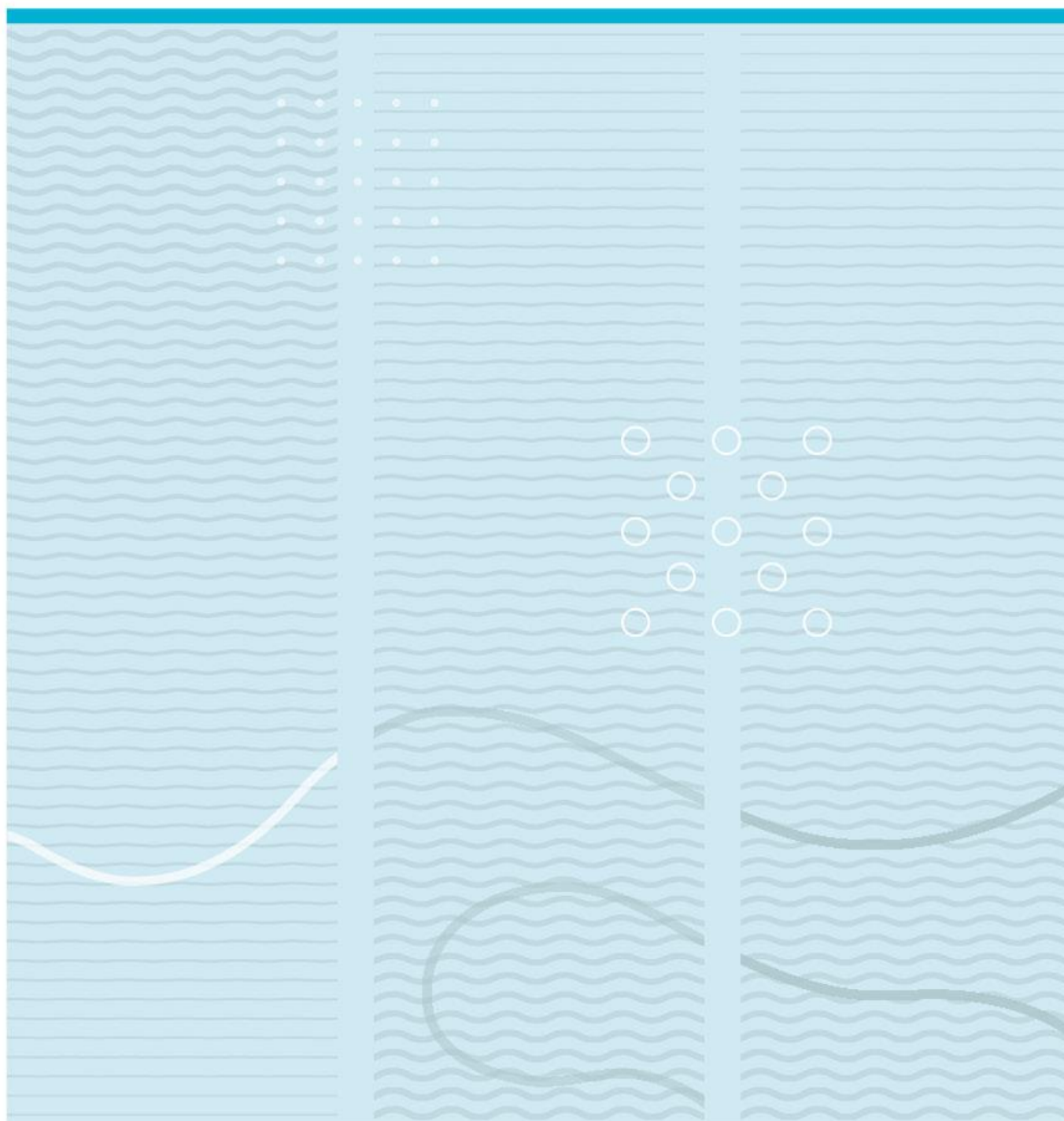


Torgeir Engen Rysjedal

## Skoleleder, en tilrettelegger

En kvalitativ undersøkelse i hvordan skoleledere vurderer sin rolle med vekt på profesjonsfellesskap i overordnet del





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

<http://www.usn.no>

© 2021 Torgeir Engen Rysjedal

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Denne studien har som formål å undersøke hvordan skoleledere arbeider og ser sin rolle med å ivareta de føringen som har kommet gjennom overordnet del tilknyttet LK20. Som skoleleder har du et ansvar for å utvikle skolen og kompetansen den innehar i tråd med de føringene som kommer gjennom blant annet læreplanen. Derfor har jeg i denne studien sett nærmere på hvordan skoleledere arbeider med kompetanseutviklingen, som skal være i tråd med ny overordnet del og spesifikt kapittel 3.5 *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. For å belyse hvordan skoleleder vurderer sin egen rolle i lærernes kompetanseutvikling i forhold til overordnet del og profesjonsfelleskap har oppgaven fått følgende problemstilling: *Hvordan vurderer skoleleder sin rolle i lærernes kompetanseutvikling med vekt på profesjonsfelleskap i overordnet del?*

Studiens teoretiske rammeverk er bestående av teori knyttet til ulike strategier for å lede læreres læring for å tilnærme meg problemstillingen. Denne teorien består av sentrale trekk ved profesjonell læring i felleskap, translasjon og ledelsesformer som transformasjonsledelse og instructional leadership. Det redegjøres også for makt og tillit før det avsluttes med å presentere ekspansiv læring, som et analyseverktøy for utvikling av et godt profesjonsfelleskap.

Denne oppgaven bygger på kvalitativ metode og brevmetoden med en fenomenologisk tilnærming som vitenskapeligteoretisk og hermeneutikk som vitenskapstradisjon. Brevmetoden er en mellomting mellom spørreskjema og intervju som er nyttig for å gå nærmere inn på et fenomen der informantene svarer skriftlig på noen spørsmål som lar de bruke tid og kan reflektere over svarene sine. Jeg har også sendt ut et pilotbrev for å sikre at brevspørsmålene skulle kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene, slik at man eventuelt kan justere dem før det endelige datamaterialet blir innhentet. Jeg har både forsket i egen kultur og på andre skoler, som har både vært utfordrende og interessant. Det har gitt meg en dypere innsikt i hvordan man arbeider med skoleutvikling på egen arbeidsplass, men samtidig har samtaler med veileder bidratt til å se funnene og brevbesvarelsene med nye øyne.

Studiens resultat viser seg gjennom funnene ved at det kan tolkes som at skoleledere ser sin rolle som tilretteleggere og viser vei gjennom utviklingsarbeidet. Samtidig ønsker de å være til stede for lærerne i arbeidet med kompetanseutviklingen. Det fremkommer også funn som kan tyde på at det fortsatt må arbeides med intensjonene i kapittel 3.5 i overordnet del, da det forekommer enkelte tilfeller av parafrasering og gjengivelser blant informantenes brev.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema i styringsdokumenter.....	6
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.3 Avgrensing .....	9
1.4 Oppgavens struktur .....	10
1.5 Begrepsavklaring .....	10
1.6 Kapittel 3.5 i overordnet del .....	11
<b>2 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>13</b>
2.1 Profesjonell læring i fellesskap .....	13
2.2 Translasjon .....	15
2.3 Transformasjonsledelse.....	17
2.3.1 Transaksjonsledelse .....	18
2.3.2 De fire T-ene i transformasjonsledelse .....	18
2.3.3 Transformasjonsledelse i skolen .....	20
2.4 Instructional leadership.....	21
2.5 Makt og tillit .....	23
2.6 Ekspansiv læring.....	24
<b>3 Metode</b> .....	<b>27</b>
3.1 Vitenskapelig forankring .....	27
3.1.1 Fenomenologi .....	27
3.1.2 Hermeneutikk.....	28
3.2 Valg av metode .....	29
3.2.1 Kvalitativ metode.....	29
3.2.2 Forhold mellom teori og empiri.....	30
3.2.3 Brevmetode .....	31
3.2.4 Informasjonsskriv og brevspørsmål .....	32
3.3 Valg av informanter .....	33
3.4 Analyse og utvikling av kategorier .....	34
3.5 Studiens validitet.....	36
3.6 Reliabilitet.....	37

3.7	Forskingsetiske vurderinger .....	38
3.8	Forskerrollen .....	39
<b>4</b>	<b>Presentasjon av funn .....</b>	<b>40</b>
4.1	Skoleleders forståelse av kapittel 3.5 .....	40
4.1.1	Intensjoner og praksis .....	42
4.2	Samarbeid .....	43
4.2.1	Skoleleders tilstedeværelse .....	44
4.2.2	Kompetanseheving gjennom samarbeid. ....	46
4.2.3	Felles verdier .....	47
4.3	Utviklingsprosesser .....	48
4.4	Oppsummering av funn .....	51
<b>5</b>	<b>Drøfting av funn .....</b>	<b>54</b>
5.1	Hvordan forstår skoleleder de føringene som ligger i overordnet del kapittel 3.5 <i>Profesjonsfellesskap og skoleutvikling?</i> .....	54
5.1.1	Språk i intensjon og praksis .....	56
5.2	Hva gjør skoleleder i arbeidet med å etablere fellesskap rundt profesjonsfaglige oppgaver? .....	57
5.2.1	Translasjon .....	57
5.2.2	Legge til rette for samarbeid .....	58
5.2.3	Skolevandring - Kontroll eller tillit? .....	61
5.2.4	Kompetanseheving .....	63
5.2.5	Felles verdigrunnlag .....	64
5.3	Hvordan beskrives kjennetegn på utviklingen av et godt profesjonsfellesskap ved skolen? .....	65
5.3.1	Stille spørsmål og lete etter svar .....	66
5.3.2	Modellere og undersøke ny modell .....	66
<b>6</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>70</b>
<b>7</b>	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>73</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>75</b>

# Forord

Da er to år på masterstudiet i pedagogikk og utdanningsledelse ved veis ende. Det har vært en intens og lærerik periode, som har hjulpet meg både til å utvikle meg som lærer og å gjøre meg klar for nye utfordringer. Med en stor interesse for utvikling innenfor utdanning har både denne oppgaven og studiet hjulpet meg med å få en dypere innsikt og kunnskap i hva det vil si å være en leder innenfor utdanningssektoren.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min Marit Elisabeth Stenshorne for god hjelp og støtte underveis i arbeidet med denne oppgaven. Gjennom konstruktive og tydelige tilbakemeldinger, diskusjoner og drøftinger har dette hjulpet meg til å både reflektere rundt egen forskning, men også bidratt til å heve kunnskapsnivået mitt.

Jeg må takke mine medstudenter som har bidratt til reflekterte og gode diskusjoner både gjennom tiden med masteroppgaven og ellers i studiet. Ved å diskutere og reflektere rundt oppgavene vi har skrevet, har dette bidratt til å øke kunnskapen vår i fellesskap.

En stor takk må også rettes til arbeidsplassen min og lederne mine, som både har lagt til rette for at jeg har kunnet gjennomført dette studiet ved siden av full jobb som lærer og bidratt som informanter i denne studien. Jeg må også rette en takk til de andre informantene i tillegg.

Helt til siste må jeg også takke min kone Jeanette og våre tre barn for tålmodighet og forståelse for arbeidet som har blitt lagt ned gjennom disse to årene.

Torgeir Engen Rysjedal  
Holmestrand, 30.05.2021

# 1 Innledning

Høsten 2020 ble læreplanen LK20, som også har blitt kalt for Fagfornyelsen, innført i den norske skolen. Denne lærerplanen bygger videre på Kunnskapsløftet fra 2006, men innholdet i fagene er fornyet og det er kommet ny overordnet del. I overordnet del kapittel 3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling er hovedfokuset på at skolen skal være et profesjonelt fellesskap, der alle ansatte skal kunne være med å bidra i arbeidet med å skape et felles verdigrunnlag. Samtidig skal man vurderer og videreutvikler sin egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vises til at skolen skal være en arena der det blir lagt til rette for å kunne reflektere og vurdere sin egen autonomi og skape et felles verdigrunnlag. Det blir blant annet lagt vekt på god ledelse som skal overholde ulike prinsipper som skal bidra til å ivareta skolens praksis. Man skal utvikle felles verdier, samarbeid og relasjoner som skal fremme læring hos både elever og lærere. Skoleleder vil da ha et ansvar for at de føringene som kommer frem i kapittel 3.5 blir ivaretatt i skolen. Her vil det være interessant å se på hvordan skoleleder ser på sin egen rolle i arbeidet med den nye overordnede delen av læreplanen, og å undersøke hvordan skoleledere oppfatter og oversetter de føringene, som ligger i kapittel 3.5. Det vil være interessant å undersøke ytterligere hvordan skoleledere legger til rette for arbeidet med vekt på profesjonsfellesskapet, som skal være i skolen.

Grunnlaget for LK20 kom gjennom stortingsmelding nr. 28 *Fag – Fornyelse – Fordypning* (2015-2016) der det kommer frem at skoleledelsen skal være ansvarlig for at skolen utvikler seg, som en lærende organisasjon. Dette skal skje ved at kollegiet har et godt samarbeid som skal føre til elevenes beste i forhold til læreplanverkets mål (Meld.St. 28 (2015-2016)). Det betyr at det er skoleledelsen som skal legge til rette og sørge for at skolen utvikler seg i forhold til gjeldende læreplan. Denne utviklingen skal foregå via et godt samarbeid og relasjoner mellom de ansatte i organisasjonen. Skolelederne vil da også stå ansvarlig for at kompetansen i sin virksomhet skal heves og dette skal gjøres via skolebasert kompetanseutvikling. Dette har ført til at den enkelte kommune og skole har fått et økt handlingsrom via desentralisert kompetanseutvikling, og en frihet for hvordan de vil drive kompetanseutvikling. Bakgrunnen til det økte handlingsrommet for utvikling i skolen skal vi nå se nærmere på gjennom ulike styringsdokumenter, som har dannet grunnlaget for læreplanen LK20

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema i styringsdokumenter

Da stortingsmelding nr.28 *Fag – Fornyelse – Fordypning* ble lagt frem i 2016 kom det frem at samfunnet er i endring og derfor kreves det også en skole som endrer seg. Regjeringen foreslo



derfor en fornying av fagene i skolen, som skal gi mer dybdelæring, en bedre forståelse og gi skolen en bredere dannelsesoppdrag. Denne fornyelsen skulle bygge videre på Kunnskapsløftet for å sikre kontinuiteten i skolen. Videre kommer det frem i stortingsmelding nr.28 at styring og endring gjennom læreplaner ikke utelukkende kan forstås som en prosess, som skal foregå ovenfra og ned i skolehierarkiet (Meld.St. 28 (2015-2016)). Det kan bety at det vil være en tillit til skoleledere sitt kunnskapsgrunnlag for å imøtekomme de kravene en ny læreplan fører med seg, og til deres profesjon og autonomi. Her vil man ønske å basere seg på tillit innenfor skolehierarkiet både nedenfra og ovenfra (Møller, 2011, s.32). For å lykkes med implementeringen av den nye læreplanen må det settes konkrete mål for hva endringene skal bidra til, og at de som skal gjennomføre endringer utvikler et eierskap til dem, samtidig som det gis et rom for å tolke hvordan de skal imøtekomme endringene (Meld.St. 28 (2015-2016)). Dette kan sees i sammenheng med at det blir laget et handlingsrom for skoleeier og skolene for hvordan de skal gjennomføre den nye planen og kompetanseutviklingen i skolen.

Handlingsrommet som blir gitt skoleeier og skolene kan tyde på en økt «frihet» lokalt for å nå målene, som kan sees på som en form for desentralisering (Mausethagen, 2015, s. 30). Økt handlingsrom basert på desentralisert styring kom frem i stortingsmelding nr.21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Her vises det til at det er et skifte i hvordan de nasjonale myndighetene skal bidra til kompetanseutvikling i skolen. Det skal legges til rette for samarbeid på alle nivåer fra skole, kommune, fylkeskommune, universitet og høyskoler, som skal bidra til å gi økt handlingsrom og ansvar for å drive kvalitetsutvikling lokalt (Meld.St. 21 (2016-2017)). For å lykkes med dette ønsket man en desentralisering av styringen med større frihet lokalt for å møte behovet, som den enkelte kommune og skole har. I stortingsmelding nr.21 står det også følgende: *Å involvere profesjonen i beslutninger gir et bedre grunnlag for å avgjøre hvilke tiltak det er behov for i den enkelte kommune og på den enkelte skole. Det betyr også at forankringen blir bedre og potensialet for endring større* (Meld.St. 21 (2016-2017)). Det vil derfor være sentralt at de som skal utføre de tiltakene og endringene har eierskap til dette. Robinson (2014, s. 53) kaller dette for målengasjement, der man tydeliggjør forskjellen mellom nå situasjon og en ønsket situasjon, som motiverer for handlinger som skaper varige endringer.

