og personalsaker, daglig drift og anlegg, samt strategi og mer langsiktige visjoner. Lederne her trekker frem pedagogisk ledelse og viser til nærhet på det som skjer i skolehverdagen, det som rører seg ute på gulvet, i klasserommet eller på arbeidsrommet. Det trekkes frem at særlig avdelingslederne må få rom og tid til å være tett på lærerne sine. I VIPen på Solvik skole begrunner de satsingen på å prioritere tid til pedagogisk ledelse av avdelingslederne med at de «tror på at endring i klasserommene krever at ledelsen er tett på praksisen.». Det kommer frem hos både rektorene og avdelingslederne at de opplever nettopp denne tidsprioriteringen som utfordrende, og samtidig forteller de at de har fokus på å få til dette handlingsrommet for avdelingslederne. Rektor Jon på Stranda skole forteller at det handler om rammevilkår. Det er rett og slett ikke rom i stillingen til å få inn alle arbeidsoppgavene. Noe måtte ut. På Stranda har de derfor jobbet mye med å flytte rundt på det de definerer som administrasjonsoppgaver. «Vi har hatt en studieleder som har arbeidet med fag- og timefordeling, stillingsplan og liknende. Det har vi gjort en erfaring med, at det kanskje ikke er så lurt å ha dette helt løsrevet» (Rektor Jon). Erfaringen var at selv om det kunne være godt som rektor eller avdelingsleder å slippe å legge timeplaner for eksempel, så var ikke timeplanene nødvendigvis pedagogiske hvis ikke lederne som lagde dem arbeidet praksisnært. Jeg tolker rektor Jons referanse til pedagogiske timeplaner som timeplaner som fungerer godt i praksis, som tar de nødvendige hensyn i lærerhverdagen. Den pedagogiske og administrative ledelsen kan ikke løsrives helt mener også avdelingslederne på Stranda. De administrative oppgavene er derfor fordelt ut i de ulike avdelingslederstillingene og på den måten har de også felles ramme for både administrative og pedagogiske diskusjoner i ledergruppen fordi samtlige ledere sitter med kombinerte arbeidsoppgaver.

### 5.4.3 Kulturbygging; FYR-arbeid som eksempel

FYR-arbeidet har vært viktig på begge skoler i forhold til å skape fellesskap og samhold. Dette var nasjonalt prosjekt og dermed også en satsning utenfra og inn den gangen det først ble satt i gang. Hvorvidt lederne opplevde implementeringen av dette arbeidet i samme grad problematisk i forhold til forankring og legitimitet sier ingen av lederne noe om. De er derimot alle sammen tydelig på at dette arbeidet har vært viktig i deres organisasjoner.

Det har vært noen spenninger gjennom sammenslåingene mellom yrkesskoler og gymnasene til å bli videregående skoler. Da fikk du jo ulike kulturer som møttes. Vi har jobbet mye med at det ikke skulle bli A- og B-lag hos lærerne. (...) Gjennom FYR-arbeidet opplevde vi en økt grad av verdsetting og vi løftet yrkesfagene og yrkesfaglærerne. Vi så at her måtte vi anerkjenne hverandres kompetanse og FYR-arbeidet ble et godt redskap i å knytte personalet sammen.

(Studieleder Atle)

I møtet med avdelingslederne på Solvik blir det tydelig at FYR-prosjektet har satt spor i praksisen på skolen. Lederne snakker om «å fyre». Det å arbeide etter de prinsippene som de etablerte gjennom prosjektfasen har etterhvert blitt et verb for både ledere og ansatte. På samme måte som de på Solvik opplevde FYR-arbeidet som samlende for personalet, forteller lederne på Stranda om liknende opplevelse rundt arbeidet med deres HRM-plan. Dette fremhever viktigheten av å arbeide med fellesskapet og kultur. Arbeidet som ble beskrevet tidligere med kunnskaping lederteamet gjennom språk kan også tolkes som en viktig praksis for å utvikle en kultur for læring, også i personalet. Fellesskapet som lederne opplever i lederteamet tar de med seg ut i avdelingene, gjennom relasjonene med hverandre. De beskriver gjentatt i materialet at de opplever å stå samlet som et lederteam i alle beslutninger. I alle fall utad. Makt og solidaritet er nøkkelord når det gjelder relasjoner. Som nevnte tidligere trekker lederne også frem viktigheten av å kjenne på hva som rører seg og på evnen til å kunne snu og gjøre endringer og tilpasninger dersom friksjonen blir for stor. Når lederne beskriver lederteamet fremheves viktigheten av det å fremstå som en samlet front utad og heller

drøfte uenigheter innad i teamet. Det kan tyde på at lederne opplever en trygghet i rammen som lederteamet gir.

## 5.5 Sammenfatning av analyse

Empirien i studien viser at lederne har et sterkt fokus på elevens læring som overordnet mål med det å være skoleleder. Rektors evne til å distribuere ledelse er sentralt i avdelingsledernes opplevelse av tillitt og beslutningsmyndighet i sin lederrolle. Denne tillitten fremstår i stor grad som mediert gjennom ledernes felles språk. I utviklingen av det felles lederspråket (fagspråk, *sayings*) har lederutdanning stått sentralt og lederne i studien forteller om hvordan en slik felles kunnskapsbase har gitt dem en grunnleggende felles forståelse å bygge videre på. Det kan også synes som at ledernes positive erfaringer med forskning og utdanning tas med ut i profesjonsfellesskapet gjennom et stort fokus på kollektive læringsprosesser (*doings*). Slikt sett kan vi også spore en forskningsrettet kultur (*relatings*) i profesjonsfellesskapet på bakgrunn av lederteamets fokus på dette. Begge skoler bruker en rekke ulike arbeidsmetoder og verktøy for kollektiv læring i profesjonsfellesskapene. Et særtrekk ved skolevandringen er at begge skoler opplevde store implementeringsvansker i oppstarten av prosjektet. Refleksjonene rektorene gjør i forbindelse med dette bidrar til å sette ord på taus kunnskap om praksisen sin gjennom å begrunne og beskrive ledelsespraksisen. Ved å analysere ledelse som praksis får vi innsyn i noen av de komplekse aspektene ved ledelse som regnes som taus kunnskap og hvordan ledelsespraksis i lederteam i stor grad fremmer refleksjon og samtale som bidrar til å sette ord på denne kunnskapen. Avdelingslederens rolle som kunnskapsaktivist fremtrer som viktig, også i lederens egen forståelse av praksis hvor avdelingslederen skal være tett-på praksisfeltet.



## 6 Drøfting

Dette kapittelet løfter frem funn fra analysen og med fokus på å beskrive hvordan lederne i studien kjennetegner ledelsespraksisen i lederteamet og hvordan ledernes praksis og arbeid kan bidra til profesjonsutvikling. Jeg har valgt å organisere analysen etter de tre praksisarkitekturene til Kemmis og Grootenboer. De utgjør likevel ikke bare en teoretisk ramme, men også et viktig teoretisk grunnlag for å beskrive ledernes praksis. Dette gjøres videre også sammen med teoriene jeg presenterte i teorikapittelet. Avslutningsvis oppsummeres drøftingen før jeg konkluderer og presenterer forslag for veien videre i siste kapittel (7).

### 6.1 Sayings

#### Lederspråk fremmer refleksjon

Et aspekt som kommer frem i analysen er viktigheten av å kunne endre retning som leder. «Å kjenne på pulsen» er terminologien rektor Jon bruker. Dette gir gjenklang til mye av teorigrunnlaget her som omhandler viktigheten av refleksjon som vi finner blant annet hos Donald Schöns *reflekterte praktiker*. Det er rektors refleksjon rundt det han beskriver som å kjenne på pulsen jeg ønsker å fremheve. «...Jeg vet ikke hvor mange ganger jeg har snudd. [...]. Da måtte jeg ta et skritt tilbake og spørre meg selv «hva skjer nå?...» (Rektor Jon). Denne evnen til refleksjon rundt hvordan egen og lederteamets praksis treffer i personalet understreker det kunstneriske og håndverksmessige aspektet ved lederens praksis. Dette kan ikke læres gjennom en oppskrift eller en utdanning. Dette må erfares. Schön (1983) beskriver denne kontekstuelle, erfaringsbaserte kunnskapen som ikke enda er språkliggjort som *kunnskap- og refleksjon-i-handling*, og lederteamets lederspråk synes å kunne bidra til å forstå denne evnen. Gjennom refleksjon-i-handling setter rektor ord på hvorfor han opplevde motstand i personalet det første utviklingsarbeidet han startet opp. Den kunnskapen som lederne baserer handlingene sine på i disse komplekse situasjonene synes å ha tydelige likhetstrekk med Aristoteles' praktiske klokskap (*phronesis*). Felles for alle disse teoretiske innfallsvinklene til denne noe u håndgripelige siden ved ledelse som praksis, «å kjenne på pulsen», er at det er språket som står sentralt i å gjøre denne tause kunnskapen eksplisitt (Krogh et al., 2001)

## Tillit skaper rom for samtale

Gjennom å legge stor vekt på utdanning (*episteme*) og forskningsretting av ledelsespraksisen (*techne*) opplever lederne å ha fått et felles kunnskapsgrunnlag som har gitt dem et felles lederspråk. Ved å forstå lederteamet som det Krogh et.al. kaller et møtested, danner det en viktig rolle i arbeidet med å dele taus kunnskap. Dersom et slikt møtested skal kunne fostre samtaler det ha en atmosfære preget av stor tillit (Krogh et al). Det er særlig fra avdelingslederperspektivet at dette perspektivet blir trukket frem, og de beskriver lederteamet som preget høy grad av tillitt og fleksibilitet. Jeg har tidligere trukket frem fokuset på å se ledelse som distribuert aktivitet i sentrale plan- og strategidokumenter, samt i nyere forskning på skoleledelsesfeltet. Det at avdelingslederne i stor grad opplever å få tillitt og beslutningsmyndighet i rollen sin som leder kan forstås som en distribuering av ledelse.

Lederne på Stranda og Solvik opplever lederteamet som kontekst som muliggjørende for ledelsespraksisen deres at de gjennom lederteamet opplever å gis makt gjennom tillitt og frihet i beslutningstaking (Abrahamsen, 2015). Det er gjennomgående i det empiriske materialet at avdelingslederrollen skal være tett-på praksis ved å være tilstede ute i organisasjonen, tett-på lærerne sine. Denne uttalte tilliten og myndiggjøringen (*sayings*) virker inn på maktfordelingen (*relatings*) i lederteamet og på avdelingsledernes praksis (*doings*) ute blant personalet. Avdelingsleder Mette beskriver hvordan tillitten hun opplever gjennom å samtale med lederne i temaet gjør at hun søker samme praksis ovenfor sine lærere: «Derfor er det viktig for meg at jeg viser lærerne mine tillitt. Det burde ikke være vanskelig for meg å gå inn til min sjef og spørre om råd. Målet mitt er jo at også lærerne mine skal komme til meg hvis de har behov.». Det at lederteamet i stor grad reflekterer og setter ord på taus kunnskap ser ut til å også gjøre at avdelingslederne tar med seg dette ut i profesjonsfellesskapet i møtet med lærerne. Distribuering av ledelse gjennom *sayings* muliggjør refleksjon over praksis både innad i lederteamet, men også i lærer-leder relasjon. Avdelingslederne forteller at de ønsker at deres lærere skal komme til dem og rådføre seg, drøfte og reflektere. På samme måte som de selv opplever å ha denne muligheten i lederteamet.

## Betydning av teoretisk kunnskap

I Wenger et al. (2002) sin forståelse av et læringsfellesskap ligger det til grunn at man må være praktiker som deltaker i fellesskapet. Det at lederne i studien så tydelig fremhever lederutdanningen som et viktig premiss for å etablere et godt lederteam kan sees på som en kvalifiseringsprosess for dem som deltakere i temaet som læringsfellesskap. Gjennom utdanningen har lederne i større grad fått kjennskap til de samme teoretiske perspektivene og begrepene. Avdelingsleder Mette forteller om lederutdanningen at «da hadde vi de samme referansene og så har man det samme språket. Man skjønner de samme begrepene, og det er en stor fordel.». Denne teoretiske (*episteme*), og individuelle, kunnskapen en viktig hjelper i ledernes arbeid med å utvikle et felles lederspråk i konteksten av lederteamet. Også Senge (1999) holder fast ved at individuell læring hos den enkelte også er sentralt for å sikre gruppelæring. Ledelsespraksisen i studien kjennetegnes av en forskningsrettet tilnærming til utviklingen av organisasjonen. Lederne forteller om bruk av artikler og bøker i personalet for å fremme pedagogisk diskurs: «Vi har drevet mye med utviklingsarbeid og det har vært basert på forskning», sier avdelingsleder Mette. Avdelingsleder Tom forklarer at de «...har prøvd å jobbe med kunnskapsgrunnlaget ved å gi ut, levere ut bøker og på en måte få opp den pedagogiske retorikken igjen da». Dette synes å ha gitt lederne en felles språkbase som ligger til utgangspunkt for kunnskaping i personalet gjennom samtaler og refleksjon.

En slik ledelsespraksis, som her kjennetegnes som refleksjons- og samtalebasert, vil med utgangspunkt i Lysø's (2014) modell for lederutvikling bidra til å skape mening om praksis og konstruere lederidentitet. Særlig avdelingslederne i studien ser ut til å ha en sterk identitetstilknytning til lederteamet. Det at lederne i studien tydelig trekker frem den teoretiske kunnskapen som et viktig grunnlag i lederteamet samsvarer med funnene i Lysø (2014) studie av lederutvikling. «Teoretisk kunnskap har en mer beskrivende funksjon gjennom å bidra med et felles språk for å reflektere over erfaringer». Gjennom refleksjon, mediert gjennom et felles språk (*sayings*), løftes den tause kunnskapen frem i lederteamet og gir deltakerne nye perspektiver og disposisjoner for kunnskap. Den kroppslige, erfaringsbaserte, intuitive kunnskapen som defineres gjennom begrepet taus kunnskap, kan ikke forstås synonymt med *phronesis*, men å anerkjenne verdien av denne kunnskapen er sentralt. Den teoretiske kunnskapen som tydelig trekkes frem som viktig

for lederteamets språk og refleksjoner kan også by på utfordringer. I følge Weick (1995) kan den teoretiske kunnskapen skape forventinger til praksis som er ganske ulikt det som faktisk oppleves. Dette føre til usikkerhet og tvetydighet. Også i møte med lærerne kan denne kunnskapen skape usikkerhet når de sammen skal reflektere over lærerens praksis med mål om å utvikle den videre. Jeg har tidligere vist at det er mange store forskningsbidrag på skolefeltet som peker at lærere ikke er den profesjonen med den sterkeste teoretiske tilknytningen til egen praksis. Ledernes tydelige forankring i teori kan derfor tenkes å bidra til noe tvetydighet når de sammen med lærerne skal reflektere over praksis de har observert i klasserommet for eksempel. Slikt sett kan ledernes *sayings* også være til hinder for kunnskaping og profesjonsutvikling ved at fagspråket ikke «treffer» hos lærerne i forhold til å reflektere sammen rundt praksiserfaringer. Et slikt perspektiv vil det være aktuelt å kunne følge opp videre ved å også inkludere lærerperspektivet.