Da LK20 ble innført høsten 2020 skulle overordnet del erstatte generell del av læreplanverket og skulle gjelde for alle trinn. Den utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I overordnet del

kapittel 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* kommer det tydelig frem hva man forventer av en skoleleder:

«God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Her legges det føringer og krav for ledelsen i skolen, og hva som kreves for at det skal være en god utvikling. Det må legges til rette for å kunne stille spørsmål og lete etter svar i kollegiet der alle ansatte er med i et profesjonsfellesskap, som bidrar til en praksis som utvikler skolen. Det skal være et fellesskap i skolen, som reflektere over verdivalg og utviklingsbehov, samt erfaringsbasert kunnskap og forskning, som grunnlag for målrettede tiltak. Både samarbeid, støtte og veiledning innad i skolen og på tvers av skoler skal fremme delings- og læringskulturer (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Basert på de overnevnte stortingsmeldingene og den nye overordnede delene til LK20, ser vi at det er en desentraliserende trend, som legger til rette for et økt handlingsrom for kommunene og skolene. Dette handlingsrommet vil ha innflytelse på hvordan de skal tolke og legge til rette for implementeringen av den nye læreplanen. Det vil også være en lokal frihet for skoleledere å legge til rette for hvordan de ønsker at sin skole skal drive utviklingsarbeid, og det er en økende trend ved at man setter fokus på begrepet profesjon og profesjonsfellesskap. Kapittel 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* i overordnet del viser tydelig at det er sentralt for skolelederne å sette seg godt inn i dette kapitlet, når de skal jobbe med skoleutvikling og de føringene som ligger i bakgrunnen for dette arbeidet. Ved å være en del av implementeringen av LK20 gjennom min jobb som lærer, sitter jeg med et ønske om å undersøke hvordan skoleledere har jobbet med kapittel 3.5 i overordnet del og om dette har påvirket hvordan de og hvordan de har gjennomført utviklingsarbeid i sin skole. Derfor ønsker jeg i denne studien å se nærmere på profesjonsfellesskapet i overordnet del og hvordan skolelederne oppfatter sin rolle i forhold til dette i arbeidet med lærernes kompetanseutvikling.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Gjennom den nye læreplanen LK20 og de føringene som ligger i overordnet del, blir det opp til skolelederne hvordan de velger at dette skal gjennomføres i skolen. I tillegg får skolelederen et ansvar om hvordan de vil bruke de føringene, som et bidrag til å videreutvikle skolen. På bakgrunn av hva som kommer frem i de overnevnte styringsdokumentene ønsker jeg å undersøke om hvordan skoleledere arbeider med å ivareta prinsippene for skolen praksis, med vekt på skoleleders rolle i arbeidet med overordnet del kapittel 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Dette skal bidra til at de ansatte skal videreutvikle skolen og fellesskapets kompetanse i tråd med overordnet del kapittel 3.5. Derfor får studien følgende problemstilling:

*Hvordan vurderer skoleleder sin rolle i lærernes kompetanseutvikling med vekt på profesjonsfellesskap i overordnet del?*

For å undersøke problemstillingen nærmere har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår skoleleder de føringene som ligger i overordnet del kapittel 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*?
2. Hva gjør skoleleder i arbeidet med å etablere fellesskap rundt profesjonsfaglige oppgaver?
3. Hvordan beskrives kjennetegn på utviklingen av et godt profesjonsfellesskap ved skolen?

## 1.3 Avgrensning

I den nye overordnede delen kunne det vært interessant å undersøke flere temaer ved denne. På bakgrunn av studiens omfang har jeg valgt å konsentrere meg om hvordan skoleledere ser sin egen rolle i forhold til kompetanseutviklingen, som skal være i tråd med den nye overordnede delen og profesjonsfellesskapet. Min studie vil gå nærmere inn på hvordan skolelederen arbeider og bidrar for at det skal være en utvikling gjennom felles læring i skolen og hvordan de har oppfattet de føringene som kommer frem i kapittel 3.5. Jeg har valgt å konsentrere meg om denne delen av overordnet del siden denne er helt ny i forhold til tidligere læreplaner, og jeg synes det er nyttig å undersøke nærmere på hvordan denne delen av læreplanen blir tatt i bruk i skolen. På den andre siden kunne det vært interessant og undersøke hvordan læreren oppfatter og ser på sin rolle, og om det er noen spenninger i forhold til skolelederne. Allikevel har jeg valgt i denne studien å kun rette søkelyset på skolelederne da det er de som skal legge føringene for arbeidet, som gjøres for at skolen skal utvikle seg og skape et godt profesjonsfellesskap.

## 1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert inn seks kapitler i tillegg til forord, sammendrag, litteraturliste og vedlegg. Kapittel 1 tar for seg innledning, bakgrunn for tema, problemstilling og forskningsspørsmålene for studien. Jeg har knyttet bakgrunnen for valg av tema i ulike styringsdokumenter som har ledet opp til den nye læreplanen LK20 og den overordnede delen. I det andre kapittelet blir det teoretiske rammeverket presentert. Tredje kapittel tar for seg hvilken forskningsmetode som er lagt til grunn i studien i tillegg til analyseverktøy. Det fjerde kapittelet blir funnene presentert ut ifra kategoriene som har kommet frem av analysen av datamaterialet. Drøftingen av funnene fra empiriene opp mot det teoretiske rammeverket er i det femte kapittelet. Det siste og sjette kapittels blir studiens avslutning og oppsummering presentert.

## 1.5 Begrepsavklaring

Noen av begrepene som er brukt i oppgaven og har utspring fra problemstillingen er det et behov for å definere for videre bruk i studien. Jeg vil utdype begrepene skoleleder, godt profesjonsfellesskap og kompetanseutvikling og hva som ligger i de begrepene i denne teksten.

### *Skoleleder*

Skoleleder er et begrep som benyttes i denne studien og vil omfatte både rektor og inspektører. Rektor og inspektør blir nevnt for å skille informantene, men jeg har benyttet skoleleder som en felles betegnelse som omfatter begge disse rollene da ofte arbeidsoppgavene blir delegert blant medlemmene i ledelsen ved skolen. Det kan både være rektorer og inspektører som aktivt tar en del utviklingsarbeidet i skolen, men det er rektor som har det overordnede ansvaret. Ifølge opplæringsloven er det rektor sitt ansvar å lede og arbeide for videreutvikling av skolen. Samtidig som det skal være en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse ved skolen (Opplæringslova, 1998). Skoleleder vil da ha et ansvar og en viktig funksjon i arbeidet med kunnskapsutvikling av kollegiet og kan i denne sammenheng sees på som den som skal drive frem denne utviklingen.

### *Godt profesjonsfellesskap*

En profesjon omtales ofte om det å være profesjonell i et yrke og omfatter det å være dyktig og at man innehar den nødvendige kompetansen i et spesifikt yrke (Møller, 2011, s. 30). Fellesskap er der pedagoger forplikter seg til og har et felles ansvar for et felles undervisningsformål. De blir forpliktet til å forbedre sin praksis knyttet til dette målet (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 145). Profesjonsfellesskap vil da innebære det å være profesjonell i samarbeid med andre, der både lærere

og ledere og andre ansatte skal reflektere over felles verdier, samtidig som man skal vurdere og videreutvikle sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Profesjonsfellesskap kan både være alle ansatte i en skole eller kun et sett med lærere som jobber i team. På bakgrunn av dette vil det i denne studien vil et godt profesjonsfellesskap omtales som informantenes egen opplevelse av hva som er positivt for skoleutvikling gjennom et godt profesjonsfellesskap og hva det innebærer.

### Kompetansutvikling

Kompetanse kan defineres som det å ha nødvendige eller tilstrekkelige evner for det arbeidet man skal utføre. I tillegg kan man utdype dette med de egenskaper som er nødvendig for prestasjoner og resultater (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 76). Kompetansutvikling vil innebære hvordan man utvikler sine evner og egenskaper gjennom en utviklingsprosess for å bedre kunnskapen innefor skolen når det gjelder samarbeid, læring og undervisning. Derfor vil kompetanseutvikling i denne studien representere hvordan skoleledere, lærere og andre ansatte deltar i en prosess som skal utvikle deres kompetanse i skolen.

## **1.6 Kapittel 3.5 i overordnet del**

Ved at man har dedikert et helt kapittel i overordnet del til utvikling av skolen gjennom profesjonsfellesskap er helt nytt. Dette kapittelet skal ta for seg de hovedprinsippene, som skal ligge til grunn for hvordan man som skole skal arbeide for å både ivareta og skape et profesjonsfellesskap, samtidig som det skal drives utvikling i skolen. Innledningsvis i teksten har vi sett på hva som defineres som god ledelse i kapittel 3.5. Derfor vil det være vesentlig å gå nærmere inn på hva som uttrykkes videre i dette kapittelet. I 2016 la kunnskapsdepartementet frem stortingsmeldingen som overordnet del bygger på. I stortingsmelding nr.28 vises det til at skoleledelsen har et ansvar for at skolen utvikler seg, som en lærende organisasjon. I fellesskap med lærerne arbeider man med å gi elevene et tilbud om en opplæring i tråd med gjeldende læreplanverk. Videre vises det til at det innebærer for ledelsen i skolen å støtte opp og legge til rette for både lærernes profesjonelle arbeid og arbeidet i klasserommet. Dette skal skape et godt læringsfellesskap, som bygger på gode relasjoner mellom alle leddene innenfor skolen, både elever, lærere og skoleledere. Det vises også til en definisjon på en profesjon, der en profesjon er et fellesskap bundet sammen av faglig tradisjoner og felles normer, som utgjøre et faglig fellesskap. Dette felleskapet skal bidra til å lage og utvikle felles verdier og profesjonelle normer, som skal ivareta skolens mandat (Meld.St. 28 (2015-2016)).

Dette er fulgt opp i kapittel 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* der det vises til at skoleeier, skoleledelse og lærere har et ansvar gjennom sine roller om å sikre en god utvikling i utdanningsløpet og en god overgang mellom de ulike delene i opplæringen. Gjennom å være gode rollemodeller, vise omsorg og veilede elevene gjennom opplæringsløpet, skal dette bidra til et godt læringsmiljø. For å utvikle et godt læringsmiljø blir det referert til at man skal bygge sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Ved å kunne stille spørsmål og lete etter svar i fellesskap, vil man være ute etter å bedre skolens praksis basert på elevenes utvikling i et profesjonsfellesskap være sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan sees i sammenheng med et av kjerneelementene ved det å være en profesjon, nemlig fagfellesskapet. Der fagfellesskapet skal være en bidragsyter til at profesjonen arbeider etter et robust og relevant kunnskapsgrunnlag (Tronsmo, 2020). Det blir også henvist til i kapittel 3.5 at om man skal videreutvikle skolen må alle ansatte bidra aktivt i det profesjonelle læringsfellesskapet som finnes i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne presiseringen viser til at det nå ikke er et valg om å samarbeid i fellesskap, men tydelig føring gjennom læreplanen at samarbeid i fellesskap skal bidra til å gi en bedre og forsterket praksis. I tillegg vises det til at alle ansatte skal være med i dette læringsfellesskapet. Det kan tolkes i den retning at det er ønsket at både det pedagogiske personalet, fagarbeider og assistenter skal være en del av dette fellesskapet. Tronsmo (2020) hevder dette er en anledning som bidrar til å forsterke skolens kollektive praksis, og til å skape nye rammer og rom hvor arbeidet med skolen formål kan videreutvikles. Dette tyder på at gjennom kapittel 3.5 i overordnede del er det lagt både rammer og føringer som skal bidra til å legitimere skolens utviklingsarbeid, som skal være en del av fellesskapet på skolen. Tidligere har lærernes kompetanseutvikling vært begrenset og det har vært få muligheter til å arbeide i tråd med forskningsbasert kunnskap (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 78).

Den nye overordnede delen med søkelys på skolens praksis og profesjonsfellesskap vil bidra til å skape en tilnærming som baserer seg på delingskultur, refleksjon, samarbeid og evaluering av praksis i fellesskap. Derfor vil kapittel 3.5 kunne bidra til å skape fokus på hvilke prinsipper som gjelder når hver enkelt skole skal drive med skoleutvikling gjennom profesjonsfaglige fellesskap. Dette vil kreve at den enkelte skoleledere både legger til rette og bidrar til et profesjonsfellesskap som engasjerer seg i elevenes utvikling. Ved å legge vekt på det faglige fellesskapet vil man gjennom et strukturert samarbeid i kollegiet kunne bygge et kunnskapsgrunnlag på for eksempel relevant forskning. Videre vil det bidra til å gi de ansatte et sterkere verktøy for å kunne evaluere hva som er det beste for elevene. I følge Tronsmo (2020) vil dette bidra til lærerne og skolen utvikler seg, i tillegg til en bedre skole for elevene som til enhver tid går der.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil det teoretiske rammeverket bli presentert, som er valgt ut for å belyse problemstillingen til denne studien. Det første som presenteres er profesjonell læring i fellesskap. Videre blir det redegjort for translasjon før ulike ledelsesformer som transformasjonsledelse og instructional leadership. Deretter vil det redegjøres for makt og tillit før det avsluttes med å presentere ekspansiv læring.

### 2.1 Profesjonell læring i fellesskap

Begrepet profesjonsfellesskap har blitt fremhevet i stortingsmeldingene som har ført frem til den nye læreplanen LK20 og i overordnet del. Kapittel 3.5 i overordnet del innledes med følgende sitat: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her kommer det frem at skolen skal lære via et profesjonelt fellesskap, der de ansatte i skolen skal reflektere og skape felles verdier og videreutvikle sitt eget arbeid. Ser man nærmere på begrepet profesjonsfaglig fellesskap kan man trekke dette begrepet mot det DuFour et al. (2016, s. 10) kaller et profesjonelt læringsfellesskap. Dette er noe som ikke kan bli påtvunget av andre, men det må komme innenfra personalet selv. Det er en prosess som pågår kontinuerlig og har påvirkning både på kultur, struktur og profesjonens praksis i skolen. Dette understøttes av Hargreaves et al. (2019, s. 119-120) der han hevder et profesjonelt læringsfellesskap innebærer et fellesskap der lærere er forpliktet om en felles visjon for at elevene skal lære og utvikle seg. I tillegg vil man som et profesjonelt kollegium være engasjerte i å kunne utvikle og lære. Her vil man verdsetter den kunnskapen som allerede er til stede, samtidig som læring vil skje kollektivt og der det løses utfordringer i fellesskap. Ser man dette i sammenheng med et profesjonsfellesskap vil dette være mest hensiktsmessig når utprøving og effekten av nye tilnærminger er gjort av lærerne i fellesskap, gjennom samarbeid og samtaler underveis (Tronsmo, 2020).

Et *profesjonsfellesskap* kan man også se i lys av et fellesskap der man skal lære gjennom samarbeid som man kan kalle for kollektiv læring. Her vil det kreves et gjensidig engasjement som kan sammenlignes med det Wenger (2004, s. 90) kaller for et *praksisfellesskap*. Et praksisfellesskap er avhengig av et gjensidig engasjement blant medlemmene innenfor virksomheten, der praksisfellesskapet knytter de sammen som en sosial enhet. Det gjensidige engasjementet vil innebære å engasjere forskjellighet, der man gjør ting sammen basert på samme mål og tette relasjoner som opprettholder fellesskapet. Her vil man arbeide mot det han kaller for et felles

repertoar. Et felles repertoar innenfor en virksomhet kan bety at man har innarbeidet felles begreper, rutiner, verktøy, historier, begivenheter, artefakter, symboler og måter å gjøre ting på innad blant medlemmene i praksisfellesskapet (Wenger, 2004, s. 90-101). Ved å arbeide mot kollektiv læring, felles forståelse og en utvikling av en felles praksis kan man trekke dette mot det Paulsen (2021) kaller for organisatorisk læring. Organisatorisk læring innebærer at man skal stille spørsmål ved egen praksis for å oppdage avvik og feil, og samtidig utfordre den praksisen som man tar for gitt. Dette må skje kollektivt i organisasjonen og forutsetter både kognitiv og atferdsendring hos medlemmene. På den andre siden er skoler komplekse og ingen skoler er like, derfor vil skoler bli sett på som ulike organisasjoner, som lærer på ulik måte. Samtidig vil et av fellestrekkene være at de aktiverer både individer og grupper i organisasjonene (Paulsen, 2021, s. 34-35). Når man som skole skal lære kollektivt vil det ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2021, s. 109-110) være viktig at både skoleledere og lærere er sammen om å skape et felles ansvar for å videreutvikle skolen. Her må begge parter føle et ansvar som man er forpliktet av. Det må legges til rette for at lærerne bruker tid til å reflektere i fellesskap. Dette må gjøres for å skape et grunnlag for en felles praksis der alle gjennomfører sine ulike oppgaver i tråd med en felles retning. Gjennom å dele kunnskap, reflektere og stille spørsmål vil man kunne finne frem til ny kunnskap man ofte ikke ville kunne funnet alene. Samtidig vil den individuelle erfaringen og kunnskapen som man bringer med seg inn i fellesskapet være en forutsetning for at fellesskapet skal lære.

Skolen skal være en profesjonsfaglig arena der man reflekterer over verdier for å videreutvikle praksisen i skolen. Dette kan sees i sammenheng med det Senge (1990, s. 9) hevder er en lærende organisasjon, som er et sted hvor man kontinuerlig utvikler sin kapasitet til å skape de resultatene man ønsker gjennom kollektive ambisjoner, slik at menneskene lærer å lære sammen. Senge (1990) trekker frem fem disipliner som kan sees i sammenheng med kollektiv læring. De fem disiplinene kaller han for *personlig mestring*, *mentale modeller*, *felles visjon*, *gruppelæring* og *systemtenkning* og alle må være til stede for at en organisasjon skal kunne lære.