## 6.2 Doings

### Observasjon og samtaler som møtesteder for kunnskaping

Gjennom analysen av det empiriske materialet kom en rekke aktiviteter og handlinger til syne i hvordan lederne beskrev og fortalte om hvordan og hva de jobbet med på sine skoler. Når lederne i studien skulle snakke om skoleledelse kom fokuset på elevenes læring tydelig frem. Med utgangspunkt i dette fokuset har lederteamene i studien blant annet arbeidet med observasjon og refleksjonssamtaler. Gjennom å delta i diskusjoner og samtaler med læreren om praksis viser lederen seg som modell og en ressurs for lærerens i hans eller hennes videre utvikling (Bjørnsrud, 2015). Lederne forteller at det ikke alltid er like enkelt å løfte refleksjonsnivået hos enkelte lærere, og dette mener jeg bidrar til å enda tydeligere fremheve viktigheten av det å lede samtaler for kunnskapsutvikling (Krogh et al., 2001). Krogh et.al. nevner møtesteder som et viktig grunnlag for å skape kunnskap, og jeg mener at både observasjonen og den etterfølgende samtalen godt kan befestes som «møtested» (*doings*). Refleksjonssamtale kan være en arena hvor også læreren får sette ord på egen praksis og begrunne egen praksis. Samtalen synes også å være en naturlig del av alt utviklingsarbeid lederne iverksetter. Særlig trekkes den inn i forbindelse med skolevandring, eller observasjon. «...fagsamtale og observasjon, altså klasseromsobservasjon med veiledning og hele den pakka der, og så ny fagsamtale igjen. Så lederne skal være tett på lærerne sine...» (Avd.leder Mette).

Kunnskapsgrunnlaget jeg drøftet i sayings, og det felles lederspråket som er godt fundamentert på forskning kan tenkes å være en støtte for lederne. Sammen med å dele taus kunnskap, er det å utvikle og begrunne begreper sentralt i å skape kunnskap (Krogh et al., 2001). Gjennom å tilrettelegge for mange arenaer for samtale og dialog kan ledernes praksis tenkes å bidra til utvikling i profesjonsfelleskapet.

### **Gruppelæring og ledernes deltakelse**

Resultater fra en TALIS rapport (Vibe, Aamodt & Carlsten, 2009) om læringsfelleskap peker på at det er mye lærersamarbeid i norsk skole, men at det ofte er preget av praktisk tilrettelegging og delinga av opplegg og arbeid. I videregående skole, som fortsatt tradisjonelt sett er organisert i fagseksjoner, kan det derfor være ekstra utfordrende å legge til rette for lærersamarbeid på tvers i organisasjonen (Helstad, 2014). Lærernes yrkesidentitet er nært knyttet mot lærerens undervisningsfag og Helstad (2014, s. 226) beskriver dette som en «fagorientert profesjonskultur». Begge skolene i studien her forteller om arbeid som er igangsatt for å motvirke dette. De har arbeidet i heterogene grupper, altså grupper satt sammen på tvers av fagseksjonene på skolen. De har tilrettelagt for samarbeid og møter hvor ansatte samles over et felles mål, som for eksempel alle lærerne i en enkelt klasse. Tematikken for utviklingsarbeidet med slike grupper har vært store overordnede profesjonstemaer som vurdering for læring, klasseledelse og tilpasset opplæring. Studieleder Atle forklarer «..at her er det faktisk ikke faget men profesjonen - det å være lærer» som står i fokus og nettopp derfor fungerer de tverrfaglige gruppene godt fordi det er enklere å definere et felles mål. Gruppelæring er essensielt for at organisasjonen skal lære i følge (Senge, 1999). Senge fremholder også viktigheten av å ikke glemme at selv om grupper er en kollektiv innsats så er det individuelle perspektivet også viktig. Både gjennom hva deltakerne bringer med seg inn i gruppen og ved at grupper som lærer kan medføre stor personlig vekst og individuell læring. Gjennom å prioritere og organisere kollektive samlinger ved omfattende arbeid i grupper kan det tenkes at ledelsespraksisen har klart å skape det Senge (1999) kaller et «mikrokosmos» for læring. Jeg synes Irgens (2007, s. 68-69) oppsummerer denne viktigheten av treffpunkter for felles læring svært godt: «Hvis vi skal utvikle en virksomhets evne til læring og utvikling, må vi skape miljøer der ansatte ikke blir sittende

og forsvare egne territorier, men kan bevege seg mellom arbeidsoppgaver og organisatoriske nivåer.».

Ledere som deltar i læreres læring når lengst ut i organisasjonen og har størst innvirkning på elevenes læringsutbytte sier Robinson (2011; i Bjørnsrud, 2015). Lederne i studien er alle delaktige i utviklingsarbeidene de gjennomfører i personalet. Fra Wenger (2003) teori om læringsfellesskapene husker vi at et av kriteriene for deltakelse var å være praktiker. I det forrige kapitlet drøftet jeg hvordan initieringen til lederteamet som læringsfellesskap syntes å være en formell lederutdanning og hvordan utdanningen lå til grunn for et felles lederspråk som ble viktig for refleksjon og kunnskaping. Lederne deltar i lærernes læring på flere ulike måter på de to skolene enten gjennom fellessamlinger med fokus på profesjonstematikk eller ved «koble på (eksterne) kapasiteter» (Rektor Jon). Læringsfellesskapet slik vi finner det beskrevet hos Wenger et al. (2002) er tuftet på frivillig deltakelse. Dette prinsippet er ikke gjeldende for de kollektive læringsprosessene i skolen hvor det enten er satsninger nasjonalt eller fra skoleeier, eller ledergruppen som bestemmer vilkårene for deltakelse. Særlig avdelingslederne trekker frem at lærerne kan være vanskelig å lede og få med på laget. «Man må jo stå fast på målet, men vi har justert kursen noe [...] De (lærerne) er veldig autonome. Det er ikke enkelt å lede lærere». Dette forteller avdelingsleder Mette om det å få med lærerne på endringer. Ledernes sterke elevfokus og felles språk (*sayings*) kan være faktorer som kan muliggjøre slikt endringsprosesser og arbeid (*doings*) i profesjonsfellesskapet. Ved å være tilstede i profesjonsfellesskapets læringsprosesser gjennom å lede samtaler, gruppelæring kan lederne i større grad anses som praktikere i skolens profesjonelle fellesskap. Deres læring er således også profesjonsutvikling i en slik forståelse.

### **Avdelingslederen som kunnskapsaktivist**

Rektors rolle som faglig leder i videregående er utfordrende. Det ofte tas for gitt at rektor ikke har den nødvendige fagkompetansen og oftest er det avdelingslederne som har ansvar for oppfølging av lærerne (Helstad, 2014). Dette kan synes som at det også har vært for skolelederne i denne studien å bli godtatt som praktikere i lærernes læringsfellesskap når de arbeidet med kollektive tiltak. Begge lederteam, særskilt avdelingslederne, trekker frem at lærerne er vanskelige å lede. Arbeidet med å utvikle et

felles fagspråk gjennom å arbeide med forskningslitteratur og begrepsforståelse som kollektive læringsprosesser ser ut til å bidra til å gjøre dette arbeidet lettere. Det er uttalt i lederteamet at de opplever nytten av et felles språk. Lederne på begge skoler har også arbeidet mye med å forskningsrette dialog og arbeid i uformelle sammenhenger. «Nå snakker folk pedagogikk på pauserommet» forteller avdelingsleder Mette på Solvik. Dette kan igjen sees på som en konsekvens av ledernes felles faglige forankring gjennom lederutdanningene sine, og hvordan dette har gitt felles begrepsapparat og en tilstedeværelse i teamets *sayings* og *relatings*. Gjennomgående i empirien her synes å være oppfatningen av at avdelingslederne skal være tett-på de ansatte. Dette fremkommer av begge skolers virksomhetsplaner: «..prioritere tid til pedagogisk ledelse hos avdelingslederne..» (VIP, Solvik) og hos Stranda (VIP) heter det at «tilbakemeldingen fra alle ansatte i HRM arbeidet er at lederne må tettere på». Sånn sett kan vi se på ledelsespraksisen her som sentral i å lede kunnskapende arbeid i personalet. Det å skape kunnskapsaktivister er sentralt i kunnskapsutviklingen og arbeidet lederne har gjort med å tilrettelegge for at også ansatte skal få den samme kunnskapsbasen (*episteme*). Slike aktivister inspirerer og er engasjert i arbeidet til de ansatte (Krogh et al., 2001). Det betyr ikke at det må være ledere i formelle posisjoner, selv om det i denne studien er mellomlederen som kunnskapsaktivist som er i fokus. Lederne forteller om at de også benytter seksjonsledere eller andre ressurspersoner i personalet. Dette vitner om en distribuert ledelsespraksis hvor også ansatte kan tre frem som kunnskapsaktivister og lede aktiviteter og samtaler.