*Personlig mestring* vil dreie seg om den kunnskapen vi har og utfører, og hvordan vi oppfatter virkeligheten på en objektiv måte i tillegg til hvordan vi klarlegger og utdyper vår personlige visjon. Dette er en kompetanse som er nødvendig for en lærende organisasjon. En organisasjons evne til å lære er ikke større enn hos organisasjonen medlemmer, men individuell læring gir heller ingen garanti for organisasjonsmessig læring. Å lære vil i denne betydning innebære evnen vår til å skape de resultatene som vi ønsker å få ut av livet. *Mentale modeller* innebære hvordan vi oppfatter og handler ut ifra vår oppfattelse av verden. Ofte er vi ikke klar på hvordan vi oppfatter verden og



hvordan vi handler. Derfor vil mentale modeller dreie seg om å justere det bildet vi har av verden, som vil føre til at man skaper gjennomslag for arbeidet med å skape lærende organisasjoner. Derfor vil det som leder være hensiktsmessig å arbeide med de ansattes mentale modeller og reflektere over dem, slik at ny læring og å ta i bruk intensjonelle læring skal bli den varige praksisen. Disiplinen *Felles visjon* handler om å skape et felles bilde av den fremtiden vi ønsker oss. Dette innebærer å skape felles verdier og mål i organisasjonene, som må være en ekte visjon. Den skal legge til rette for at organisasjonen ønsker å lære, som er basert på lyst og engasjement og ikke fordi de blir fortalt det. Det handler om å skape en felles identitet blant medlemmene i organisasjonen. *Gruppelæring* tar for seg hvordan man gjennom dialog får medlemmene i organisasjonen til å sette sine tidligere overbevisninger til side og tenker fellesskapet beste. Det vil føre til en personlig vekst som ikke kan oppnås på egenhånd. Gruppelæring er den prosessen med justeringer og utvikling av organisasjonens evne til å skape de resultatene som medlemmene virkelig ønsker, som baseres seg på tanken om felles visjon. *Systemtenkning* binder de andre disiplinene sammen som en helhet og knytter de sammen som en enhet av teori og praksis. Dette fører til at de ulike disiplinene komplementerer hverandre og utvikles parallelt (Senge, 1990, s. 11-18). Utvikling i lærende organisasjoner kan dreier seg om at det er organisasjonen som skal lære og utvikle seg. Ifølge Irgens (2016, s. 164) holder det ikke å oppsummer den enkeltes læring, men det handler om at det er fellesskapet som skal lære gjennom endring av kollektiv handlingsmønstre og felles forståelse, slik at man er bedre rustet til å håndtere utfordringer på en ny og bedre måte

## 2.2 Translasjon

Når det kommer en ny læreplan i skolen må man besitte en viss kunnskap om den nye læreplanen, som ofte skolelederne har blitt kurset i eller satt seg inn i på forhånd. Det vil da være nødvendig med en overføring av denne kunnskapen. Røvik (2007, s. 56) kaller denne kunnskapsoverføringen for en translasjon. Denne kunnskapsoverføringen åpner for en pragmatisk fortolkning, der det er mulighet for å overføre kunnskap mellom organisasjoner, der denne kunnskapen «avgis» som ideer eller oppskrifter og mottas av andre. Overføringen vil da sees på som en translasjon og derav en transformasjon, der noe blir etterlignet og man trekker fra og legger til før det hele blandes sammen. En transformasjon vil i denne sammenhengen handle om hvordan man da oversetter denne kunnskapen videre fra en organisasjon til en annen, og fra et nivå til et annet nivå i organisasjonen. I en læreplan er det ulike metoder og føringer som skal overføres fra læreplanen og ut i praksis. Det vil da være vesentlig hvordan de ulike metodene og føringene presenteres og formuleres for de ansatte. Dette er ifølge Røvik (2007, s. 293) avgjørende for at innholdet av den nye kunnskapen skal bli legitimt og akseptert av lærerne, slik at denne kunnskapen skal bli værende. Ser man på LK20

og føringene i overordnet del som en «ide», vil det da være viktig å bruke det som kalles for kontekstualisering. Kontekstualisering er når ideer oversettes til praksis.

Når en ide skal overføres over til praksis, blir ofte *Den hierarkiske oversettelseskjeden* benyttet og den består av fem sammenkjedede argumenter og antakelser. Når nye ideer skal inn i en organisasjon kommer denne ofte inn via toppledelsen, som skal overføre ideene videre i hierarkiet og kalles *Top-down-orientering*. Ledelsen besitter kunnskapen som skal prøves ut og skal implementeres blant de ansatte. I skolesammenheng kan man se dette som utdanningsdirektoratet som sender ut en ny læreplan og skoleledere som skal implementere denne blant personalet i skolen (Røvik, 2007; Røvik et al., 2014). Videre i Røvik (2007, s. 294) oversettelseskjede kommer *problembetinget søking etter løsninger*. Dette innebærer at det er ledelsen som har myndighet til å innføre nye ideer, og skal hele tiden ha oversikt over hva som er utfordringene i skolen. Ledelsen skal også vite hvilke muligheter man har for å løse utfordringene som skolen har.

Det neste punktet er *begrenset frihet til oversettelse* der ledelsen har klare planer og oppfatninger i forhold til de ideene som skal iverksettes, og om hvem som skal gjøre hva og til hvilken tid. Det vil innskrenke friheten til aktørene lengre ned i hierarkiet. Samtidig vil det være rom for lokale tilpasninger, men som leder vil man passe på og kontrollere at de er innenfor de gitte rammene. Når ledelsen overfører og oversetter en ide i organisasjonen blir den etappevis sendt nedover i hierarkiet og er den fjerde argumentasjonen i kjeden kalt *Stimulus-respons-basert sekvensialitet*. I skolen kan man se dette som at skolelederne oversetter ned til de ulike trinn og teamene i skolen med et ønske om en forbedret praksis. Det siste punktet oversettelseskjeden er *Fra det abstrakte til det konkrete*. Det vil i skolesammenheng bety hvordan man som skoleleder starter med en utydelig og abstrakt ide, men som stadig blir mer konkret hvor lengre «ned» den synker i organisasjonen og mer tilpasset de lokale forholdene og den daglige praksisen (Røvik, 2007, s. 294-295).

Når man skal oversette en læreplan vil det også innebære om hvordan man forstår den. Det vil da være nyttig å se nærmere på Goodlad (1979) læreplanteoretiske begrepsapparat . Han klassifiserer læreplanen inn i fem nivåer for læreplanforståelse kalt *ideologiske læreplan, formelle læreplan, oppfattede læreplan, gjennomførte læreplan og erfarte læreplan*. Innenfor de fem ulike læreplannivåene legger Goodlad (1979) vekt på at den *ideologiske læreplan* innebærer prosessen og interesser som ligger bak ideen i en ny læreplan. Den *formelle læreplan* omfatter den vedtatte og fysiske læreplanen som skal tas i bruk. Det tredje nivået er den *oppfattede læreplan* og er hvordan den enkelte lærer og andre oppfatter læreplanen. Det vil si en individuell fortolkning om hvordan de

tolker rådene og retningslinjene i læreplanen. Det er denne tolkningen som blir utgangspunktet for hvordan undervisningen blir planlagt, hvilke arbeidsmåter som blir tatt i bruk og vurdering av opplæringen, og vil ha størst innflytelse på den praktiske bruken (Engelsen, 2015, s. 28). Om man ikke utnytter dette rommet for tolkning og uttrykker det samme som står i læreplandokumentet, kan man oppleve at det blir store ord og tomme fraser som gjentas. Dette kan minne om et slags «papegøyespråk» og tyde på liten selvstendig tekning innenfor handlingsrommet som blir gitt (Engelsen, 2008, s. 194). Den *gjennomførte læreplan* innebærer hvordan den oppfattende læreplan er tatt i bruk i praksis og innebærer hvilke metoder og valg lærerne velger å bruke. Det betyr den faktiske opplæringen som er gjennomført i forhold til læreplanens rammer (Engelsen, 2015, s. 28). Det siste nivået i Goodlad (1979) læreplannivåer er den *erfarte læreplan*. Den dreier seg om hvordan både elevene og den enkelte elev opplever utbytte og opplæringen av undervisningen. Det kan også innebære hvordan både foreldre og vanlig samfunnsmedlem opplever opplæringen (Engelsen, 2015, s. 28).

Gjennom den hierarkiske oversettelseskjede og de ulike læreplannivåene ser man at dette er en kompleks prosess der det kan forekomme sprik mellom intensjonen og oversettelse til praksis. For å lykkes med dette trenger man translatørkompetanse. Det vil si hvor god kompetanse man har til å overføre kunnskapen og «ideer» innenfor organisasjonene. Denne kompetansen er en kritisk suksessfaktor for å lykkes med ideoverføring i organisasjoner og at viktighetene av denne ofte er både oversett og vanskelig (Røvik, 2007, s. 322). Har man mindre grad av translatørkompetanse kan nye ideer bli sett på som generelle «løsninger» og blir i liten grad oversatt og tilpasset til organisasjonene. Dette kan føre til dilemmaer og etiske problemer, som kan skape en forskjell i hva de formelle bestemmelsene er og det man gjør i praksis (Irgens, 2016, s. 149).

## 2.3 Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse hevdes å være en form for ledelse, som bidrar til å motivere andre til å bidra med mer enn hva som er forventet og ofte mer enn hva man tror er mulig (Emstad, 2012, s. 67). Irgens (2016, s. 226) hevder begrepet transformativ ledelse er et begrep som kan gi assosiasjoner til ledere med strålende egenskaper, og som er gode til å distribuere oppgaver over på andre. Transformasjonsledere bidrar til at medarbeidere videreutvikler sine egenskaper som ledere gjennom støtte og veiledning, som skal skifte fokus fra sine egne motiver og over til et større bilde og et felles mål (Emstad, 2012, s. 67). Dette oppstår når ledere videreutvikler de ansattes interesser, slik at de blir beviste og aksepterer det å sette sine egne interesser til side til fordel for gruppens beste (Bass, 2009, s. 75). Transformasjonsledelse er beskrevet som en ledelsesform som er bygget

på en nedenfra-og-opp deltakelse, der man ønsker å legge til rette for at lærerne kan dele deres læringserfaringer, skape personlig mål som skal bidra til skolens mål og legge til rette for forandring i organisasjonene (Brandmo & Aas, 2017, s. 56-57). Her skiller transformasjonsledelse fra den lederformen som kalles for transaksjonsledelse.

### 2.3.1 Transaksjonsledelse

Transaksjonsledelse innebærer at ledere baserer seg på belønning og straff. Her vil de som utfører en god jobb få belønninger i form av anerkjennelse og økte lønninger, samtidig vil de som ikke utfører oppgavene sine tilstrekkelig bli straffet (Bass, 2009, s. 76). Transaksjonsledelse vil dermed basere seg på et bytteforhold mellom leder og medarbeider der de ansatte utfører jobben på en instrumentalistisk vis, gjennom for eksempel prinsippal – agent teorien (Irgens, 2016, s. 97). I denne sammenheng kan man se skoleleder som prinsippal, og vil gjennom arbeidskontrakter og arbeidsplaner ha utført en tjeneste, som agenten (de ansatte) skal utføre. Dette kan føre til en low-trust relasjon, som kan føre til manglede tillit mellom leddene i organisasjonen (Colbjørnsen, 2011, s. 100). Irgens (2016, s. 226) hevder man kan sette transaksjons- og transformasjonsledelse opp mot hverandre, der transaksjonsledelse blir sett på som styring og transformasjonsledelse som en form for lederskap.

Innenfor transaksjonsledelse trekker Bass (2009, s. 76) frem ulike kjennetegn. Kjennetegn på transaksjonsledelse er betinget belønning der man avtaler belønning og anerkjennelse etter innsats og resultater. Videre trekker han frem ledelsen ved unntak der ledelsen aktivt følger med på de ansatte følger rutiner og regler der ledelsen også korrigerer om reglene og rutineene ikke blir fulgt, og de eventuelt griper inn i situasjoner. Det siste kjennetegnet er at lederen unngår ansvar og å ta avgjørelser.

### 2.3.2 De fire l'ene i transformasjonsledelse

Slik transaksjonsledelse har kjennetegn som beskriver denne ledelsesformen, finnes det også kjennetegn innenfor transformasjonsledelse. Transformasjonsledelse på sin side kan kjennetegnes ved fire dimensjoner, som ofte blir kalt de fire l'ene: *Intellektuell stimulering, individuelle hensyn, idealisert innflytelse og inspirerende motivasjon* (Emstad, 2012, s. 68). Hva de fire dimensjonene innebærer skal vi ta for oss nå.

### Intellektuell stimulering

Intellektuell stimulering dreier seg om å fremkalle sine medarbeidere til å være kreative og nyskapende. Her vil lederne stimulerer de ansatte til å komme med forslag og ideer for å fremdrive personlig utvikling for å løse utfordringer innenfor organisasjonene (Emstad, 2012, s. 68).

### Individuelle hensyn

Å gi den enkelte ansatte personlig oppmerksomhet ved å verdsette den enkelte, se deres behov for støtte og utvikling, dreier seg om å ta individuelle hensyn. Det å bringe frem den kunnskapen den enkelte ansatte sitter med, og å skape arenaer for å dele både suksesshistorier og utfordringer er viktige elementer innenfor denne dimensjonen. Innenfor individuelle hensyn blir det lagt vekt på læring der lederne delegerer oppgaver får å skape utvikling hos sine medarbeidere. Det vil være lederens oppgave å veilede og støtte medarbeiderne om dette er nødvendig for å lykkes (Emstad, 2012, s. 68).

### Idealisert innflytelse

Idealisert innflytelse innebærer en rollemodell, som skaper en visjon som gir mening og vises gjennom tillit og respekt fra de ansatte. Dette blir uttrykt gjennom respekt ovenfor lederne på bakgrunn av deres atferd, og evnen til å behandle alle med rettferdighet og tillit (Emstad, 2012, s. 69). I begrepet tillit trekkes det ofte frem at det å ha tillit til noen innebære at man stoler på vedkommende. Dette er en betingelse som fremmer eller svekker relasjoner mellom personer (Kirkhaug, 2015, s. 44). Tillit er sentralt i alle relasjoner og bygger på følelser som ofte oppstår mellom interaksjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2005). Idealisert innflytelse vil også dreie seg om at lederen fremkaller behov som er utover de ansattes egne mål. Her vil målet være å skape forpliktelser overfor et felles mål, og forsterke dette ved å stimulere intellektuelt og individuelle hensyn (Emstad, 2012, s. 69)

### Inspirerende motivasjon

Denne dimensjonen dreier seg om lederens evne til å få det beste ut av sine ansatte gjennom kommunikasjon og høye forventinger. Ved at de ansatte skal arbeide sammen om en felles visjon og mål. Her legges det vekt på forståelse og meningskapning rundt det arbeidet som utføres. Lederne må kommunisere overbevisende om at visjonen og målet er den rette veiene å gå for organisasjonen (Emstad, 2012, s. 69).

### 2.3.3 Transformasjonsledelse i skolen

Ser man transformasjonsledelse i skolekontekst, handler dette om å skape en felles forståelse og aksept for skolens visjon og mål. I følge Emstad (2012, s. 72) kan man dele dette inn i tre overordnede kategorier: *å angi retning, å utvikle mennesker og omstrukturering av organisasjoner*. *Å angi retning* vil innebære det å bidra til at lærerne skal utvikle en felles forståelse av skolens mål og som forankres i en visjon. Visjon vil bety det å skape et felles bilde av den fremtiden vi ønsker oss, som går på felles verdier og mål i organisasjonene (Senge, 1990). Visjonen må være kollektiv og utformes i fellesskap. Når man skal utvikle en attraktiv visjon må lederne uttrykke og vise andre perspektiver, tilnærminger og muligheter for denne visjonen. Samtidig er det viktig å kunne lytte til andres meninger og overbevisninger (Robinson, 2014, s. 53). Et viktig moment innenfor transformasjonsledelse er at man som leder skal ha klare forventinger om gode prestasjon og høy kvalitet til det arbeidet som utføres. Her vil lederne klare å transformere ideene om hvordan skolen skal være, som er til en kollektiv interesse for alle. Transformasjonsledere vil da enten kunne styrke den visjonen som allerede eksisterer eller legge til rette for en ny visjon med mål, som medarbeiderne har tro på er mulig å oppnå (Emstad, 2012, s. 72-73).

*Å utvikle mennesker* innebærer at lederne skal legge til rette for at lærerne skal utvikle seg profesjonelt, for å øke kapasiteten i skolen. Dette kan gjøres ved intellektuell stimulering og veiledning individuelt. Det er viktig at lederne ikke legger løsningen frem for lærerne og ikke påvirke dem direkte, men heller legge til rette for at de skal øke sin kapasitet, slik at de skal kunne møte de utfordringene som kommer på best mulig måte. Det kan skje gjennom refleksjoner og læring i fellesskap i kollegiet (Emstad, 2012, s. 73). Dette kan sees i sammenheng med et kollektivt ansvar for læring i kollegiet. Robinson (2014, s. 103) hevder det er vanskelig å utvikle og samtidig ha et kritisk blikk på egen praksis uten et profesjonelt fellesskap, som kan vurdere, evaluere og utvikle denne praksisen i fellesskap med andre. Det er da vesentlig at lederne uttrykker tiltro og tillit ovenfor lærerne til det arbeidet som gjøres, og skal være i tråd med visjonen og de mål som settes. Det vil da kreve kunnskap fra lederne om hva lærerne trenger av individuell støtte og veiledning for å forbedre arbeidet sitt (Emstad, 2012, s. 73).

Den siste kategorien er *omstrukturering av organisasjonen*. Denne kategorien dreier seg om det arbeidet som gjøres av lederen for å skape arenaer for samarbeid, å påvirke kulturen i organisasjonen og det å bygge gode relasjoner mellom skole og hjem. Det vil da innebære å forsterke en skolekultur der lærerne har stor tiltro til at de kan både utvikle seg selv og elevenes læringsutbytte (Emstad, 2012, s. 74).

Vi kan oppsummere de tre kategoriene på en slik måte at de innebærer at lederen må sette mål, angi retning, bygge visjoner, organiserer og bygger relasjoner i fellesskapet i skolen. Lederen vil da være en rollemodell som går foran som et godt eksempel (Emstad, 2012, s. 74). I følge Brandmo og Aas (2017, s. 57) vil lederen være en tilrettelegger for en økning av kapasitet i skolen. Ser man dette i sammenheng med transformasjonsledelse, vil lederen ha indirekte innflytelse på lærernes undervisning og elevenes utbytte av læring.