## 6.3 Relatings

### Kulturbygging gjennom felles prosjekter

Et spennende og noe utilsiktet funn fra møtet med lederne var deres fokus på og erfaringer hvordan felles prosjekter ble definerende for profesjonskulturen på skolen. På Solvik fremstår dette gjennom arbeidet med FYR (Fellesfag, Yrkesretting, Relevans) og på Stranda gjennom deres arbeid med HRM-planen. Dette prosjektet var en stor nasjonal satsning for yrkesfagene i videregående skole og et uttalt mål var kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for en kollektiv læringskultur. Dette kan vurderes som et godt eksempel på Evetts' *profesjonalisering-ovenfra* (Ekspertgruppa Om Lærerrollen, 2016). Det vil si, en satsning utenfra og inn, hvor det for eksempel er politikere som ønsker å

profesjonalisere lærerrollen. Lederne forteller om problematikken i videregående skole når det gjelder status og relasjon mellom yrkesfaglærere og lærere på studieforberedende linjer. Det har vært et stort kultur-gap der. «Gjennom FYR-arbeidet opplevde vi en økt grad av verdsetting og vi løftet yrkesfagene og yrkesfagslærerne. Vi så at her måtte vi anerkjenne hverandres kompetanse og FYR-arbeidet ble et godt redskap i å knytte personalet sammen.» forteller studieleder Atle. Dette arbeidet har altså medført store relasjonelle konsekvenser ved at det har knyttet personalet tettere sammen. Lederne jeg møter bruker begrepet som et verb, «å fyre». Dette viser hvordan det profesjonelle fellesskapet på skolen har utviklet begrepet videre og skapt et nytt språk om praksis slik (Krogh et al., 2001) understreker er noen av de sentrale stegene ved å skape ny kunnskap i organisasjonen. I prosessen med å lede en slik fellessatsing kan det se ut at lederne har klart å skape et nytt språk om praksis og dermed også ny kunnskap i profesjonsfellesskapet (Krogh et al., 2001). I et prosjekt som dette, som kommer utenfra med en tydelig forventning om gjennomføring, kan det tenkes at en slik forankring ble sentral for å lykkes. Vi har tidligere sett at ledernes praksis (*doings*) i lederteamet kjennetegnes av et felles språk (*doings*) og refleksjon gjennom samtaler har vært viktig for å løfte frem taut kunnskap. Som første steg i kunnskapingsprosessen er det å sette ord på taut kunnskap vel så viktig i arbeidet med slike store satsninger. Gjennom å arbeide med felles utøvelse, kollektiv innsats, kan erfarne utøvere av praksis i profesjonsfellesskapet tre frem, være det seg avdelingslederen eller en lærer (Krogh et al., 2001)

### **Rammer som muliggjør eller hindrer kunnskapende praksiser**

Lederne trekker frem at skolen er sensibel for mange utenforstående som vil mene noe om rammene de skal drive skole innenfor. Dette kommer særlig frem politisk gjennom både ressursfordeling og prosjekter, satsnings og reformer. Både rektorene og avdelingslederne forteller om utfordringene ved å håndtere satsninger, ønsker eller påbud som kommer utenfra. Aller tydeligst er dette perspektivet hos avdelingslederne. Avdelingsleder Peder som arbeider på yrkesfag beskriver dette «som å være mellom barken og veden»: «...da må jeg som mellomleder enten prøve å imøtekomme lærerne eller så må jeg imøtekomme ledelsen.». Det kan tenkes at en del av lojalitetskonflikten slik den fremkommer hos avdelingslederne er knyttet til det at profesjonalisering-ovenfra



ofte kan oppfattes om kontroll (Ekspertgruppa Om Lærerrollen, 2016). Kemmis og Grootenboer (2008) fremhever viktigheten av maktrelasjoner som forhold av praksis i *relatings*. Et aspekt ved avdelingsleder Peder sitt utsagn kan derfor knyttes til hans opplevelse av makt i lederteamet. Kanskje opplever han en manglende prosessmakt, altså makt gjennom å oppleve å ha reell innflytelse på beslutninger som tas i lederteamet (Hope, 2015). I forlengelsen av sitatet over forteller Peder at han likevel synes de har et godt samarbeid i ledergruppa. Lederne i studien er ikke eksplisitte i å uttale seg om maktfordeling i lederteamet. Avdelingsleder Mette forteller at hun «...synes det har vært fint i ledergruppa her på skolen fordi vi har vært samla i hva vi skal gjøre, hvertfall om det pedagogiske. [...] Vi hjelper hverandre, vi snakker sammen og står vi utad for det sammen selv om vi ikke er enige».

Lederteamet som kunnskapende kontekst er et viktig kjennetegn ved ledelsespraksisen i denne studien. Ved hjelp av et felles fagspråk (*sayings*) forteller lederne at de opplever at lederteamet er et sted for refleksjon og samtale. Et sted med lav terskel og åpen dør. Mye av de rammene (*doings*) er «rigget» av rektor blant annet ved at alle lederne har kontor i nærheten av hverandre slik at de kan ha åpne dører til hverandre. Tidligere i drøftingen ble avdelingslederen trukket frem som en nøkkelrolle når det kommer til å skape kunnskap. Dette gjøres gjennom å være tett-på praksis og det er noe som har vist seg utfordrende grunnet rammevilkårene i budsjettet. Det var ikke plass i stillingen for pedagogisk arbeid og samtaler med lærerne. Rektors arbeid med å forvalte disse ressursene slik vi ser her blir viktig fordi slike forhold (*relatings*) kan være til hinder for å gjennomføre observasjoner (*doings*) og refleksjonssamtaler (*sayings*) som vi har sett er sentrale kunnskapende prosesser i begge profesjonsfelleskapene her. Dette finner vi igjen som et av kjennetegnene i definisjonen av en lærende organisasjon. Nemlig at den (organisasjonen) «utvikler, forvalter og tar i bruk kunnskapsressurser» (Utdannings- Og Forskningsdepartementet, 2005). Kanskje er det rektors evne til systemtenkning vi ser spor av, den femte disiplinen, i arbeidet med å skape en lærende organisasjon (Senge, 1999). Ved å skape rammer (*relatings*) som muliggjør praksis hvor refleksjon og utvikling er i fokus. Gjennom slik omfattende tilrettelegging viser også rektor tillitt til avdelingslederne og distribuerer ledelsesansvar ved å myndiggjøre og