## 2.4 Instructional leadership

Instructional leadership er en ledelsestradisjon, som kan spores tilbake til USA på tidlig 80-tallet hvor individualismen sto sterkt (Engvik, 2012, s. 51). Denne formen for ledelse blir ofte referert til som skoleledelse der rektor har en styrende og instruerende rolle ovenfor de ansatte. Der transformasjonsledelse ofte blir sett på som en demokratisk og innovative lederstil, blir instructional leadership sett på det motsatte med rektor i sentrum av både autoritet, ekspertise og gjennomføringskraft (Brandmo & Aas, 2017, s. 55). I norsk skolekontekst er utføringen av skoleledelse fastlagt av lover og regler som fastlegger hvordan dette mandatet skal utøves (Engvik, 2012, s. 51). Brandmo og Aas (2017, s. 55) presenterer tre dimensjoner, som de hevder sentrale ovenfor rektorrollen i ledelsesformen instructional leadership. De tre dimensjonene er *oppdrag*, *pedagogisk ledelse og utvikling av et positivt læringsmiljø*. Den første dimensjonen *oppdrag* innebærer at rektor har utformet klare målbare mål for skolen, som blir tydelig kommunisert ut til personalet. Ser man dette i sammenheng med det Engvik (2012, s. 53) kaller å definere skolens visjoner, blir skoleleders rolle å utvikle og beskrive skolens hovedmål. I denne dimensjonen vil også skoleeiers rolle bli trukket frem ved at de skal kunne etterprøve skolens mål og elevenes faglige utvikling.

*Pedagogisk ledelse* er den andre dimensjonen, og omfatter veiledning og evalueringer av lærernes undervisning. I tillegg kommer arbeidet med å legge til rette for læreplanarbeid og forbedring av elevenes læringsresultater (Brandmo & Aas, 2017, s. 55). Dette kan kalles for å administrere skolens undervisning, noe som forutsetter at rektor har både kompetanse og engasjement for å følge opp læringen og undervisningen i skolen. Samtidig settes det også krav til kontroll og oppfølging av hva som foregår av undervisning i skolen (Engvik, 2012, s. 53). Dette kan innebære det Robinson (2014, s. 85) kaller for et felles undervisningsrammeverk, der lærerne lærer sammen om hvordan de skal undervise det elevene skal lære. Her vil skoleleders rolle komme inn ved at den må legge til

rette for at lærerne er trygge på at fokuset på den profesjonelle læringen ikke vil endres ved nye ressurstildelinger eller utskiftning av ledelsen.

Den tredje og siste dimensjonen er utvikling av *positivt læringsmiljø*. Den innebærer blant annet å beskytte tiden til undervisning. Rektor skal være synlig, igangsette og tilrettelegge for lærerens profesjonelle utvikling. Samtidig som man skal gi intensiver som skal fremme lærernes og elevens læring (Brandmo & Aas, 2017, s. 55). En av faktorene for å utvikle et positivt læringsmiljø er at skolelederne må ha innsikt i hvordan tillit utvikles mellom lærere og elever, og hvordan god undervisning fremmer engasjement og fremgang hos elevene. Hvis skolen skal lykkes med forbedring knyttet til læring og undervisning, må personalet og elevene føle seg fysisk og psykisk trygge. Her må regler og rutiner oppleves rettferdig og konsekvente (Robinson, 2014, s. 119). På bakgrunn av de tre dimensjonene ovenfor hevder Brandmo og Aas (2017, s. 57) at vi kan trekke frem ulike faktorer som skal fremme elevenes læringsutbytte. Disse faktorene er en rektor som kommuniserer tydelige mål, engasjerer og motiverer personalet. I tillegg kommer det å følge med på elevenes utbytte av undervisningen og fremgang, som en del av faktorene som skal fremme utvikling av elevenes læring.

Skal man være en god leder trenger man en lederpraksis, som bygger på kvaliteter som å gi retning, bidra til personalutvikling og påvirke utviklingen i organisasjonen. Det vil i tillegg være viktig at gode skoleledere ser sterkt på det at de må stå til ansvar for det arbeidet de utfører ovenfor ulike grupper, som kan sees i sammenheng med begrepet *accountability* (Engvik, 2012, s. 57).

*Accountability* er et begrep som Birkeland (2008) hevder blir brukt for å vise til den økte regnskapsplikten og ansvarliggjøringen blant skoleledere og lærere. *Accountability* er å bli holdt ansvarlig for de resultatene som foreligger. Dette betyr at man må stå til ansvar for elevenes resultater og dermed kvaliteten i skolen (Mausethagen, 2015, s. 57). Innenfor de ulike dimensjonene er det også forventet at skolelederen tar ansvar for lærernes læring og dermed får en «indre ansvarlighet» (*internal accountability*), samtidig vil det være en «ytre ansvarlighet» (*external accountability*) der skolelederen flytter fokus mot testing og kontroll av læreres læring uten at man tar til hensyn om å viderutvikle deres kunnskaper, ferdigheter og undervisning (Engvik, 2012, s. 57-58).

Gjennom undersøkelser som er gjennomført i norsk skolesammenheng har det kommet frem til at innenfor *instructional leadership* er det å ha søkelys på mål og målstyring, kontroll og lojalitet til skoleeier, de mest markante faktorene for skoleledere. En årsak til dette kan være at skoleledere ser



seg selv som et ledd i et ovenfra og – ned styringssystem, og føler en sterk tilhørighet til å gjennomføre nasjonale og lokale mål (Brandmo & Aas, 2017, s. 64). Om man ønsker en positiv endring av skolens praksis er det å benytte en hirarkisk ovenfra og – ned styring ikke en god strategi å basere seg på hevder Irgens (2016). Det kommer av at det er utfordrende å finne forskning, som viser til at denne ledelsesformen har en positiv effekt over lengre tid i organisasjoner. Spesielt der det skal foregå i en demokratisk kultur, slik som i en skole. I skolen er man avhengig av de ansattes engasjement og vilje, i tillegg til deres evne for å være en del av erfaringsdeling og kunnskapsutveksling (Irgens, 2016, s. 324).

## 2.5 Makt og tillit

I en organisasjon må man hele tiden balansere og håndtere spenningen mellom makt og tillit. Makt kan definere som en kapasitet til å få en institusjon eller person til å gjøre noe den ellers ikke ville ha gjort. Både makt og tillit kan føre til handling og samhandling blant partene i en organisasjon. Tillit er noe som opparbeides gjennom samhandling med andre og må kontinuerlig arbeides med. Bruk av makt kan tidvis føre til en utvikling, men samtidig virke hemmende på den. Man kan si at det er en parallell avhengighet mellom makt og tillit som påvirker hverandre negativt og positivt (Sørhaug, 1996, s. 21-22).

For at ledere skal ha innflytelse og påvirkningskraft på sin ansatte, er det viktig at man kan balansere mellom det å ha makt og tillit helt avgjørende. Derfor er det en sentral kompetanse for ledere å kunne bygge tillit (Spurkeland, 2005, s. 24). Når man skal bygge tillit er det hensiktsmessig å se på det som Kirkhaug (2015, s. 49) kaller for relasjonell tillit. Relasjonell tillit blir ofte kjennetegnet ved åpenhet, gjensidig lojalitet og bred sosial støtte der avhengighet og utlevering av intim informasjon er sentrale elementer. Denne formen for tillit kan bestå av forutsigbare handlinger og reaksjoner fra ledelsen side ovenfor de ansatte, som baserer seg på ærlighet og positive opplevelser innad i relasjonen (Spurkeland, 2005, s. 24). Robinson (2014, s. 41-42) kaller dette for tillitsrelasjoner, som bygger på fire kvaliteter som hun kaller *respekt*, *omsorg*, *kompetanse* og *integritet*. *Respekt* går på at man setter pris på andre menneskers sine ideer, synspunkter, lytter til andre og er åpne for innflytelse. Den andre kvaliteten er *omsorg*, som viser seg gjennom ledere som viser personlig omsorg der man oppnår tillit gjennom å bry seg om både det profesjonelle og personlige livet til sine ansatte. Dette vil før til økt sosial tilknytning og gjensidig hensyn. Videre innebærer *kompetanse* lederens evne til å håndtere opplevd inkompetanse hos personalet. Fordi skoleutvikling er basert på felles anstrengelse, vil man oppleve sviktene engasjement hos sine

ansatte om man ikke som leder håndterer medarbeidere, som undergraver fellesskapets innsats. Den fjerde kvaliteten er *integritet* som omhandler hvordan de ansatte opplever leders handlinger er i tråd med det de sier og at de opplever at lederen håndterer utfordringer på en rettferdig måte.

Innenfor tillit i organisasjoner hevder Kirkhaug (2015, s. 48) at det finnes to andre typer tillit i tillegg til den relasjonelle tilliten, de er institusjonell tillit og kalkulerende tillit. Institusjonell tillit innebære at det eksisterer et tillitsforhold mellom medarbeiderne og organisasjonen. Denne formen for tillit skapes gjennom rettferdige og legitime avgjørelser, og verdier som ivaretar de ansattes grunnleggende behov for trygghet og forutsigbarhet. Institusjon vil ofte bli satt i sammenheng med de regler, normer, lover og atferd som har etablert seg i hvordan vi tenker og utvikling av verdier, som gir tydelig identitet, personlig tilfredsstillelse og gruppefølelse (Irgens, 2016, s. 145). Samtidig kan ulikt verdisyn føre til at en relasjon ødelegges og tilliten blir svak mellom leddene i organisasjonen (Spurkeland, 2005, s. 25). Den kalkulert tillitten opptrer ofte i tidlige faser av en sosial forbindelse mellom ulike parter, men er mest utbredt mellom ledere og ansatte. Den er til stede når lederen er trygg på at de ansatte utføre arbeidet sitt på en tilfredsstillende måte i henhold til de avtaler som foreligger. Samtidig vil de ansatte være trygge på at de vil få sin belønning eller straff, om de legger ned den innsatsen som kreves for å utføre arbeidet sitt eller ikke som en slags kontrollfunksjon (Kirkhaug, 2015, s. 49).

De ulike formene for tillit vil ofte ha en hierarkisk avhengighet til hverandre. Det vil være vanskelig for en leder å skaffe seg relasjonell tillit uten at den institusjonelle tilliten er til stede. Om man ikke opplever at skolelederen og organisasjonen tar vare på de ansatte kan dette skade den relasjonelle tilliten. Den kalkulerte tilliten vil kunne være til stede uten den institusjonelle gjennom belønning og straff, men samtidig antas å være en forutsetning for relasjonell tillit om det ikke er et samsvar mellom det som forventes skal ytes og mottas (Kirkhaug, 2015, s.51). Som leder vil man alltid finne seg i et krysningpunkt i en motstridende avhengighet mellom makt og tillit. Der tillit er sentralt i et lederskap og en plattform for makt. Vil man som leder uten makt, være en maktesløs leder ute av stand til å ta avgjørelser og gjennomføre beslutninger (Kirkhaug, 2015; Sørhaug, 1996).

## 2.6 Ekspansiv læring

Innenfor organisasjonsutvikling finnes det ulike strategier for læreres læring. Når reformer skal fornyes og implementeres, må ledelsen ha kunnskap om hvordan læring skjer. Den ekspansive lærings sirkelen kan da være et virkemiddel, som kan hjelpe skolelederne med å drive frem et

utviklingsarbeid, og kan bidra til å sette i gang endring og utvikling i organisasjonen. Ekspansiv læring forstås som en prosess der handlinger og spørsmål åpner for korresponderende motsetninger, som driver frem nye strategiske handlinger og gjentar seg i en sirkulær prosess. For å forstå skoleutvikling som en kollektiv prosess, må man forstå den rollen som motsetninger spiller. Når det blir introdusert nye ideer i skolen oppstår det ofte motsetninger mellom den etablerte praksisen og de nye ideene. Disse motsetningene kan både skape konflikter og uro, men samtidig føre til endringer og ny læring (Aas, 2013, s. 45). Motsetninger kan oppstå fordi systemet eller deltakerne har blant annet ulike ståsted, erfaring og arbeidserfaring. Det kan oppstå ulike oppfatninger og hindringer som kan føre til læring gjennom tilrettelagte handlinger (Bjørnsrud, 2015, s. 23). For å forstå de motsetninger og spenninger som kan oppstå ved at nye ideer blir introdusert, har man utviklet en modell for ekspansiv læring.

Aas (2013) har tatt utgangspunkt i den ekspansive lærings sirkelen til Engstrøm og tilpasset den til skolekonteksten, slik at den kan brukes som et utviklingsverktøy (Engstrøm i Aas, 2013, s. 52). Her har hun et større søkelys på spørsmålene, som skoleledere og lærere kan stille når man skal iverksette nye ideer gjennom utvikling i skolen. Ekspansiv læring kan skje gjennom en sirkulær bevegelse, som er delt opp i inn i sju faser. Det er ikke en lineær prosess der man går fra fase 1 til fase 2 også videre. Det kan forekomme at utviklingsarbeidet starter i en senere fase, for eksempel via refleksjoner eller kartlegginger av egen praksis (Aas, 2013, s. 50-51).

Aas (2013) sin sirkel for ekspansiv læring i skolen har sitt startpunkt ved at en eller flere av aktørene i skolene *stiller spørsmål* ved den aksepterte undervisningspraksisen. Ønske om endring kan både komme fra lærere eller fra skoleledelsen. Videre er den neste fasen *empirisk og historisk analyse* av skolens praksis, der man beskriver både nåtid og fortiden for videre endring. Den tredje fasen er *modellering av en ny modell*. Den innebærer å finne frem til en ny praksis eller handlingsmønster. På bakgrunn av de to første fasene skal man gjennom refleksjon av egen praksis, komme frem til en felles forståelse om behov om endring og veiene videre. For lederen vil det da være viktig å legge til rette for en prioritetsdiskusjon om hva som er viktigst å starte med, som ofte vil være tidkrevende. Videre kommer fasen *undersøke den nye modellen*, den baserer seg på at man kritisk skal sikre at den nye modellen inneholder kvalitet nok før den iverksettes på bakgrunn av den informasjonen som er gitt ved den empiriske og historiske analysen. Den femte fasen er *implementere den nye modellen*, der man skal iverksette den nye praksisen og endringen. Her vil det også være fokus på rutiner for oppfølging av arbeidet, der man skaper balanse mellom kontroll og sanksjoner (Aas, 2013, s. 52-58).

Når nye modeller og tiltak prøves ut praksis kan det komme frem behov for justeringer, som er den sjette fase i denne sirkelen, og kalles å *reflektere over prosessen*. Denne refleksjonen foregår i ettertid, og baserer seg på om tiltaket fungerer eller ikke, og om det har oppstått en varig endring. Den siste og syvende fasen er *konsolidering av den nye praksisen* der den nye praksisen blir vurdert som en varig endring, som synes ved nye rutiner, regler samarbeidsrutiner eller endring av det fysiske miljøet (Aas, 2013, s. 59-60). Dette kan sees i sammenheng med institusjonalisering. Institusjonalisering er når de tiltakene og utviklingsarbeidet som er gjort i skolen, ikke blir sett på som noe nytt, men blitt en del av den etablerte praksisen, en rutine (Wærness et al., 2011, s. 24). Ved å bruke ekspansiv læring i utviklingsarbeid, som skal endre praksis kan man se dette som en atferdsendring. Atferdsendring er vanlig å forbinde med læring der man endrer atferd etter erfaringer man har gjort (Irgens, 2011, s. 84).

### 3 Metode

Metode kan beskrives som en fremgangsmåte for å innhente empiri på og et verktøy for å gi en beskrivelse av data eller virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 21). Metode kan også være en fremgangsmåte for å nå et bestemt mål, der man i vitenskapelige virksomheter har et mål om å bygge opp kunnskap om fenomener, og utvikle teoretisk kunnskap om denne (Grønmo, 2016, s. 41). Videre vil forskerens oppfatninger av virkeligheten ha betydning for hvilke forskningsspørsmål som stilles og legger grunnlaget for hva slags metode man ønsker å bruke. Valg av metode og formulering av forskningsspørsmål vil også påvirke hva slags data som samles inn, og hvordan virkeligheten vil fremstå for forskeren som oppfatter den (Jacobsen, 2015, s. 22). På bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg i denne studien valgt en vitenskapelig forankring i fenomenologien. Det er fordi jeg ønsker å se nærmere på fenomenet om hvordan skoleledere vurderer sin rolle i forhold til kapittel 3.5 i overordnet del og profesjonsfellesskapet. Ved å bruke en hermeneutisk tilnærming med kvalitativ metode og brevmetoden, ønsker jeg å innhente via tekst. Jeg vil redegjøre for valg av metode, etiske dilemmaer, positive og negative sider ved å studere egen kultur, validitet, reliabilitet og forskerrollen. Kritiske perspektiver på valgene jeg har tatt vil komme inn naturlig i teksten i kapitlene og har derfor ikke sitt eget kapittel.

#### 3.1 Vitenskapelig forankring

##### 3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi kan beskrives som et begrep der man har en interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørens egne perspektiver. Man skal beskrive verden slike den oppleves av informantene, som blant annet blir kalt livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I fenomenologien er det ønskelig å ta utgangspunktet i den subjektive opplevelse og en søken etter en forståelse av en dypere oppfatning av enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Derfor har jeg i denne studien undersøkt hvordan informantene opplever og erfarer verden ut ifra sitt eget perspektiv, også kalt livsverden. Hensikten med studien var å undersøke skolelederens rolle i arbeidet med lærernes kompetanseutvikling i forhold til profesjonsfellesskapet, og hvordan de vurderer sin rolle i dette arbeidet og hva slags forståelse de har av de føringene som har kommet med kapittel 3.5 i overordnet del. For å kunne studere hvordan informantene opplever sin egen livsverden er det viktig at jeg setter mine forkunnskaper til side. Det kan da være gunstig å bruke en fenomenologisk reduksjon, der man setter til side sine forkunnskaper om det fenomenet man skal observere. Dette gjøres for å nå frem til en best mulig fordomsfri beskrivelse av fenomenet man observerer (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 46). Derfor vil det være viktig av meg som forsker å kunne se informantenes egne opplevelser i kontekst av deres besvarelser og etterstrebe å sette min forforståelse til side. På den andre siden vil min forforståelse også kunne bidra til hvordan jeg som forsker oppfatter og tolker deres besvarelser. Forforståelsen vil da innebære blant annet de erfaringer, verdier og kunnskap hos forskeren, i tillegg til det teoretiske rammeverket (Nilssen, 2012, s. 68).