## 6.4 Oppsummering

Gjennom en refleksiv ledelsespraksis i lederteamet har et felles lederspråk (*sayings*) dannet grunnlaget for å sette ord på det komplekse og kunstneriske ved ledelse som praksis forstått gjennom kunnskapsdisposisjonen *phronesis*. Selv om taus kunnskap kan være vanskelig å beskrive er det sentralt å anerkjenne verdien av denne kunnskapen i arbeidet med kunnskaping og utvikling i profesjonsfellesskapet (Krogh et.al.). Empirien viser at ledelsespraksisen i lederteamet kjennetegnes av tillit, refleksjon og en felles kunnskapsbase i teamet som læringsfellesskap gjennom *sayings*. Dette har bidratt til utviklingen av et felles lederspråk, eller fagspråk. Denne felles begrepsforståelsen og språkbasen ser videre ut til å forsterke refleksjonene og dialogene, og hjelper lederne med å løfte frem taus kunnskap om ledelse som praksis. På den måten utvikler lederne ny kunnskap om ledelse som profesjon. Sentralt i teorien om praksisarkitekturene står det dialektiske strukturen mellom hvert forhold av praksis. Vi har sett hvordan et distribuert syn på ledelse gjør at avdelingslederne opplever påvirkningsmakt og beslutningsmyndighet i sin rolle (*relatings*), og hvordan lederteamets handlinger (*doings*) og begrepsapparat (*sayings*) har lagt til rette for at kunnskapsaktivister også ute i kollegiet kan bidra til å skape kunnskap og fremme utvikling. Lederne i studien legger stor vekt på å være tilstede i organisasjonen. Denne tilstedeværelsen kan vi forstå gjennom alle forholdene ved praksis. (*Sayings*). Et felles språk danner grunnlaget for ledernes tilstedeværelse både i lederteamets samtaler, så vel som i samtale og refleksjon med lærerne. (*Doings*). Ledelsespraksisen kjennetegnes videre av et kollektivt fokus hvor lederen skal være tett-på lærerne, og på elevens læring. Det er elevens læring som er innerst i sirkelen. Dette medieres gjennom å lede samtaler, eller gjennom å organisere og lede kollektive læringstiltak i personalet. (*Relatings*).

## 7 Konklusjon

I denne mastergradsavhandlingen har jeg undersøkt formelle lederes praksis i lederteam i videregående skole. Formålet har vært å kunne belyse hva som kjennetegner ledelsespraksis som bidrar til profesjonsutvikling. Rammen for å undersøke dette har vært Kemmis og Grootenboers praksisarkitekturer, og både analysen og drøftingen er organisert etter disse tre forholdene ved praksis. I det følgende trekker jeg frem hovedfunnene fra studien.

Et sentralt funn er at ledelsespraksisen i lederteam er betydningen et felles fagspråk (også kalt lederspråk) for kunnskap og refleksjon. Ledelsespraksisen kjennetegnes av et felles fagspråk, tuftet på forskning, som hjelper lederne med å være tilstede også gjennom handling og relasjoner. Lederne deltar og leder lærings- og utviklingsarbeid i personalet ved å ha status som praktiker i profesjonsfellesskapet (Wenger, 2003) gjennom forskningsretting og felles språk. Det felles fagspråket muliggjør samtale og refleksjon i både lederteamet og blant lærerne, bidrar til å sette ord på taus kunnskap. Dette bidrar til læring og profesjonsutvikling hos både ledere og lærere (Krogh et al., 2001).

Et annet funn er at ledelsespraksisen i lederteamet kjennetegnes av en distribuert praksis. Her får avdelingslederne får en nøkkelrolle som ledere som skal arbeide tett-på lærernes praksis og lederne har et overordnet fokus på kollektiv kapasitetsbygging gjennom lederteamet. Avdelingslederne i studien vitner om en distribuert praksis hvor lederne selv beskriver en høy grad av beslutningsmyndighet og tillitt. Rektors evne til å delegere og myndiggjøre lederteamets medlemmer synes derfor avgjørende.

Et tredje funn, og det som oppleves som mest unikt ved denne studien, er ledernes tydelige fokus på elevenes læring som mål for alt arbeid. Samtlige ledere er eksplisitte i sin forståelse av skoleledelse: det handler om elevens læring. Eleven er innerst i sirkelen. Det at lederne så uttalt har dette i fokus tolkes som et kvalitetstegn for skolene. Lederne har sluttproduktet i fokus.

Funnene har gjenklang hos blant andre Abrahamsen (2017) som fremhever avdelingslederrollen som profesjon og trekker frem hvordan avdelingslederne bidrar til

profesjonsutvikling gjennom felles fagspråk, refleksjon og deltakelse i lærernes læring. Også hos Filstad (2017; i Paulsen, 2017) finner jeg bekreftelse på resultatene av denne studien ved at hun trekker frem betydningen av en som leder bruker et repertoar av læringsarenaer for å fremme profesjonsutvikling. Blant annet trekker hun frem hvordan språkliggjøring av taus kunnskap nettopp fordrer en ledelsespraksis som muliggjør observasjon, samtale og refleksjon.

I likhet med andre studier har også min studie svakheter. Jeg har kun møtt formelle ledere i skolen og de uformelle ledernes perspektiver blir derfor borte i denne studien. I forlengelsen av denne studien som peker på lederteamets bidrag til profesjonsutvikling gjennom felles språk, og refleksjon og kollektive læringstiltak. Det å inkludere de uformelle lederne i denne studien ville dog endret fokuset bort fra praksis i lederteam som var undersøkelsesfeltet mitt. Jeg har hentet data fra ulike intervjuer, samt dokumenter, men det kunne vært en styrke å innhente en observasjon av ledelsespraksisen for å kunne belyse aspekter ved praksis som ikke kun er basert på informantenes subjektive forståelse og erfaringer.

### **Implikasjoner for videre forskning**

Studien viser at ledelsespraksis i lederteam kjennetegnes av et felles fagspråk og et fokus på å arbeide med kollektive læringstiltak, tett-på lærernes praksis, og med refleksjon som en nøkkelaktivitet både innad i lederteamet og ute hos lærerne. Videre viser den hvordan praksis muliggjøres og hindres gjennom *sayings, doings* og *relatings*. Det at ledernes felles fagspråk så tydelig knyttes til lederutdanningen deres ville det være spennende å undersøke nærmere med tanke på utviklingen av et felles profesjonsspråk i skolen. Fordi skoleledere og lærere ikke utdannes i samme løp vil det være interessant å se på hva betydningen av lederutdanningene har for lærernes profesjonsspråk gjennom at lederne utvikler sitt felles fagspråk. Avdelingslederrollen er også fortsatt et nokså utforsket felt i grunnskolen hvor organisasjonsstrukturen skiller seg ganske klart fra videregående. Videre vil jeg også fremheve ledernes uforbeholdne mål for arbeidet som leder: nemlig elevenes læring. Mer utdypende forskning på utbredelse, samt lederes begrunnelse og forståelse av konsekvensene dette lederfokuset har for ledelsespraksis vil være interessant for å forstå skoleledelse for fremtiden.

## Epilog

For å lykkes må du være tilstede heter det i tittelen for denne avhandlingen.

Tilstedeværelsen medieres gjennom felles lederspråk og fagspråk i lederteamets *sayings*. Lederne i denne studien trekker frem betydningen av **lederutdanningen** sin for hvordan det har gitt lederteamet et felles språk som ramme for alt pedagogisk utviklingsarbeid og lederarbeid. Denne språklige tilstedeværelsen i ledelsespraksisen tar lederne med seg ut fra lederteamet og ut i sine avdelinger. Sånn sett kan vi også forstå **ledelse som distribuert praksis** fra rektor, som gjennom et **felles lederspråk** i lederteamet, når helt ut «på gulvet». Avdelingslederne opplever stor grad av **tillitt** og distribuert lederansvar fra rektor (*relatings*), blant annet gjennom likeverdige og refleksjonsbasert (*sayings*) praksis i lederteamet. Ledelsespraksisen kjennetegnes videre av en tilstedeværelse mediert gjennom handlinger og aktiviteter (*doings*). Dette forstår vi gjennom lederteamets deltakelse i, tilrettelegging for og **ledelse av læringsprosesser** i personalet. Her tillegges samtalen stor vekt som kunnskapende kontekst, og dialog og **refleksjon** fører til at lederne får løftet frem taus kunnskap og utviklet nye begreper. **Kollektiv læring** tillegges stor vekt hos begge lederteam og gjennom slike prosesser arbeider lederne med kunnskapsgrunnlaget til den enkelte lærer. Dette har ligget til grunn for **profesjonsutvikling** i begge profesjonsfelleskapene i denne studien.