Ved å bruke fenomenologi som vitenskapelig forankring er mitt ønske som forsker å kunne fortolke informantens hensikter og intensjoner med handlingene de beskriver. Det vil kunne bidra til at jeg får en bedre innsikt i hvordan informantene i min studie opplever sin livsverden. Samtidig ønsker jeg å få innsikt i informantenes erfaringer, opplevelser og oppfatninger, slik at man kan sette handlingene inn i en større sammenheng (Grønmo, 2016, s. 392). På bakgrunn av det overnevnte har jeg brukt en fenomenologisk tilnærming for å forstå, og å se nærmere på de fenomenene informantene opplever i arbeidet med innføringen av kapittel 3.5 i overordnet del. Det er for å belyse problemstillingen: «*Hvordan vurderer skoleleder sin rolle i lærernes kompetanseutvikling med vekt på profesjonsfellesskap i overordnet del?*». Fortolkning vil sees i den sammenheng at jeg som forsker ønsker å få en helhetlig oppfatning av de intensjonene her sett som meninger, handlinger og hendelser i de fenomenene jeg ønsker å studere. Derfor vil jeg videre ta for meg hvordan jeg kan bruke en hermeneutisk tilnærming for å kunne sette de delene av fenomenene jeg studerer sammen til en større helhet.

### 3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutiske studier bygger på det filosofiske grunnlaget til William Dilthey og Hans-Georg Gadamer, og tar i likhet med fenomenologien for seg å forstå meningen med handlinger sett i sammenheng med informantenes intensjoner. (Grønmo, 2016, s. 393). Vi vil alltid forsøke å tolke fenomener når vi står ovenfor noe vi ikke forstår, derfor er det unngåelig å komme utenom hermeneutikken (Nilssen, 2012, s. 71). Denne tilnærmingen er ikke ute etter en sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere ulike nivåer. Ved å bruke en hermeneutisk tilnærming i min studie ønsker jeg å tolke informantene svar og se etter intensjonene og meningene. Hermeneutikken legger vekt på at man bare kan forstå en mening når man setter den i sammenheng med det vi studerer og det det er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). Derfor vil jeg kunne sette intensjonene og meningene i en sammenheng blant en større helhet av det jeg vil studere og ikke bare se etter en absolutt sannhet i mine funn.

I hermeneutiske studier legger ofte forskeren større vekt på sin egen forforståelse i analysen og bruker sine egne erfaringer, betrakningsmåter og kunnskap forut for studien (Grønmo, 2016, s. 393). Når jeg ønsker å se på informantenes svar som en del av en større helhet vil det oppstå en pendling mellom forståelse og forforståelse, og delforståelse og helhetsforståelse. Denne pendlingen sees i sammenheng med den hermeneutiske sirkel (Grønmo, 2016, s. 394). Den hermeneutiske sirkel er et begreps om innebærer bevegelsen mellom det som blir fortolket og vår forforståelse. Hvordan delene blir fortolket er avhengig av fortolkningene av helheten, samtidig som dette også går motsatt vei (Nilssen, 2012, s. 73). Ved å bevege seg mellom deler og helhet vil man innenfor hermeneutikken være innom flere nivåer. På et nivå vil jeg som forsker være innom skoleledernes egne fortolkninger, samtidig på et annet nivå vil jeg kunne fortolke deres fortolkninger. Dette kalles for dobbelt hermeneutikk og innebærer at man fortolker informantens fortolkninger (Grønmo, 2016, s. 394). Ved å bruke en hermeneutisk tilnærming til min studie vil jeg bruke både den hermeneutiske sirkel og dobbel hermeneutikk for å analysere datamaterialet jeg innhenter for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

## **3.2 Valg av metode**

### **3.2.1 Kvalitativ metode**

Innenfor samfunnsvitenskapen er det vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative metoder, der de ofte blir sett på som to motsetninger (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 41). Man skiller de ved at kvalitativ metode innebærer intensive undersøkelser med et begrenset antall, der hovedhensikten er å få tak i variasjoner og mangfold av fortolkninger og opplevelser. Kvantitativ metode vil derimot innebære data fra ekstensive undersøkelser der mange enheter undersøkes, og et ønske om å generalisere omfang av og samvariasjon mellom fenomener (Jacobsen, 2015, s. 141). Begge metodene har sine svake og sterke sider, og kan ofte utfylle hverandre. Det er derfor avhengig av hva de ulike metodene kan tilby for å belyse problemstillingen når man skal velge mellom kvalitative og kvantitative metoder (Kleven & Hjørdemaal, 2018, s. 21). På bakgrunn av dette vil det i min studie være hensiktsmessig å vurdere ut ifra problemstillingen hva slags metode som belyser den best. Derfor har jeg i min studie tatt utgangspunkt i kvalitativ forskningsmetode for å analysere data basert på tekst. Kvalitativ forskning kan karakteriseres som en søken etter forståelse av sosiale fenomener ved enten intervju, observasjon eller analyse av tekst (Thagaard, 2018, s. 15). Valget av kvalitativ forskningsmetode bygget på at jeg ønsker å få frem informantens beskrivelse av fenomenene, som er knyttet til problemstillingen rundt skoleleders rolle for å ivareta at kompetanseutviklingen blant lærerne er i tråd med prinsippene fra kapittel 3.5 i overordnet del og

profesjonsfelleskap. Ved å bruke kvalitativ forskning i denne studien vil målet være å beskrive et fenomen, som er knyttet til problemstilling. Her vil fenomenet være en del av en virkelig setting hvor menneskelige prosesser forskes på (Postholm, 2010, s. 41).

### 3.2.2 Forhold mellom teori og empiri

Når forskere forsker er det vanlig å skille mellom induktiv, deduktiv og abduksjon når man skal ta for seg forholdet mellom teori og empiri. I denne studien ønsker jeg å bruke abduksjon som tilnærming, som kan sees som en mellomting mellom deduktiv og induktiv metode. Helt ytterst på skalaen kan man si at en induktiv tilnærming betyr at den som forsker går inn uten forutinntatte holdninger og kun registrere det som skjer. Det betyr at man legger all sin teoretiske bakgrunn til side og lar all sin teori basere seg på den virkelighet man oppfatter. Det motsatte av induktiv er deduktiv. En deduktiv tilnærming til empirien er at man har på forhånd utarbeidet både hypoteser og teori, som ikke endres i løpet av forskningsarbeidet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Man kan si at man utleder hypoteser fra generelle teorier og deretter prøver å motbevise dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Det vil være utfordrende og nærmest umulig å bare forholde seg til teori, da teorien kommer som en følge av at man har observert noe. Samtidig vil det være naivt å anta at man som forsker kan gå ut i verden som en blank tavle, derfor vil det være vanskelig å være helt induktiv eller deduktiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Abduksjon kan derimot sees som en kontinuerlig prosess mellom å veksle mellom å gå fra teori til empiri og fra empiri til teori (Jacobsen, 2015, s. 35).

På bakgrunn av at jeg først har knyttet teori opp til forskningsspørsmålene og deretter brukt både teori og forskningsspørsmålene, som utgangspunktet for brevspørsmålene, vil abduksjon være mest hensiktsmessig tilnærmingen å bruke i min studie. Ved at nye funn og spørsmål har kommet frem i empirien fra informantens brev, har jeg måttet funnet ny teori som skal kunne passe til empirien. Her vil forskningen sees som noe pågående der funn i empirien vil lede til nye undringer, som igjen vil lede til spørsmål som må undersøkes (Jacobsen, 2015, s. 35). Det betyr at jeg i min studie har måttet vekslet mellom å gå mellom teori og empiri. Ved å bruke en abduktiv tilnærming vil det kunne bidra til at jeg kan utvikle mine teoretiske perspektiver og forankring i teorien, som vil gi innspill til forståelse av datamaterialet. Dette støttes av Thagaard (2018, s. 184) som hevder man vil få en empirisk forankring som er avgjørende til utvikling av teori, da teori som ikke har bakgrunn i data lett kan ha svakheter. Samtidig som vår teoretiske bakgrunn hjelper oss med hvordan vi tolker dataen.



### 3.2.3 Brevmetode

Brevmetoden som metode innenfor kvalitativ forskning er benyttet for å innhente data i denne studien. Denne metoden kan beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreskjema. Den går ut på at informanten svarer skriftlig på spørsmål, som forskeren har sendt ut via brev (Berg, 1999, s. 174). Grunnen til at jeg har valgt å bruke brevmetoden er at vi nå er inne i en tid som begrenser fysisk kontakt mellom personer på grunn av Covid-19 pandemien, og derfor vil brevmetoden være et godt alternativ for å innhente data. Samtidig ønsker jeg å undersøke et fenomen og brevmetoden lar meg gå i dybden på dette fenomenet. Ved å gå i dybden på et fenomen får også informanten mulighet til å reflektere og bruke tid på sine egne svar og refleksjoner på spørsmålene i brevene. Denne metoden vil derfor gi studien empiriske data som gjenspeiler og reflekterer over informantenes egen stemme (Bjørnsrud & Nilsen, 2019, s. 163).

Ved å bruke intervju har man mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål for å få utdypende svar av informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Noe av kritikken som er rettet mot brevmetoden i forhold til intervju, er at man mister den muligheten til å følge opp informantenes svar og gå dypere inn på deres mening ved enkelte spørsmål. På den andre siden er det også en fordel at man unngår det som Jacobsen (2015, s. 242) kaller for intervju-effekt, der den som blir intervjuet kan bli påvirket av den som intervjuer gjennom blant annet kroppsspråk, språk og utseende. En annen fordel ved brevmetoden er at den forholdsvis enkel å administrere. Ved et intervju vil man transkribere intervjuet før man sender det tilbake for godkjenning. Først etter dette kan analysearbeidet settes i gang (Berg, 1999, s. 174-175). Ved brevmetoden er innsamlingen av datamaterialet ferdig når informantene leverer inn de ferdigskrevne brevene, og analysearbeidet kan allerede starte (Bjørnsrud, 2005, s. 154).

Om brevmetoden skal lykkes er den avhengig av både engasjement og motivasjon hos informantene. Siden brevmetoden er en skriftlig form for undersøkelse, vil det kreve gode skriftlige ferdigheter. I enkelte tilfeller kan det kreve mye av informanten, da det er ønskelig med en viss mengde tekst per spørsmål. Fordelen i denne studien vil være at skoleledere ofte er engasjerte i arbeidet sitt og er flinke til å uttrykke seg skriftlig. Gjennom åpne spørsmål vil dette gi informantene mulighet til å gi svar på spørsmålene ved å bruke sine egne ord og formuleringer (Bjørnsrud & Nilsen, 2019, s. 162).

### 3.2.4 Informasjonsskriv og brevspørsmål

Før jeg startet å innhente data gjennom brevmetoden, sendte jeg ut et informasjonsskriv til informantene. Hensikten med dette skrivet var at de skulle få innsikt i formålet av studien, og hva det ville innebære å være informant via brevmetode. Informasjonsskrivet (Vedlegg 1) ble laget etter malen til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og sendt ut med en samtykkeerklæring, der informantene ble opplyst om hvilke vilkår de hadde i forhold til personvern.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) beskriver kvalitative forskningsintervju som en søken etter å forstå informantens opplevelse av verden og deres erfaring. Som nevnt tidligere er det flere likhetstrekk mellom intervju og brevmetoden (Berg, 1999, s. 174). Derfor valgte jeg å lage en intervjuguide (Vedlegg 2) med oversikt over hvilke tema jeg ønsket å komme inn på for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette gjøres for å komme innom de viktige temaene vi ønsker å belyse (Jacobsen, 2015, s. 150). Ut ifra temaene og forskningsspørsmålene laget jeg brevspørsmålene, som åpne spørsmål der jeg ønsket at informanten skal kunne gi egne beskrivelser av sin erfaring og beskrivelse av sin verden. Det støttes av Jacobsen (2015, s. 156) som hevder åpne spørsmål ikke har faste svaralternativer, og har som hensikt å få tak det informanten synes er viktig beskrevet med egne ord. Derfor formulerte jeg brevspørsmålene i to deler, der del 1 skulle ta for seg den faglige bakgrunnen til informanten og del to de faktiske brevspørsmålene. Det første brevspørsmålet lyder følgende: *Beskriv hvordan du har forstått kap 3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling i overordnet del og hvordan du som skoleleder oversetter de oppfattingene til dine ansatte?* Dette spørsmålet kan begrunnes med at jeg ønsket å se nærmere på hvordan skolelederne forstår og oppfatter innholdet i kapittel 3.5, og hvordan de overfører de ideene som dette kapittelet innehar over på sine ansatte.

Det andre spørsmålet var: *Gjennom overordnet del kap 3.5 er det lagt føringer for at skolen skal gjennom et profesjonsfellesskap utvikle felles verdier, samarbeid og relasjoner som skal utvikle læring hos både elever og lærere. Beskriv hva du gjør for å legge til rette for lærernes kompetanseutvikling skal være i tråd med kap.3.5 og hvordan følger du opp dette? Kom med eksempel.* Bakgrunnen for dette spørsmålet var at jeg ønsket å se på hvordan skolelederne arbeider med profesjonsfellesskap, og hvordan de som ledere følger opp det arbeidet de legger opp til faktisk blir gjennomført i lys av de prinsippene som kommer frem i kapittel 3.5 i overordnet del. *Beskriv hvordan du som skoleleder vektlegger å skape felles verdier, samarbeid og relasjoner hos dine ansatte gjennom utviklingsarbeid. Kom med eksempel.* Dette var det siste spørsmålet informanten

skulle besvare i brevet. Her ville jeg se nærmere på hva skoleleder legger vekt på når den skal skape et miljø som ønsker å drive frem felles verdier, samarbeid og relasjon blant de ansatte.

For å sikre at brevspørsmålene skulle belyse både problemstillingen og forskningsspørsmålene valgte jeg å sende ut et pilotbrev til en av informantene. Pilotstudier er en kvalitativ forundersøkelse som brukes til å øke gyldigheten til blant annet spørreskjemaundersøkelser, ved at man blir sikrere på at man stiller de riktige spørsmålene (Jacobsen, 2015, s. 139). Dette er overførbart til brevmethoden, da denne er en blanding mellom intervju og spørreundersøkelse (Berg, 1999, s. 174). På bakgrunn av svarene jeg fikk inn via pilotbrevet endret jeg spørsmål nummer 3 i brevet ved at jeg oppdaget at spørsmål 2 og 3 fikk for like svar i forhold til det jeg ønsket. Før jeg sendte ut brevet til de resterende informantene ble det siste brevspørsmålet endret til: *Beskriv hva som kjennetegner det gode profesjonsfellesskapet på din skole? Kom med eksempel.* Dette ble endret for å kunne se på hva skolelederen vektlegger som et godt profesjonsfellesskap ved sin skole, og om dette faktisk gjenspeiler de føringene som har kommet gjennom kapittel 3.5 i overordnet del.

### 3.3 Valg av informanter

En informant skal gi informasjon om noe en virkelighet og en «sannhet» som informanten kjenner til, og som den skal gi informasjon om (Postholm, 2010, s. 84). Begrepet informant kan betegnes i et forskningsperspektiv der man som forsker «henter» ut informasjon fra de som studeres, fordi de sitter på en spesiell kunnskap om det tema vi ønsker å studere (Thagaard, 2018, s. 46). Derfor valgte jeg at informantene til denne studien skulle arbeide i skolen som skoleledere, både som inspektører og rektorer. Som skoleleder har du en underliggende forpliktelse til å sette deg inn i både læreplaner og styringsdokumenter for å kunne utvikle skolen de er ledere for. Dette kan sees i sammenheng med skjønnsmessig utvalg. Skjønnsmessig utvalg innebærer at man plukker ut personer som man forventer skal ha kunnskap om det man ønsker å undersøke. Faren med å bruke denne måten for utvelgelse, er at man ikke vet hva slags kunnskap den utvalgte har (Jacobsen, 2015, s. 303). Dette krever både engasjement og motivasjon, og slik det er nevnt tidligere er ofte skoleledere både engasjerte og gode på skriftlig formuleringer. Derfor brukte jeg mitt eget nettverk og kontaktet flere av mine ledere om de kunne være med å bidra som informanter til min studie, eller om de kunne sette meg i kontakt med andre skoleledere, som kunne være aktuelle som informanter.

Gjennom kvalitative studier er det også et krav om antall informanter. I kvalitative studier har antall informanter en tendens til å være for mange eller for lite (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149).

Jacobsen (2015, s. 178) hevder at innenfor kvalitative studier kan man ikke undersøke for mange personer, fordi dataen vi får inn vil være så rike på detaljer at det vil være vanskelig å kunne analysere slike mengder på en fornuftig måte. Derfor endte jeg på i min studie med fem informanter, som alle ble utvalgt ved skjønnsmessig utvelgelse. Jeg opplevde også under utvelgelsen at flere av rektorene jeg sendte forespørsel om å være informant til ikke ønsket å være med i studien. Dette kom av at de følte at dette var en for omfattende metode og at denne krevde for mye av deres tid. Derfor endte jeg opp med at tre av informantene er fra eget arbeidsted. I tillegg er det to andre informantene fra andre skoler og den ene er fra en annen kommune. Ved at flere av informantene er direkte knyttet til mitt arbeidsted, har jeg utdypet nærmere under del 3.8 om Forskerrollen. Informanten ble kontaktet ved at jeg sendte ut en e-post og spurte om de ville være med som informant til denne masteroppgaven. I e-posten sendte jeg ut både en kort informasjon om formålet med studien og hva det vil innebære å være med som informant ved brevmetoden. I enkelte tilfeller har jeg også måtte ta kontakt med informantene på telefon for å få de til å være med i studien. Når samtykket var innhentet, sendte jeg ut brevspørsmålene og de fikk to uker på å respondere på dette.

Alle fem informantene arbeider i det daglige som skoleledere. Informantene er representert ved to rektorer og tre inspektører. Felles for alle informantene er at de har bakgrunn fra læreryrket og alle har tatt videreutdanning i ledelse med variert omfang av studiepoeng.

- Turid jobber som inspektør og har arbeidet som skoleleder i 2,5 år og tidligere som kontaktlærer i 19 år.
- Knut arbeider som inspektør og har arbeidet som skoleleder i 6 år i tillegg har han arbeidet som lærer i 8 år tidligere i barneskolen.
- Alan jobber også som inspektør og har arbeidet som skoleleder i 3 år og arbeidet som lærer i 8,5 år. Han er den eneste som arbeider i ungdomskolen.
- Liv er rektor på en barneskole og har arbeidet som skoleleder i 18 år. Tidligere var hun lærer i 14 år.
- Randi er også rektor ved en barneskole og har arbeidet som skoleleder 6 år og 10 år som lærer. Hun har også arbeidet en periode utenfor skolen.

### **3.4 Analyse og utvikling av kategorier**

Å analysere betyr å dele opp helheten opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). I kvalitativ forskning opptrer dataen ofte i form av tekst, og analysen innebærer å finne frem

til generelle fellestrekk og mønster i materialet som foreligger (Grønmo, 2016, s. 266). I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 226) er det vanlig å bruke koding og kategorisering når man analyserer datamateriale. Jeg har benyttet meg av en analyse som bygger på Corbin og Strauss (2015) sin konstant komparativ analysemetode, og vil basere seg på tre steg gjennom åpen, aksial og selektiv koding. Åpen koding er når man som forsker setter navn eller koder på fenomener etter en nøye gjennomgang av den dataen man har samlet inn. Det vil si at man identifiserer og setter navn på de viktigste mønstrene man finner i datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 79). Dette støttes av Grønmo (2016, s. 268) som hevder hensikten med den åpne kodingen er at forskeren skal kunne være åpen nok til kunne oppdage uforutsette og overaskende empiriske fenomener, mønstre og sammenhenger. Gjennom å bruke åpen koding vil jeg kunne strukturere besvarelsene nærmere min forståelse og oppfattelse av de funn jeg finner i datamaterialet. Jeg satt meg først ned og leste alle brevene en og en, for å danne meg et bilde av hele brevbesvarelsen. Det vil være viktig for å skape et helhetsinntrykk (Corbin & Strauss, 2015, s. 86). Deretter leste jeg et og et brevspørsmål, der jeg skrev opp mine tanker og oppfattelser av det som kom frem i besvarelsen i både høyre og venstre marg. Dette kan sees som koder som oppsto i datamaterialet gjennom lesingen. Jeg leste brevene på nytt og så nå etter mønstre og sammenhenger som jeg markerte med markeringstusj med ulike farger for å tydeliggjøre sammenhengene og mønstrene.

Det neste steget i analysen blir kalt for aksial koding. Den går ut på å sortere kodene som har kommet frem og å starte med å danne kategorier (Nilssen, 2012, s. 80). Jeg laget en tabell i Word der jeg satt opp brevspørsmålene til høyre, og satt opp alle kodene basert på de ulike informantene. Ved å buke en tabell fikk jeg struktur på kodene og det ble mer oversiktlig for å se etter mønstre og sammenhenger. Det ble da enklere å begynne å utvikle kategorier av kodene. Jeg kom opp med flere kategorier og brukte det tredje steget i analysen ved å bruke selektiv koding, som går ut på å danne kjerne-kategorier og knytte de ulike kategoriene sammen (Nilssen, 2012, s. 79). Ved gjennomlesning av datamaterialet dukket det også opp en underkategori, som gikk på sammenhengen mellom intensjon og praksis som jeg ikke hadde forutsett. Den omfattet hvordan enkelte av svarene i brevene virket tilnærmet lik den teksten som står skrevet i kapittel 3.5 i overordnet del og virket direkte oversatt eller parafrasert. Til slutt endte jeg opp med følgende hovedkategoriene: Skoleleders forståelse av kapittel 3.5, Samarbeid og Utviklingsprosesser.

For å systematisere besvarelsene ytterligere satt jeg opp også opp en ny tabell i Word. Jeg satt kategoriene i en kolonne og de ulike utsagnene til informantene i neste kolonne, samt min forforståelse og oppfattelse i neste kolonne. Jeg benyttet den hermeneutiske spiralen ved at jeg

pendlet mellom min egen forståelse og fortolkning av informantens tolkninger. Dette for å se de ulike besvarelsene på brevspørsmålene som en del av en helhet, og for å kunne sette dette sammen til en hel fortelling basert på informantenes svar. Når jeg fortolket informantenes svar benyttet jeg meg av dobbelt hermeneutikk som analyseverktøy, med ønske om få frem både informantens fortolkninger samtidig med mine egne (Grønmo, 2016, s. 394).

### 3.5 Studiens validitet

Validitet blir ofte satt sammen med hvordan vi tolker data og resultatet av forskningen (Thagaard, 2018, s. 189). Validitet vil innebærer om en metoden faktisk undersøker det den er ment for å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Grønmo (2016, s. 241-242) hevder validiteten er høy om den dataen som er samlet inn belyser problemstillingen, som skal undersøkes, samtidig som validiteten er lav dersom den dataen som er samlet inn ikke treffer problemstillingen. Derfor kan forskerens valg av undersøkelsesmetode i forhold til problemstillingen påvirke validiteten. I denne studien er det valgt en kvalitativ metode og brevmetode med mål om å undersøke det fenomenet problemstillingen tar for seg. For å styrke validiteten gjennomførte jeg et pilotbrev som er nevnt i del 3.2.4 for å sikre at brevspørsmålene mine skulle belyse både forskningsspørsmålene og problemstillingen i oppgaven. Samtidig utformet jeg en intervjuguide, som tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene for å sikre at brevspørsmålene skulle kunne besvare de. En av faktorene som kan påvirke validiteten er forskerens rolle. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 279) er det viktig at forskeren har et kritisk syn på sine fortolkninger, eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning. Det betyr at jeg som forsker må hele tiden stille spørsmål ved min egen tolkning av det jeg har undersøkt og de funnene jeg finner i datamaterialet.

På bakgrunn av det overnevnte har jeg brukt skiller mellom ulike typer validitet, som ifølge Grønmo (2016, s. 254) viser datamaterialets gyldighet for å belyse en problemstilling. Innenfor kvalitativ forskning skiller han mellom kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. I tillegg kunne man diskutert begrepene intern og ekstern validitet (Jacobsen, 2015), men jeg har valgt å sette søkelys på kompetanse og kommunikative validiteten i denne studien.

Kommunikativ validitet kommer frem gjennom dialog og diskusjon mellom forskeren og andre forskere, eller deltakere der motstridende påstander blir diskutert. Da vil man kunne oppnå hva som er en valid observasjon (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom drøfting av

datamaterialet og funn både med veileder og medstudenter har dette økt den kommunikative validiteten i studien. Ved at de ikke sitter på førstehånds bekjentskap til datamaterialet, kan dette føre til en mer generelt teoretisk og metodisk utgangspunkt ovenfor materialet (Grønmo, 2016, s. 255-256). Samtidig vil det gjennom samtaler og refleksjoner sammen med medstudenter og veileder være et bidrag, som gjør det enklere for meg som forsker å kunne distansere meg fra den kulturen og miljøet datamaterialet er innhentet fra.

Kompetansevaliditet blir ofte omtalt som forskerens kompetanse for innsamling av kvalitativ data, erfaringer og kvalifikasjoner for denne typen datainnsamling (Grønmo, 2016, s. 254). Gjennom studien og oppgaver som har blitt skrevet, har jeg økt både mine erfaringer og kompetanse innenfor innsamling av kvalitative data. Samtidig er det viktig å ta til seg og lytte til veileders innspill og erfaringer for å heve kompetansen innenfor oppgavens rammer. Det er også sentralt at man underveis av analysen av datamaterialet hele tiden vurderer om validiteten er god, og om empirien svarer på problemstillingen.

### **3.6 Reliabilitet**

Reliabilitet innebærer om hvorvidt et studiets funn er pålitelig og hvorvidt de samme resultatene og datainnsamlingene kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det vil ikke alltid være mulig i praksis å reprodusere de samme datainnsamlingene av de samme fenomenene. Grunner til dette kan være at samfunnsmessige fenomener er stadig i endring, og at ulike datainnsamlinger er fleksible og komplekse slik at det er vanskelig å kunne gjenskape denne innsamlingen på en tilsvarende måte (Grønmo, 2016, s. 240). I min studie er det kun fem informanter og studien kan karakteriseres for å være en liten studie. Alle informantene er i arbeid som skoleledere og har ulik grad av erfaring og utdanning, samtidig som alle har bakgrunn som lærere. I denne studien er det spurt om hva informantene forstår og hvordan de iverksetter de føringene som har kommet med ny overordnet del og profesjonsfellesskap på sin skole. Denne oppfatningen vil være subjektiv, men kan samtidig være overførbare til andre skoleledere ved andre skoler. Det kommer av at de ulike informantene har fellestrekk både til hvordan de forstår og erfarer de føringene som har kommet i kapittel 3.5 i overordnet del. På den andre siden hevder Grønmo (2016, s. 241) at i kvalitative studier vil det være umulig å foreta den samme undersøkelsen flere ganger, da gjennomførelsen vil være avhengig av forskeren. På bakgrunn av dette vil det være vanskelig å kunne vurdere hvor stor reliabiliteten er i denne studien.

### 3.7 Forskingsetiske vurderinger

Forskere har hele tiden en plikt om å ivareta det etiske og vurdere etiske dilemmaer, som kan oppstå når man gjennomfører undersøkelser i ulike studier. Derfor vil det være viktig for meg som forsker å sette meg inn i de forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Her kommer det frem følgende:

«Retningslinjene er rådgivende og veiledende, og de skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis» (NESH, 2016, s. 5). På bakgrunn av dette har jeg tatt utgangspunkt i Grønmo (2016, s. 32) forskningsetiske normer for å ivareta de etiske perspektivene under studien i denne oppgaven. Jeg har lagt vekt på en åpenhet både ovenfor leseren og informantene ved å beskrive prosessen så nøyaktig som mulig, og å offentliggjøre teksten for at informantene kan lese om mine funn ut ifra deres besvarelser. En fullstendig gjengivelse av informantenes sitater vil være et ideal, som vi ikke helt kan oppnå, men noe vi bør hele tiden jobbe etter (Jacobsen, 2015, s. 52). Det har derfor vært i min hensikt å hele tiden å etterstrebe i den grad det er mulig å gjengi sitater i riktig sammenheng, og for å forstå funnene og resultatene som mest mulig sanne.

Det er også lagt vekt på studiens uavhengighet der det er ingen spesielle interesser eller andre motiver, som har drevet frem denne teksten. Ved å redegjøre for både positive og negative sider ved metodevalg og validiteten ved studien har jeg også ivaretatt normen ydmykhet. Den innebærer at forskeren skal være bevist rundt sin egen faglig kompetanse og studiens begrensninger (Grønmo, 2016, s. 32). Samtidig har jeg ivaretatt informantenes etiske prinsipper ved å anonymisere besvarelsen og brukt pseudonymer, samt å behandle alle opplysninger konfidensielt. Dette støttes av Thagaard (2018, s. 205), som hevder man kan beskytte informantenes identitet ved å bruke fiktive navn og begrense biografisk informasjon

For å ivareta informantenes personvern har jeg søkt NSD for behandling av personopplysninger og fått dette godkjent (Vedlegg 3). Informantene har blitt kontaktet på både e-post, personlig samtale og via telefon for å spørre om de ville være med som informanter til denne studien. Det ble da som beskrevet i del 3.2.4 sendt ut et informasjonsskriv, og innhentet samtykke om studiens formål og hensikt i forkant av brevspørsmålene. Her har jeg informert om at det er frivillige deltakelse, og man kan trekke sitt samtykke når som helst. Dette samsvarer med de fire komponentene Jacobsen (2015, s. 48) trekker frem innenfor informert samtykke. De omfatter at de som skal være med i undersøkelsen skal kunne bestemme frivillig om de vil delta i undersøkelsen, uten noe form for press. I tillegg til full informasjon om studiens hensikt og hvordan dataen skal



benyttes, samt deres forståelse av studien. Dette kan i enkelte tilfeller være utfordrende å etterfølge, men som forsker skal man hele tiden etterstrebe de fire komponentene.

### 3.8 Forskerrollen

Som forsker er det viktig å være klar over sin egen rolle i forhold til innhenting av data. Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) hevder forskeren som person vil ha en avgjørende rolle fordi den er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap. Som forsker har jeg etterstrebet å gjøre min undersøkelse mest mulig transparent knyttet til hvordan min forståelse har bidratt og påvirket datamaterialet. Etersom jeg har valgt å forske delvis innenfor egen kultur og arbeidsted, vil jeg ha et innefra perspektiv gjennom min rolle som både kontaktlærer og deltakelse i utviklingsgruppe. Gjennom å forske på egen kultur vil min egen erfaring kunne bidra til å oppnå en forståelse for informantenes situasjon, slik Thagaard (2018, s. 80) hevder vil bidra til et metaperspektiv hvor vi kan se vår egen kultur med andres øyne.

Når jeg har valgt å forske i egen kultur kan en trussel ved validiteten i denne studien være de tre informantene, som er rekruttert fra eget arbeidsted. Trusselen vil være at man har en relasjon til informanten eller en form for lojalitet, samtidig som det kan være vanskelig å oppdage og fortolke fenomener fra et utenforperspektiv. Ved å ha en tilknytning til miljøet man studerer kan man overse ulike nyanser og forskjeller fra vår egen erfaring (Thagaard, 2018, s. 190). På den andre siden kan det også være en fordel å kunne forske i det som kalles egen kultur eller miljø. I følge Wadel et al. (2014, s. 225) er det ofte en fordel at man kan «språket», man vil også ha et arsenal av gjensidig felleskunnskap. Som forsker i egen kultur vil være en nødvendighet av at man må se på forhold som er naturlige for forskeren, som «rare». Ved å diskutere med utenforstående vil man skape distanse til det man forsker på, samtidig vil man også ved å lese faglig begreps- og analyse apparat oppnå en analytisk distanse (Wadel et al., 2014, s. 225). Det støttes av Thagaard (2018, s. 189), som hevder validiteten styrkes om man får en annen person til å gå kritisk gjennom analyseprosessen. Ved å diskutere med veileder og medstudenter har jeg kunnet få innspill, tanker og spørsmål, som vil hjelpe meg til å distansere meg fra det jeg har kommet frem til i funnene i studien. Samtidig har jeg også med to andre informanter som arbeider ved andre skoler, som bidrar til å øke validiteten i studien og gi et bredere perspektiv.

## 4 Presentasjon av funn

Gjennom brevmetoden har besvarelsene kommet inn fra skolelederne med variert innhold basert på kriteriene som ble lagt til grunn for brevene. Dette dreier seg om lengden av besvarelsen og at noen av svarene berører flere av brevspørsmålene. Målet med presentasjonen av funnene mine er å belyse studiens problemstilling: *Hvordan vurderer skoleleder sin rolle i lærernes kompetanseutvikling med vekt på overordnet del og profesjonsfellesskap?* Brevspørsmålene er organisert etter forskningsspørsmålene og analyse av besvarelser. Jeg vil først presentere og redegjøre for de funnene som kommer frem i datamaterialet med bakgrunn i hovedkategorier. Kategoriene er som nevnt tidligere: Skoleleders forståelse av kapittel 3.5, Samarbeid og Utviklingsprosesser. Det vil også forekomme enkelte underkategorier i hovedkategoriene for å fremheve og skille ulike deler av hovedkategoriene. Avslutningsvis vil jeg oppsummere de funnene jeg har presentert. Jeg har satt sitater fra skoleledernes brev i anførselstegn og kursiv for å skille de fra mine egne tolkninger og meninger. Informantene blir videre fra denne delen i oppgaven omtalt som skoleledere, som en felles betegnelse av dem.

### 4.1 Skoleleders forståelse av kapittel 3.5

Den første kategorien tar for seg hvordan skolelederne har forstått og oppfatter kapittel 3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling, og er basert på det første brevspørsmålet som gikk direkte på hvordan de forstår dette kapittelet i overordnet del. Det kommer frem hos alle skolelederne at de har en samlet forståelse av dette kapittelet, som en tydelig føring på hvordan de skal drive skoleutvikling og hva de bør legge vekt på. Det første jeg vil trekke frem er skoleledernes felles forståelse av viktigheten av at man som skole evaluerer og arbeider med å videreutvikle sin egen praksis. Et eksempel på dette er et sitat som rektor Liv innleder sitt brev med: «Min oppfatning er at ved å la lærere forske på egen praksis og hverandres praksis vil den beste praksisen finnes og gjøres til skolens praksis». Hun skriver videre at hun oppfatter det slik at læreren skal bygge sin undervisning på forskningsbasert kunnskap, i tillegg til sin egen erfaring. Det er stor enighet hos skolelederne at det å se på egen praksis, og vurdere hvordan vi arbeider for å hele tiden bli bedre er en sentral føring i dette kapittelet av overordnet del. Denne oppfattelsen kommer enda tydelig frem i rektor Randi sin besvarelse:

«Det profesjonelle fellesskapet handler om å jobbe med skoleutvikling med fokus på læring på hver enkelt skole. Vi skal forske på vår egen praksis med tanke på å hele tiden bli bedre og utvikle undervisningen og metodene med søkelys på å gi elevene et enda bedre tilbud om læring».