Overordnet alt dette står ledernes forståelse av at det er **elevens læring** som ligger til grunn for jobben de gjør som ledere. Det er essensielt å «aldri miste det av syne».

Hvis lederne skal lykkes med å holde fast ved denne målsettingen i praksis må lederne være tilstede. Tilstede gjennom språk, handling og relasjon.

**For å lykkes må du være tilstede.**

## Referanser

- Abrahamsen, H. N. (2015). *School Leadership as Educational Discourses in an Age of Increased Accountability* (Ph.d ). University of Oslo, Oslo.
- Abrahamsen, H. N. (2017). Skoleledere for fremtiden. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 193-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling : organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, J. G. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design; Choosing Among Five Approaches* (3 utg.). Thousand Oaks (CA): SAGE Publications
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausestaden, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organizations: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership *Kompendium: Ledelse (emne i Master)*. Notodden: Høgskolen i Sørøst Norge.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership *Kompendium Ledelse (emne i Master)*. Notodden: Høgskolen i Sørøst Norge.
- Gunnulfson, A. E. & Colbjørnsen, T. (2015). Forskningsinformert skoleledelse i praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(02), 124-135.
- Gunnulfson, A. E. & Helstad, K. (2014). Skolebasert kompetanseutvikling. Samarbeid mellom skoler og kompetansemiljøer om ledelse og profesjonsutvikling. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 331-349). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital : transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Helstad, K. (2014). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole - vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I Ø. Elstad, K. Helstad & S. Mausestaden (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (Vol. 225-249). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hope, O. (2015). *Mellomlederen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforl.
- Jenssen, B. A., Langli, H. & Turmo, H. (2012). Ledelse fra midten. En analyse av mellomlederes opplevde handlingsrom for ledelse i videregående skole.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling Praxis: Challenges for education* (s. 37-62). Rotterdam: Sense.
- Kemmis, S. & Smith, T. J. (2008). *Enabling praxis : challenges for education* (Vol. vol. 1). Rotterdam: Sense.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer.
- Kinsella, E. A. (2012). Practitioner reflection and judgement as phronesis: a continuum of reflection and considerations for phronetic judgement. I E. A. Kinsella & A. Pitman

- (Red.), *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions* (s. 35-53). Rotterdam: Sense Publishers.
- Klev, R. & Vie, O. E. (2014). Hvorfor trengs en praksisnær tilnærming til ledelse? I R. Klev & O. E. Vie (Red.), *Et praksisperspektiv på ledelse* (s. 11-22). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk talking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Krogh, G. v., Lillejord, S., Nonaka, I. & Ichijo, K. (2001). *Slik skapes kunnskap : hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS forl. Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet: strategi for videreutdanning av lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd\\_kompetanse-for-kvalitet\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Tidlig innsats og lærelyst*. (Meld. St. nr. 21 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H., Handal, G. & Ytreland, A. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lindvig, Y., Wærness, J. I. & Dale, E. L. (2005). *Utvikling av skolen som en lærende organisasjon Rapport 12/2005*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/255304-utviklingavskolen.pdf>
- Lysø, I. H. (2014). Tett på lederutvikling. I R. Klev & O. E. Vie (Red.), *Et Praksisperspektiv på ledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Aamodt, P. O. & Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv. Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen*.
- Mahon, K., Francisco, S. & Kemmis, S. (2017). *Exploring Education and Professional Practice : Through the Lens of Practice Architectures*.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Fransisco, CA: Berrett-Koehler.
- Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole. En kunnskapsoversikt*. Oslo: SINTEF Hentet fra <https://www.sintef.no/publikasjoner/publikasjon/?pubid=SINTEF+A26525>.
- Maapalo, P. (2017). «Vi rigger til så godt vi kan» - konturer av praksisarkitekturer som muliggjør og hindrer undervisning i materialet tre kunst- og håndverksfaget i norsk barneskole. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 1-20. doi: 10.23865/jased.v1.520
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company : how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- OECD. (2008). *Improving school leadership. : Volume 2, : Case studies on system leadership* (Vol. Volume 2). Paris: OECD.
- Ovesen, B. & Stjernstrøm, E. (2014). *Profesjonalitet i skolen : om sammenhenger mellom profesjonsforståelse, lederstrategier og profesjonsutvikling*: UiT Norges arktiske universitet.

- Paulsen, J. M. (2017). Fremtidens skole ledes nå. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 373-383). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2012). En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-49). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring : når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Schatzki, T. R. (2012). A primer on practices: Theory and research. I J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Red.), *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies* (s. 13-26). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon* (A. Lillebø, Overs.). Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.
- Solstad, A. (2017). Ledelse og profesjonsutvikling på ungdomstrinnet.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, Cal: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *J. Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. Hentet fra <http://ddis.wceruw.org/docs/SpillaneHalversonDiamond2004JCS.pdf>.
- Stålsett, U. E. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon* ([2. utg.]. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tengblad, S. (2012). *The work of managers : towards a practice theory of management* *Work of Managers: Towards a Practice Theory of Management, The : Towards a Practice Theory of Management*.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education Hentet fra <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Kompetanseberetningen 2005*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vibe, N., Aamodt, P. O. & Carlsten, T. C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS).
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Wenger, E. (2003). Communities of Practice and Social Learning Systems. I D. Nicolini, S. Gherardi & D. Yanow (Red.), *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach* (s. 66-84). New York: Armonk: Taylor and Francis.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice : a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wilkinson, J. & Kemmis, S. (2014). Practice Theory: Viewing leadership as leading. *Educational Philosophy and Theory*, 05 November, 1-17. doi: 10.1080/00131857.2014.976928
- Wilkinson, J., Olin, A., Lund, T., Ahlberg, A. & Nyvaller, M. (2010). Leading Praxis: Exploring Educational Leadership through the Lens of Practice Architectures. *Pedagogy, Culture and Society*, 18(1), 67-79. doi: 10.1080/14681360903556855
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5th ed. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Østern, A.-L. & Engvik, G. (2016). *Veiledningspraksiser i bevegelse : skole, utdanning og kulturliv*. Bergen: Fagbokforl.



- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). Å lede i fremtidens skole. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 13-25). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aas, M. & Skedsmo, G. (2014). Kollektiv kunnskapsbygging og profesjonalisering av lederteam. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 278-291). Oslo: Universitetsforlaget.

# Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: <i>Modell av praksisarkitekturer sammenfattet og oversatt fra Kemmis et al. (2014, s. 38) og Kemmis og Grootenboer (2008, s. 51)</i> .....	s.20
Figur 2: <i>Ledelse som praksis (fra Mintzberg, 2009; illustrert i Lysø et.al.2011)</i> .....	s.24
Figur 3: <i>Modell for lederes læring og utvikling (fra Lysø, 2014, s.163)</i> .....	s.27
Figur 4: <i>Modell for designet av kasusstudien (Yin, 2014, s. 50)</i> .....	s.34
Figur 5: <i>Skjema for bearbeiding av tekstutdrag (egen utforming)</i> .....	s.49
Tabell 1: « <i>Oversikt over utvalget i studien</i> ».....	s.35
Tabell 2: « <i>Oversikt over kildematerialet</i> » .....	s.48

# Vedlegg

Vedlegg 1: «Meldeskjema til NSD og godkjenning»

Vedlegg 2: «Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt om skoleledelse og samtykke»

Vedlegg 3: «Intervjuguider»

# Vedlegg 1



## MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.  Les mer om hva <a href="#">personopplysninger</a> er.
Hvis ja, hvilke?	<input checked="" type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input checked="" type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.  Les mer om hva <a href="#">behandling av personopplysninger</a> innebærer.
Annet, spesifiser hvilke		
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ○ Nei ●	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til <a href="#">koblingsnøkkel</a> , slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en <a href="#">databehandler</a> .
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ○ Nei ●	En person vil være <a href="#">indirekte identifiserbar</a> dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke		NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ○ Nei ●	Les mer om <a href="#">nettbaserte spørreskjema</a> .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ○ Nei ●	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ●	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre).  <a href="#">Les mer.</a>  Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjektittel		
Prosjektittel	Ledelse for utvikling av det profesjonelle fellesskapet i skolen: en kvalitativ kasestudie av ledelse som system og hvordan distribuert ledelse bidrar til kunnskap, kollektiv læring og profesjonsutvikling.	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Universitetet i Sørøst-Norge	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.  Les mer om <a href="#">behandlingsansvarlig institusjon</a> .
Avdeling/Fakultet	Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap	
Institutt	Institutt for pedagogikk	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Fornavn	Bjørn Magne	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om <a href="#">daglig ansvarlig</a> .  Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.  Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.  NBI Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Etternavn	Aakre	
Stilling	Professor II	
Telefon	35026287	
Mobil	91553629	
E-post	bjorn.aakre@usn.no	
Alternativ e-post	bjorn.m.aakre@nord.no	
Arbeidssted	Universitetet i Sørøst-Norge	
Adresse (arb.)	Lærerskolevegen 40	
Postnr./sted (arb.sted)	3679 Notodden	
<b>5. Student (master, bachelor)</b>		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Julie	
Etternavn	Juul-Holm	
Telefon		
Mobil	94877715	
E-post	julieholm@mac.com	
Alternativ e-post	160603@student.usn.no	
Privatadresse	Lensmann Haaversens vei 13	
Postnr./sted (privatadr.)	2019 Skedsmokorset	
Type oppgave	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Masteroppgave</li> <li>○ Bacheloroppgave</li> <li>○ Semesteroppgave</li> <li>○ Annet</li> </ul>	
<b>6. Formålet med prosjektet</b>		
Formål	Studien har som mål å undersøke ledelse som system. Ønsket er å kunne si noe om hvordan de formelle lederne og "tett-på", uformelle ledere ser på ledelse, og hvordan ledelse kan være et verktøy for kollektiv læring og utvikling av det profesjonelle fellesskapet i skolen. Problemstilling: Hvordan bidrar ledelsesstrukturer i skolen til kunnskaping, kollektiv læring og utvikling av skolens profesjonsfellesskap? Forskningsspørsmål: - Hvordan ser og forstår formelle og uformelle ledere i skolen ledelse? - Hvordan ser og forstår ledere på ulike nivå i skolen kunnskaping, kollektiv læring og profesjonsfellesskap? - Hvilke diskurser om ledelse og profesjonsutvikling er fremtredende i skolens virksomhetsplan?	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
<b>7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?</b>		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input checked="" type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	Les mer om forskjellige forskningstematikker og utvalg.
Beskriv utvalg/deltakere	Rektor, studieledere/avdelingsledere og lærere i uformelle lederroller (seksjonsleder, fagansvarlige og liknende).	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.

Rekruttering/trekking	Utvalget er rekruttert gjennom eget nettverk, spesifikt gjennom nettverket til dosent Mette Bunting ved USN.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.
Førstegangskontakt	Førstegangskontakt med rektorene/studieleder ble foretatt av Mette Bunting, dosent ved Universitetet i Sørøst-Norge. I etterkant ble det opprettet kontakt via telefon og påfølgende mail fra ansvarlig student.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegangskontakt og forskjellige utvalg på våre <a href="#">lemasider</a> .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer <a href="#">barn</a> på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	20	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">sensitive opplysninger</a> .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse</a> .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. <a href="#">Les mer</a> .
<b>8. Metode for innsamling av personopplysninger</b>		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).  NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.  Les mer om <a href="#">registerstudier</a> . Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15 Les mer om <a href="#">forskningsmetoder</a> .
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		
<b>9. Informasjon og samtykke</b>		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.  <a href="#">Les mer</a> . Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.  Last ned en veiledende mal <a href="#">her</a> .  Les om <a href="#">krav til informasjon og samtykke</a> .  NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og <a href="#">informert</a> .  Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.  Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes. <a href="#">Les mer</a> .

10. Informasjonssikkerhet		
Spesifiser	Datamaterialet oppbevares på passordbeskyttet datamaskin, og lagres lokalt på kun denne enheten uten bruk av nettbaserte lagringstjenester. Etter transkripsjonen vil lydklippene slettes fra opptakeren.	NBI Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet. Vi anbefaler <a href="#">koblingsnøkkel</a> .
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input checked="" type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.  Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.  Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.  NBI Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.  Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Bærbar datamaskinen er beskyttet med brukernavn og passord, samt fingeravtrykkssensor. Eventuelle utskrifter og notater nedlases på kontor.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en <a href="#">databehandler</a> . Slike oppdrag må kontraktreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.  Vi anbefaler ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Bruk av nettskytjenester må avklares med behandlingsansvarlig institusjon.  Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten. <a href="#">Les mer</a> .
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registererier? Søkes det om tillatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om <a href="#">andre godkjenninger</a> .
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	20.04.2018	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	31.08.2018	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.

Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	Les mer om <a href="#">direkte</a> og <a href="#">indirekte</a> personidentifiserende opplysninger.  NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.  Les mer om <a href="#">anonymisering av data</a> .
Planlagt dato for avsluttet behandling av personopplysninger:	28.09.2018	NB! Merk at "Planlagt dato for avsluttet behandling av personopplysninger" må være senere enn "Planlagt dato for prosjektslutt" over.
Oppgi hvorfor	<input type="checkbox"/> Oppbevares for oppfølgingsstudier/videre forskning <input type="checkbox"/> Oppbevares for undervisningsformål <input checked="" type="checkbox"/> Annet	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte. Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet. Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet.  <a href="#">Les om arkivering hos NSD.</a>
Annet, beskriv	Datamaterialet oppbevares kun til prosjektet er ferdig vurdert og sensurert ved universitetet.	
Hvor skal datamaterialet oppbevares?	På passordbeskyttet datamaskin og i låsbart skap på kontor.	
<b>13. Finansiering</b>		
Hvordan finansieres prosjektet?		Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning, annet).
<b>14. Tilleggsopplysninger</b>		
Tilleggsopplysninger		Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tilrådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder, prosjektittel og/eller prosjektnummer.
<b>15. Vedlegg</b>		
Vedlegg	Antall vedlegg: 2. <ul style="list-style-type: none"> <li>• intervjuguide_master.docx</li> <li>• informasjon_og_samtykke_skoleledelse_og_profesjons utvikling.docx</li> </ul>	



Bjørn Magne Aakre

3679 NOTODDEN

Vår dato: 22.06.2018

Vår ref: 60929 / 3 / LH

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 28.05.2018 for prosjektet:

60929	<i>Ledelse for utvikling av det profesjonelle fellesskapet i skolen: en kvalitativ kasusstudie av ledelse som system og hvordan distribuert ledelse bidrar til kunnskaping, kollektiv læring og profesjonsutvikling.</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Bjørn Magne Aakre
Student	Julie Juul-Holm

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Ved prosjektslutt 31.08.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lise Aasen Haveraaen

Kontaktperson: Lise Aasen Haveraaen tlf: 55 58 21 19 / Lise.Haveraaen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Julie Juul-Holm, julieholm@mac.com

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 60929

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Sørøst-Norge sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektslutt er oppgitt til 31.08.2018. Det fremgår av informasjonsskrivet at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

## Vedlegg 2

Oslo, 20.april 2018

### FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

#### «Ledelse for utvikling av det profesjonelle fellesskapet i skolen»

Våren 2018 skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt innen skoleledelse til min mastergrad i Pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse. Studien har som mål å undersøke ledelse som system. Ønsket er å kunne si noe om hvordan de formelle lederne og "tett-på", uformelle ledere ser på ledelse, og hvordan ledelse kan være et verktøy for kollektiv læring og utvikling av det profesjonelle fellesskapet i skolen.