Her ser man at rektor Randi presiserer det å sette søkelys på læring. Skolen skal hele tiden etterstrebe det å utvikle og å lære for å bli bedre som skole med hensikt om å gi elevene et bedre læringstilbud. I hennes brev kommer det frem at hun oppfatter det slik at det er elevenes læring, utvikle bedre metoder og undervisning som er sentralt i kapittel 3.5. På den andre siden trekker inspektør Turid frem at tidligere læreplaner har vært sentrert rundt elevene, men den nye planen også inneholder utfordringer for de ansatte i skolen:

«Tidligere læreplaner har vært sentrert rundt eleven. Denne planen inneholder utfordringer til de ansatte. Skoleeiere, skoleledelse og lærere har alle ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen og sørge for at praksisen på skolen er i samsvar med læreplanverket».

Inspektør Turid sitt utsagn kan tyde på at det er noe forskjellig oppfattelse av den nye læreplanen og hva som vektlegges mest. Ved at det nå er satt søkelys på alle rollene innenfor skoleverket oppfatter hun det slik at de har et felles ansvar for å videreutvikle skolen, og at det ikke kun er rettet oppmerksomhet rundt elevenes læring, men også de ansattes læring i tillegg. Inspektør Alan skriver i sitt brev at det er skolens ledelse som har ansvaret for at dette arbeidet blir gjort, og at dette kan brukes som et argument ovenfor de ansatte når man skal sette i gang med dette arbeidet. Dersom man opplever at det kan være tendenser til motstand blant de ansatte knyttet til dette arbeidet. Det støttes også av Inspektør Turid, som går enda tydeligere inn sin oppfattelse av dette: «Med denne planen blir arbeid i fellesskap ikke lenger noe de ansatte kan velge, men en forpliktelse». Det kan bety at man som skoleleder oppfatter de føringene rundt å utvikle sin egen praksis i fellesskap i skolen ikke lenger er valgfritt, men noe man er forpliktet til gjennom den overordnede delen.

Inspektør Knut skriver i sin besvarelse at skolen skal arbeide mot at «elevene skal mestre fremtiden». Han er den eneste skolelederen som direkte trekker frem i sin oppfattelse av kapittel 3.5 at det er de ansatte i skolen som har ansvar for at elevene skal trives, føle seg inkludert og oppleve mestring, samtidig som alle ansatte har et ansvar om å reflektere rundt det arbeides som gjøres. Her ser vi at inspektør Knut har oppfattet det slik at det er eleven er sentral i denne delen av læreplanen. Samtidig som at ansvaret ligger hos alle de ansatte om å være bevisst på sine roller og det han kaller «gode rollemodeller» ovenfor elevene. Det kan tyde på at Inspektør Knut oppfatter det slik at man skal være tydelig over sin egen rolle som rollemodell for elevene, og det å kunne reflektere over egen praksis. Man vil ha som ansatt i skolen et ansvar for elevene utvikler seg og trives i skolen.

Et funn ved studien viser at alle skolelederne er samstemte om at kapittel 3.5 innebærer å dele erfaringer, forske på og videreutvikle sin egen praksis for både elevenes og skolens beste. Rektor Liv trekker frem at hun opplever at det legges vekt på «god delingskultur» i overnevnte kapittel. Hun skriver at det er skoleledelsen oppgave å skape en arena for dette på følgende måte: «det er viktig at skoleledelsen setter av tid til og legger til rette for erfaringsdeling». For å overføre dette til de ansatte beskriver hun også skoleledelsen rolle ved at «de fører an i utviklingsarbeidet, finner fram forskning på området, skolevandrer og modellerer», som en viktig del for å endre praksisen hos lærerne.

Ved at skolelederne viser vei ovenfor de ansatte, vil deres oppfattelse kunne overføres over på de ansatte. Inspektør Turid skriver at det er måten ledelsen legger opp utviklingstiden på skolen, som legger føringen på hvordan de ansatte skal arbeide med den nye læreplanen. Da gjerne via det hun kaller «erfaringsdeling og utvikling av læring». Hun viser også til hvordan lederne oversette sin tolkning over på personalet på skolen. Hun trekker også frem at både den pedagogiske og faglige utviklingen blant de ansatte skal skje gjennom samhandling og dialog med hverandre. Når skolelederne legger vekt på det som blir kalt delingskultur og erfaringsdeling viser at de oppfatter kapittel 3.5, som en tydelig føring på hvordan de som ledere kan styre hvordan de som skole skal arbeide med kompetanseutvikling i henhold til dette kapittel. Det kan kanskje tyde på at de forstår og tolker det slik at de som ledere skal legge til rette for at de ansatte skal kunne dele kunnskap, og at de som ledere skal legge føringer for dette arbeidet gjennom bruk av utviklingstiden i skolen. Videre trekker inspektør Knut frem viktigheten av å kommunisere ut til de ansatte at det er lov å utforske hva som fungerer og ikke, eller kun endre det som er nødvendig. Dette kommer frem i hans besvarelse i følgende utsagn: «Det er viktig å kommunisere ut at det lov å feile, men at skal reflektere over egen praksis og endre det som er nødvendig». Dette kan kanskje tolkes i den retning at man både skal ha rom for å reflektere over egen praksis, samtidig som det ikke er nødvendig å endre ting som allerede fungerer.

#### 4.1.1 Intensjoner og praksis

Et av funnen som dukket opp i gjennomlesning av brevene til skolelederne var at enkelte av svarene om oppfatningen og forståelsen av kapittel 3.5, var tilnærmet lik den teksten som står skrevet i dette kapittelet i overordnet del. Det kan virke som enkelte av skolelederne var bundet av teksten i kapittelet, og ikke har oversatt dette til sitt eget. Det kommer frem at de har parafasert deler av det

som står skrevet og gjentatt dette i sitt brev. Dette kan kanskje tyde på at man ikke har satt seg grundig nok inn i denne delen av overordnet del, eller at man er usikker på intensjonen og de føringene som kommer frem i denne delen. Det kan føre til en opplevelse av at det blir spenning mellom det som er intensjonen i dette kapittelet og det som faktisk blir utøvet i praksis. Oppfattelsen til skolelederne av intensjonene i dette kapittelet vil ha en avgjørende påvirkning av de rammefaktorene, som blir lagt til grunn for gjennomføringen i praksis. Det kan være en fare for at denne delen blir en del med store ord og tanker, som kan føre til en mangel av helhet og sammenheng i utviklingsarbeidet.

## 4.2 Samarbeid

Denne kategorien baserer seg på forskningsspørsmål to: «Hva gjør skoleleder i arbeidet med å etablere fellesskap rundt profesjonsfaglige oppgaver?». Den innebærer hva skolelederne forteller om arbeidet som gjøres for å ivareta oppfatningene de hadde av kapittel 3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling, og arbeidet som skal bidra til lærernes kompetanseutvikling er i tråd med denne.

Alle skolelederne hevder at faste møtepunkter er en arena, som er tilrettelagt for at de ansatte skal kunne samarbeide i fellesskap. Det kommer frem i besvarelsene at skolene har faste møtepunkter for at lærere skal kunne samarbeide via det de kaller trinnmøter, fag- og ressursmøter og i utviklingstid. Inspektør Alan viser til ett av disse møtepunktene i sitt brev:

«På hvert trinn samles alle norsklærerne til 60 min. møte en gang i uka. Dette gjelder også i matematikk og engelsk. Disse møtene er med på å utvikle lærernes kompetanse ved at lærerne planlegger undervisning og drøfter denne i ettertid».

Dette møtet beskriver han som et timeplanfestet møte for lærerne, som gjør at de er pliktet til å være til stede via sine arbeidsplaner. Det samme gjør inspektør Knut i det han kaller for «fag- og ressursmøter», som er et fast møte i uken for lærerne der de skal samarbeide om det faglige på trinnet sitt. Samtidig trekker han frem at hele lærerpersonalet har et felles pedagogisk utviklingsmøte en gang i uken. Dette tyder på at det er satt av en fast tid til at lærerne skal kunne få en arena hvor de kan samarbeide, og at dette er en prioritet, som vil være i tråd med overordnet del. Samtidig skal det bidra til at lærerne aktivt må ta del i fellesskapet på skolen. Rektor Randi beskriver dette på følgende måte i sitt brev:

«Den overordnede delen som en fast post ca. hver 4 uke på møtene mellom fagarbeidere og pedagoger [...] Vi har i utviklingstiden jobbet med alle punktene i den overordnede delen og med å bryte det ned til hva dette betyr for vår skole og hvordan det skal påvirke hverdagen vår i møte med elever, men også med foresatte. For å holde dette varmt så ønsker vi å ha fokus på dette også fremover og ønsker å sette av tid på fellesmøtepunkt for hele personalet».

Det vises her til at ledergruppen ved rektor Randi sin skole har satt av tid til at både lærere og fagarbeider skal kunne ha en fast tid til å samarbeide på om arbeidet med overordnet del. Det kommer frem at de som skole har knyttet dette arbeidet opp mot egen praksis, og hvordan de i fellesskap skal kunne se hvordan den nye læreplanen påvirker deres arbeid. Dette kan kanskje tyde på at de legger opp til at dette skal være et kontinuerlig arbeid, som ikke skal arbeides videre med på deres skole.

#### 4.2.1 Skoleleders tilstedeværelse

Det neste funnet som er tilknyttet kategorien samarbeid er tilstedeværelsen til skoleledelsen i ulike settinger og møter. Tid er noe som blir trukket frem i brevene fra skolelederne. Det å ha tid som skoleleder til å kunne være til stede for de ansatte er noe flere av de understreker som viktig. Samtidig skriver skolelederne at mye av deres tid blir tatt til administrative oppgaver, som går utover tiden de har til rådighet ovenfor personalet. Både inspektør Turid og rektor Liv skriver at det er utfordringer rundt det de kaller for «privat praksis». For å forhindre at det blir for mye av denne private praksisen, trekker begge skolelederne frem tilstedeværelsen av skoleledere i ulik grad på møter og andre arenaer. «Der jeg ser det er mye privat praksis prøver jeg å ha en dialog med lærerne om hvordan vi kan jobbe sammen på trinnet» formidler inspektør Turid som et sentralt element for å skape samarbeid både mellom lærerne og skolelederen. Dette kan settes i sammenheng med det å være til stede, og å gå i dialog med de ansatte vil skolelederen bruke sin egen rolle for å påvirke lærerne til å samarbeide. Inspektør Turid beskriver videre i sitt brev: «Ved å delta på møter kan man på en naturlig måte stille spørsmål og reflektere om undervisning og planlegging uten at det oppleves som styring og eller kritikk». Det kan kanskje tolkes som at det er viktig for skolelederen å vite hva som skjer i de ulike klasserommene, og på skolen generelt ved å være til stede i undervisning og på møter med lærerne. Det å være en god støttespiller i vanskelige situasjoner, og vite hva slags utfordringer lærerne står ovenfor kan være et bidrag til å øke relasjonen og tilliten mellom skolelederen og de ansatte.

Inspektør Knut inkluderer også: «oppfølging av utviklingsarbeid foregår ved at skolens ledelse er på skolevandring» som en form for tilstedeværelse av skolelederne i samarbeidet med lærerne. Ved å skolevandre kan man se dette i sammenheng med at ledelsen ønsker å følge opp at det som blir utviklet gjennom samarbeidet og fellesskapet på skolen faktisk er det som skjer i klasserommet, og at ikke man fortsetter i det samme sporet som hindrer at man utvikler seg. Han formidler videre: «det er også evalueringer underveis for at skolens ledelse skal få tilbakemeldinger på hva som fungerer bra, og hva som kan endres». Når ledelsen følger opp utviklingsarbeidet via skolevandring, kan det tolkes i en retning av at det er et visst behov for kontroll fra ledernes side. Det kan være basert på deres ønske om å kontrollere det som foregår i praksis, faktisk er det man har jobbet med i fellesskap. Samtidig ser man at de ønsker å trekke inn de ansatte for å se om den praksisen er en fremtid man ønsker, som man skal bygge på videre eller endre.

Ved å skolevandre og evaluere kan det tolkes slik at det vil være viktig med tillit mellom de ansatte og ledelsen. Inspektør Turid skriver i sitt brev: «for å få til profesjons- og skoleutvikling er det viktig å ha en god relasjon og et tillitsforhold til de ansatte». Her ser man at det er ønskelig å bygge relasjon og tillit mellom de ansatte og lederne som skal bidra til gode relasjoner mellom de ulike delene innenfor hierarkiet i skolen. Det å være bevisst på hva som foregår på skolen og å være til stede for de ansatte kan tyde på å være en sentral del av å skape et godt samarbeid, som legger grunnlag for en utvikling av skolens praksis.

I brevene til rektor Liv og inspektør Turid blir også gallerivandring nevnt som en metode som skal bidra til økt samarbeid på tvers av kollegiet. Dette blir formidlet i rektor Liv sitt brev ved at de ulike trinnene på hennes skole har presentert undervisningsopplegg innenfor dybdelæring for hverandre. Det er ledelsen som har ønsket dette, og hun mener dette bidrar til en felles forståelse og læring på tvers av trinn og av hverandre. «For ledelsen har det vært spennende å se at forståelsen for hva dybdelæring er, har vokst seg fram i løpet av denne perioden [...] kvaliteten blitt merkbart bedre» er et sitat fra hennes brev som viser at hun som skoleledere har sett en utvikling blant lærerne om hvordan de arbeider, og forståelsen av hvordan de skal jobbe. Gallerivandring kan kanskje her tolkes som at ledelsen også har et ønske om å se og hva som skjer i praksis hos lærerne, da det er stor metodefrihet innenfor den nye læreplanen LK20. Det kan da oppleves som en form for styring og kontroll, som kan sees i sammenheng med nevnte skolevandring. Da kan spørsmålet om den overnevnte tilliten, som ble trukket frem tidligere mellom skolelederne og lærerne virkelig er til stede, eller om det er et visst behov for kontroll. Samtidig kan gallerivandring være en form for å kunne bistå lærerne, som kan bidra til at det skjer en utvikling i skolen og blant personalet.

#### 4.2.2 Kompetanseheving gjennom samarbeid.

Inspektør Alan trekker inn det å øke kompetansen hos lærerne for en type samarbeid. Gjennom å sende lærere på videreutdanning og ved å legge til rette for deling av den kompetansen som lærerne besitter, trekker han frem i sitt brev som en god form for samarbeid. Det kan sees i lys av at ved å øke kompetansen for den enkelte lærer, og økt ekspertise ved skolen, er det viktig for skolelederne å legge til rette for at de ansatte skal få muligheten til å videreutdanne seg. Samtidig vil det være vesentlig at denne kompetansen blir tilgjengelig for fellesskapet på skolen, ved å dele denne kunnskapen i etterkant. Inspektørene Alan og Turid er enige om at det å dele på kunnskapen og fremsnakke det de ulike trinnene på skolen er gode på, er viktig for å utvikle skolen gjennom samarbeid.

«Oppfordre kollegiet til å snakke med de trinnene dersom man trenger tips, råd eller veiledning» og «hvis en klasse scorer veldig høyt på elevmedvirkning så blir lærerne som har den klassen utfordret på å fortelle litt om hva de gjør i klassen? På den måte blir det bedrevet kompetanseutvikling og lærerne får mulighet til å bli inspirert fra hverandre»

Dette er sitater som kommer frem i brevene hos begge inspektørene. De vektlegger å lytte til hverandre og bruke den ekspertisen som allerede finnes på skolen, som en viktig del for å videreutvikle kompetansen innenfor personalet. Ved å oppfordre til å dele kunnskap og å lære av hverandre ser man ut ifra sitatene at det vil være skolelederen som har rollen med å legge til rette for å utvikle, og å øke kompetansen gjennom samarbeid. Videre kommer det frem hos inspektør Kut og rektor Liv at samarbeid gjennom medvirkning er en viktig del av prosessen med å involvere de ansatte i prosessen rundt utviklingsarbeid. Knut formidler følgende:

«For å drive kompetanseutvikling prioriterer ledelsen få områder som de ansatte skal få gå i dybden på. Det er viktig at de ansatte er delaktige i prosessen, både når det gjelder hva som skal prioriteres og hvordan man skal arbeide med det».

Noe av det samme uttrykkes gjennom rektor Liv sitt brev:

«Involvering av utviklingsgruppa har vært viktig i arbeidet. Det at lærere er med og introduserer temaer, tester ut i egen klasse og gir tilbakemeldinger, er viktig for legitimiteten av utviklingsarbeidet. Det skaper også et engasjement som smitter over på medarbeidere».



Det kan tyde på at de her ønsker å involvere de ansatte i det utviklingsarbeidet som skal gjøres i fellesskap. Ved å involvere de ansatte, kan det tolkes som at lederne ønsker å legitimere utviklingsarbeidet de vil prioritere ovenfor de ansatte i kraft av at det er lærerne som legger frem dette for de andre lærerne i personalet istedenfor seg selv. Det kan virke som man ønsker å bruke denne metoden fordi den kan være mer effektiv og vil skape større engasjement hos de ansatte, enn at dette kun er noe skolelederne kommer med, og sier de skal arbeide med. At de også ønsker å prioritere få områder, som man skal gå i dybden på, kan tolkes i den retning av at de ønsker at arbeidet skal forankres godt og skape det engasjementet, som lederne tydelig ønsker gjennom beskrivelsene i sine brev.