#### Hva innebærer det å delta?

Å delta i dette prosjektet innebærer først og fremst at jeg ønsker å intervju deg om dine erfaringer med og syn på ledelse i skolen, samt hvordan dere arbeider for å utvikle det profesjonelle fellesskapet på din skole. Intervjuet vil vare i 45-60 minutter og foregå som en samtale rundt temaet skoleledelse og profesjonsutvikling. Avhengig av hva din lederrolle vil intervjuet enten foregå en-til-en, eller i en fokusgruppe sammen med 4-7 av dine kollegaer. Jeg vil antakeligvis ta noen notater underveis og intervjuene tas også opp på båndopptaker, og vil transkriberes av meg personlig i etterkant. Alle data, både opptak og skriftlige, vil oppbevares utilgjengelig for andre og slettes etter prosjektet er fullført. Det vil ikke være noe informasjon som kan identifisere deg i det skriftlige arbeidet.

#### Hva får dere ut av dette på din skole?

Dette prosjektet søker å undersøke hvordan en ledelsesstruktur med både formelle og uformelle ledere virker inn på kollektiv læring og profesjonelt utviklingsarbeid i kollegiet på skolen. Det empiriske materialet vil analyseres og diskuteres gjennom teorier om ledelse, praksis og organisasjonslæring. Gjennom dette prosjektet håper jeg å kunne være på å gi innblikk i hvordan ledere i ulike roller på din skole ser og forstår sin lederrolle, og hvordan disse strukturene hos dere virker inn mot utviklingen av det profesjonelle fellesskapet på din skole. Jeg håper og tror at samtalen og refleksjonene i intervjuet kan være med på å gi nye perspektiver på egen praksis og lederrolle, og håper du vil delta i denne studien.

#### Anonymitet og frivillig deltakelse

Dette prosjektet er basert på frivillig deltakelse og alle deltakere kan trekke seg på hvilket som helst tidspunkt underveis i studien, uten å måtte grunngi dette. Dersom du trekker deg vil alle data samlet inn fra deg slettes umiddelbart. I masteravhandlingen vil all informasjon anonymiseres slik at det ikke kan spores personidentifiserbare opplysninger tilbake til verken personer, skolen eller skoleeier. Prosjektet avsluttes 31.august 2018 og alle data vil bli slettet på dette tidspunktet. Frem til da vil dataene oppbevares på en passordbeskyttet harddisk hvor det er kun jeg som forsker som har tilgang. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS

Dersom du har noen spørsmål om prosjektet, ta gjerne kontakt med undertegnede eller veileder Bjørn Magne Aakre ved Høgskolen i Sør-Øst Norge, epost: [bjorn.aakre@usn.no](mailto:bjorn.aakre@usn.no).

Hilsen,

Julie Juul-Holm

Høgskolen i Sørøst-Norge, Master i Pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse  
Tlf: 948 77 715 / Epost: [julieholm@mac.com](mailto:julieholm@mac.com)

## **SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

### Intervjuguide – Rektorer

#### A: Introduksjon

Takk for at du stiller som informant. Jeg ønsker i avhandlingen min å se på hvordan ledelsesstrukturen i skolen med distribuert lederansvar bidrar til kunnskaping og kollektiv læring. Jeg er kun interessert i dine perspektiver og du kan gjerne forklare hva du legger i begrepene som brukes her.

1. Dette er en samtale mellom oss. Jeg spør spørsmål og du kan svare så langt eller kort som du finner passende eller ønsker.
2. Du kan trekke deg på hvilket som helst tidspunkt. Det blir mitt problem, ikke ditt.
3. Er det i orden at jeg tar opp intervjuet på båndopptaker? Opptaket vil bli oppbevart på en passordbeskyttet harddisk som bare jeg og veilederen min har tilgang til.
4. Har du noen spørsmål før vi begynner?

#### Rektors syn på og forståelse for ledelse, kunnskaping og kollektiv læring

- Hva tenker du er den viktigste lederoppgaven du har som rektor? (Introduksjon)
- Hvordan jobber dere med felles mål og forventinger?
- Hvordan organiserer du skolen strukturelt sett? Team, nivåer, pedagogiske ressurser...?
- Hvordan har det å være leder forandret seg i løpet av de årene du har vært leder?
- Er det viktig for deg å følge opp lærerne dine? Hvordan og hvorfor?
- Hva slags informasjonssystemer har du for å få informasjon fra ledergruppen, fra lærere?
- Kan du si noe om forholdet mellom individuell og kollektiv læring?
- Hva gjør du for at de ansatte skal utvikle seg, lære og samarbeide?
- Hvordan vil du beskrive de ansattes kompetanse, og hvordan forvalter du denne kompetansen?
- Hvordan brukes ressurspersoner hos dere?
- Hvilke egenskaper bør en god leder ha etter din mening?
- Har skolen egne mål/satsningsområder? (Virksomhetsplan)

## Intervjuguide – Fokusgruppeintervju med lærere i lederroller uten formelt lederansvar

### A: Introduksjon

1. Først, takk for at dere stiller som informanter. Ønsket for dette intervjuet er å skape en samtale og refleksjoner rundt skoleledelse og kunnskaping/læring i skolen. Det er ingen entydige svar og jeg ønsker deres refleksjoner, erfaringer og tanker rundt hvordan ledelse og ledelsesstrukturen på skolen hos dere kan bidra til å skape kunnskap og til å utvikle det profesjonelle fellesskapet.
2. Du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg fra studien og trenger ikke grunngi dette på noe tidspunkt. Alle data knyttet til deg vil da slettes umiddelbart og ikke brukes videre i prosjektet.
3. Er det i orden at jeg tar opp intervjuet på båndopptaker?
4. Har noen spørsmål før vi begynner?

### Lærere i lederroller syn på og forståelse for ledelse, kunnskaping og kollektiv læring

2. Jeg ønsker at vi tar en rask runde hvor alle kort forklarer sin lederfunksjon og rolle.
  - Hva tenker dere på når jeg sier «skoleledelse» og «kunnskaping»? (Introduksjonsspørsmål)
  - Hvordan jobber dere med felles mål og forventinger?
  - Hvordan er skolen hos dere organisert strukturelt sett? Team, nivåer, pedagogiske ressurser ...?
  - Hvordan opplever dere å ha innflytelse på utvikling og pedagogisk ledelse i personalet?
  - Hvilke utfordringer møter dere i rollen deres som både lærer og leder?
  - Hva slags informasjonssystemer har dere for å få informasjon: fra/til lærere, fra/til rektor?
  - Hvordan er forholdet mellom individuell og kollektiv læring hos dere?
  - Hva gjør dere hos dere for at de ansatte skal utvikle seg, lære og samarbeide?
  - Hvordan forvalter dere denne kompetansen?
  - Hvordan brukes ressurspersoner hos dere?
  - Hvilke egenskaper bør en god leder ha etter din mening?