#### 4.2.3 Felles verdier

Det siste funnet innenfor kategorien samarbeid er felles verdier. Det å komme frem til en felles forståelse og et felles verdigrunnlag beskrives i brevene, som en sterk prioritet hos alle skolelederne. Det å ha en felles forståelse av de verdiene som skal ligge til grunn og kunnskapen rundt disse er viktig. Rektor Randi beskriver: «For meg er det viktig at hele personalet er involvert i dette arbeidet og har god kjennskap til de verdier og føringer som ligger i den overordnede delen». Inspektør Turid skriver i brevet sitt: «Vi som skole har også jobbet med overordnet del på utviklingstiden i personalet ved flere anledninger og jeg tror at det er noe man må gjøre med jevne mellomrom for at man skal ha et felles verdigrunnlag». Det fremheves her at det å ha med hele personalet på arbeidet med verdier, som noe essensielt i utviklingsarbeidet. Innenfor tema verdier blir det også trukket frem at en visjon i skolen kan være viktig. Inspektør Alan beskriver det å forankre en visjon i personalet, som et av elementene han ønsker å prioritere på følgende måte:

«Hvis man vil noe med denne visjonen så bør man nok jobbe i enda større grad med denne enn det som er tilfelle akkurat nå. Denne visjonen har stått i mange år og i løpet av disse årene har det kommet mange nye lærere til så dette bør det nok jobbes mer med. Man glemmer det nok litt».

Det kan tyde på at det eksisterer en visjon på skolen til inspektør Alan, men på grunn av mye utskiftninger blant personalet har denne blitt liggende stille og den bør jobbes med for å sette nytt liv i den. Vi kan trekke dette mot at det å arbeide med en felles forståelse av visjonen vil være viktig for at den skal ha noen hensikt. Det å arbeide med visjon og skape felles forståelse av den kan sees i sammenheng med det rektor Liv skriver i sitt brev: «Begreper defineres svært ulikt av den enkelte

lærer. Det å komme til felles forståelse er derfor viktig». Av sitatene til skolelederne kan man kanskje tolke det slik at det å skape en felles forståelse av de verdiene som kommer frem i kapittel 3.5 i overordnet del, vil være en viktig del av det å skape samarbeid og etablere et fellesskap, som skal fremheve profesjonsfellesskapet ved skolen.

Tid er et begrep som kommer til syne i flere former hos skolelederne. Inspektør Alan viser til i sitt brev at det er viktig å sette av nok tid i fellesskap til drøfting av felles verdier og visjon for å skape et felles bilde av en bedre fremtid, og at det er lederne som må legge til rette for å sette av denne tiden. Det blir videre nevnt hos rektor Liv at man har jobbet med dybdelæring i forhold til den nye læreplanen, og «IGP» som metode for å skape en felles forståelse av begreper og hva som ligger i for eksempel begrepet dybdelæring. Å legge til rette for at de ansatte skal ha tid til å skape en felles forståelse og bygge relasjoner på tvers av kollegiet fremhever rektor Liv, som en viktig del av det arbeidet skoleledelsen gjør for å skape et felles verdigrunnlag. Dette hevder hun skal øke både samarbeidet og utvikle kompetansen blant de ansatte. Det er kun inspektør Knut som beskriver et tydelig eksempel i sitt brev om hvordan dette kan gjøres. «Det er gjennom tydelige rutiner om hva som skal gjøres på faste møtepunkter for de ansatte, noe som fører til en felles forankring av verdier». Hvorvidt det er bevist og tydelig for alle at faste rutiner skaper et felles verdigrunnlag, eller om det andre arenaer som resulterer i dette, nevnes ikke. Det er tydelig at alle skolelederne er samstemte om at det å ha en felles forståelse og å skape et felles verdigrunnlag, vil være viktig for at utviklingsarbeidet skal gi en forbedring av dagens praksis. Det er bred enighet om at dette skal gjøres via et fellesskap og samarbeid, som må legges til rette av ledelsen ved skolen, da dette ikke er noe som skjer av seg selv. Det er ledelsen som må ta initiativ og lage en arena via blant annet faste møter, for å skape et klima som tar for seg de verdiene som skal forankres i personalet. Hvilke verdier og hva disse innebærer nevnes ikke.

### **4.3 Utviklingsprosesser**

Den siste kategorien er utviklingsprosesser og viser til de elementene som er til stede i en utviklingsprosess. Denne kategorien bygger på det siste brevspørsmålet, som tar for seg hva som kjennetegner det gode profesjonsfellesskapet på skoleledernes skole. Skolelederne fremhever det å ha et godt miljø for deling av erfaring i fellesskap, som et viktig punkt innenfor profesjonsfellesskap. Funnene viser til at det å reflektere over egen praksis, evaluerer og lære av hverandre er et kriterium på et godt profesjonsfellesskap på skolene i denne studien. Inspektør Knut beskriver et godt miljø for erfaringsdeling på følgende måte: «På skolen er det et godt miljø for erfaringsdeling. Det er trygt å dele av egne erfaringer og vise for personalet gode tips. Ansatte er delt i trinnteam hvor alle

lærere på trinnet har felles kontor og felles samarbeidstid». Det fremkommer her at organisering av hvem som deler kontor og et felles tidspunkt for å samarbeide, vil være et ledd i hvordan man skaper et godt miljø, som skal skape rom for erfaringsdeling. «Sammensetningen av lærere på trinn/team er viktig med tanke på å skape ønsket resultat i utviklingsarbeidet» skriver rektor Liv som et sentralt trekk for å skape det utviklingsarbeidet som er ønskelig. Det kan tyde på at organisering av de ansatte også har en påvirkning på hva som gjenspeiler et godt profesjonsfellesskap. Når ledelsen ved skolen legger til rette for faste møtepunkter, og hvordan de organiserer sammensetningen av lærere i trinn og team, kan dette sees i lys av at det er tiltak som skolelederne mener vil kunne bidra til at utviklingsarbeidet går i den retningen som de mener er mest hensiktsmessig. Inspektør Alan formidler at det gode profesjonsfellesskapet kommer til syne også ved at lærerne er lojale og villig til å bidra for hverandre: «lærerne stiller opp for hverandre i stor grad. Lærerne jobber i ulike trinn og om noen har det vanskelig så tør man å be om hjelp». Det som inspektør Alan fremhever her kan også sees i sammenheng med et godt miljø, som skaper en trygghet og tillit blant de ansatte. Det kan tyde på at man har bygget gode relasjoner igjennom fellesskap og samarbeid som baserer seg på gjensidig tillit.

Refleksjon over egen praksis viser flere av skolelederne til, som et kjennetegn på det gode profesjonsfellesskapet. Der lærere samarbeider om å planlegge, vurderer og reflektere over undervisning i fellesskap er et av disse kjennetegnene. Inspektør Turid skriver at det å samarbeide om en felles evaluering av egen undervisning, kan bidra til en felles forståelse. Videre skriver hun følgende: «i etterkant kan man reflekterer over hvilket læringsutbytte elevene har hatt av undervisningen. På denne måten vil de få en bedre forståelse av hva som er god pedagogisk praksis». Inspektør Turid viser her til at et godt profesjonsfellesskap vil være en arena der man bør evaluerer og reflektere over sin egen undervisning. Det kan tyde på at dette vil kunne bidra til en felles forståelse om det er den mest fordelaktige måten å drive undervisning på, eller om den bør endres. Inspektør Alan viser igjen til det å ha arenaer der lærerne kan møtes ved at han nevner «trinnmøter» ved sin skole. Han trekker frem et eksempel ved at de har brukt strategien «lesson study» der lærerne har observert hverandres undervisning, og i etterkant diskutert og evaluert hva som bidrar til å utvikle profesjonsfellesskapet ved sin skole. Samtidig skriver han at ledelsen er med å observere for å se om undervisning bygger på nyere forskning og verdiene for skolen. Dette tyder på at ledelsen har et visst behov for å være ute å se hva som skjer i klasserommene og om dette er i tråd med de verdiene, som skolen har satt på forhånd. Om disse verdiene er laget i fellesskap med lærerne og ledelsen eller om dette er noe ledelsen har bestemt alene kommer ikke frem i brevet. Hvem som legger forskningen tilgjengelig for lærerne kommer heller ikke frem i brevet. Det vil da

stilles spørsmål til hvem sitt ansvar dette vil være, men det kan tolkes i den retning at det er ledelsen ansvar å legge dette til rette for læreren om de mener dette skal fremme utvikling.

Å arbeide med den overordnede delen jevnlig i personalet skriver rektorene Randi og Liv, som et eksempel på profesjonsfellesskap på deres skoler. Et samarbeid mellom både pedagogene og fagarbeidere om arbeidet med overordnet del beskriver rektor Randi som et trekk ved sin skole: «Både pedagoger og fagarbeidere jobber med den overordnede delen i fellesskap på en regelmessig basis. Der jobber de også med refleksjonsspørsmål inn mot hvordan de jobber på sitt trinn». Rektor Liv skriver tilsvarende i sitt brev: «vekslingen med å ta opp for eksempel overordnet del felles for alle, diskutere innenfor team/trinn eller på tvers av trinn og med en felles oppsummering til slutt, har jeg stor tro på». Begge rektorene viser her til at ledelsen og de ansatte går i dialog med hverandre, samtidig som de diskuterer innad i kollegiet. Det vil kunne bidra til at både fellesskapet og utviklingen av profesjonsfellesskapet går i riktig retning i forhold til det som er krevet av den nye læreplanen. Ved å dra inn andre ansatte, slik som fagarbeidere, viser skolelederne at de er opptatt av alle ansatte. Det kan tyde på at skolelederne ønsker at de som er i kontakt med elevene på daglig basis skal få en felles oppfatning av hva man skal jobbe mot.

Rektor Liv følger opp i sitt brev med å beskrive hvordan de som ledere følger opp arbeidet mot en felles praksis: «Ledergruppa følger opp at det vi som skole arbeider med forhåpentligvis skaper en felles beste praksis». Dette kan tolkes i den retning at hun som skoleleder ønsker å følge opp det som lærerne arbeider med i utviklingstid bidrar til en bedre felles fremtid og praksis. Det kan også oppstå en spenning ved at dette oppfølgingsarbeidet kan føre til at lærerne føler dette er en form for kontroll, og at tilliten kan svekkes mellom ledelsen ved skolen og de ansatte. Samtidig er det som nevnt tidligere trukket frem av inspektør Turid at arbeidet med den nye planen i fellesskap ikke er et valg, men en forpliktelse. Dette kan altså tolkes begge veier, der det kan sees i lys av et visst behov for kontroll fra skoleleders side, eller som et ønske om å bistå lærerne i arbeidet med å skape en felles fremtid, som baserer seg på felles praksis og fellesskap. Ved at flere av skolelederne trekker frem læring, utvikling og felles praksis gjennom både store fellesmøter i personalet, på trinn og i team viser at profesjonsfellesskap både kan være der alle ansatte er til stede eller i mindre grupper av ansatte. Her kan det kanskje bety at et profesjonsfellesskap ofte vil forekomme der det dreier seg om utvikling og læring for fellesskapets beste basert på gjensidig samarbeid.

Inspektør Turid og rektor Liv skriver at lærerne har lært av hverandre, og at dette har medvirket til å endre forståelsen om en felles praksis. Dette er en form for utvikling ifølge skolelederne. Inspektør

Turid beskriver dette i sitt brev på følgende måte: «Gode profesjonsfellesskap er ikke bare å ha felles ukeplan og lekser på trinnet [...] Profesjonsfellesskap handler ikke bare om å ha felles planer, men innebærer at lærerne har planlagt og jobbet sammen i forkant av prosjekter». Rektor Liv skriver: «Det å kunne identifisere seg med at dette er praksisen på vår skole, er viktig for alle ansatte». Inspektør Turid nevner videre at samtaler og refleksjoner med trinnene i etterkant av et gjennomført utviklingsarbeid kan det være et godt utgangspunkt for å endre pedagogisk praksis: «Det er viktig at lærerne eier praksisen sin. Den kan ikke overføres fra noen andre, men utvikles gjennom samarbeid». Begge skolelederne formidler at lærerne må kunne føle at det de arbeider med gjennom utviklingsarbeid for en bedre praksis må føle som sitt eget. Det tolker jeg som et tydelig kjennetegn på utvikling av et godt profesjonsfellesskap, ved at den felles forståelsen om å endre praksis mot noe som er bedre må komme innenfra kollegiet, og ikke noe som kan presse på utenifra fra andre aktører eller skolelederne.

#### **4.4 Oppsummering av funn**

Gjennom de ulike kategoriene har jeg presentert store deler av datamaterialet mitt og de funnene som har kommet frem i analysen. Jeg vil nå oppsummere de funnene jeg har gjort for å tydeliggjøre de enda mer og legge grunnlaget for drøftingen opp mot det teoretiske rammeverket.

##### *Skoleleders forståelse av kapittel 3.5*

Skolelederne er samstemte i sin oppfattelse om at det viktigste prinsippet i kapittel 3.5 er at lærerne skal kunne reflektere og evaluerer omkring deres egen praksis, for å skape en endring til noe bedre. Man skal arbeide i fellesskap i kollegiet med å stille spørsmål og lete etter svar rundt sin egen praksis i samspill med andre for å videreutvikle praksisen sin i fellesskap. Det blir trukket frem av blant annet rektor Randi at man som skole hele tiden skal etterstrebe det å utvikle seg og lære for å gi elevene et enda bedre opplæringstilbud. Samtidig opplever inspektør Turid at det også er lagt vekt på lærernes læring i dette nye kapitlet, og ikke bare elevene. Gjennom samarbeid skal man lære å utvikle seg, som ansatte i skolen. Som nevnt tidligere er ikke det noe de ansatte kan velge ifølge den nye planen, som inspektør Turid tydelig uttrykte i sitt brev med følgende sitat: «med denne planen blir arbeid i fellesskap ikke lenger noe de ansatte kan velge, men en forpliktelse».

Det kommer også frem i funnene at flere av skolelederne oppfatter det slik at det er ledelsen ved skolen, som skal legge til rette for at det skal være rom for samarbeid og erfaringsutveksling. Både det å sette av tid til dette og sette det på agendaen på møter der alle er til stede, blir trukket frem som en viktig del av kapittel 3.5 hos skolelederne. Det er kun inspektør Knut som også trekker inn

det å være en god rollemodell og sikre overganger mellom de ulike delene i utdanningsløpet, som barnehage, skole og ungdomsskole, som en føring i denne delen av læreplanen. Samtidig er det stor enighet om at det å sikre at elevene trives og utvikler seg i skolen, som en samstemt oppfattelse hos alle skolelederne. Det kommer også frem i funnene at flere av formuleringene i brevene er rimelig likelydende som beskrevet i kapittel 3.5. Dette kan kanskje tyde på at det ikke er helt drøftet og gjort til sitt eget og mangel på selvstendighet. På bakgrunn av funnene kan man oppsummere denne kategorien ved at skolelederne er meget enige av sin forståelse av kapittel 3.5, og legger mest vekt på det som er nevnt tidligere, ved at man skal arbeide mot å utvikle egen praksis basert på samarbeid, dialog og erfaringsdeling innad i kollegiet.

### *Samarbeid*

Gjennom denne kategorien har det kommet frem flere elementer i funnene, som viser hvordan skolelederne arbeider med å legge til rette for profesjonsfaglige oppgaver. Faste møtepunkter der alle ansatte skal arbeide sammen i fellesskap viser seg å være en del av dette arbeide. Alle skolelederne trekker frem i sine brev at man har faste møter hver uke der det er lagt føringen for hva som skal tas opp, og at man skal jobbe med for eksempel det å reflektere over sin egen undervisning i fellesskap. Skoleleders rolle i dette arbeidet blir å legge til rette for disse møtene, og samtidig kunne være til stede for å sikre at dette arbeidet blir gjort i henhold til de føringene som har kommet gjennom overordnet del. «Der jeg ser det er mye privat praksis prøver jeg å ha en dialog med lærerne om hvordan vi kan jobbe sammen på trinnet» skrev inspektør Turid i sitt brev. Dette er et sitat jeg tolker som at skolelederen ønsker å være til stede for å bidra til at lærerne både utvikler seg selv, og er en del fellesskapet for å arbeide mot en bedre og felles praksis. Samtidig blir det også trukket frem av flere av skolelederne at de gjerne ønsker å være mer til stede for personalet, men tiden strekker ikke til. Funn i denne kategorien viser at skolelederne ønsker å bygge relasjoner og tillit til lærerne, slik at det blir enklere å drive utviklingsarbeid i tråd med de føringene som ligger i kapittel 3.5. Tilstedeværelse blir også nevnt i en form av skolevandring, der flere av skolelederne beskriver det slik at det er ledelsen som skolevandrer og følger opp det arbeidet som er gjort gjennom utviklingsarbeidet, og sjekker ut om dette er det som faktisk skjer i praksis.

Et av funnene i denne kategorien kan tyde på at ved det å øke kompetansen i kollegiet, ved å sende enkelte på videreutdanning, er et trekk fra skoleleders side for å utvikle profesjonsfellesskapet. Ved at man i etterkant må dele den kunnskapen og kompetansen man har tilegnet seg med de andre, viser at man ønsker å bruke fellesskapet som en læringsarena, som skal bidra til å heve

kompetansen i skolen. Det å lære av hverandre og legge til rette for dette blir trukket frem flere ganger av skolelederne.

«Begreper defineres svært ulikt av den enkelte lærer. Det å komme til felles forståelse er derfor viktig» skrev som nevnt tidligere rektor Liv i sitt brev. Dette viser tydelig at man arbeider for å skape en felles forståelse blant de ansatte. Det å sette sin egen praksis til side for fellesskapets beste gjennom å arbeide både med felles verdigrunnlag og visjon for skolen, blir trukket frem hos flere av skolelederne. Det å skape et felles bilde av den retningen man ønsker å utvikle seg er et viktig arbeid, som kommer frem i kategorien samarbeid.

### *Utviklingsprosesser*

«Det er viktig at lærerne eier praksisen sin» - inspektør Turid.

Denne kategorien kan oppsummeres og tydeliggjøres ved at flere av skolelederne trekker frem det å ha et godt og trygt miljø for erfaringsdeling der det er rom for å lære av hverandre, er et tegn på det gode profesjonsfellesskapet på deres skoler. Det å kunne stille spørsmål og lete etter svar i kollegiet vil være essensielt for utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen. Det kommer også frem i funnene at det er viktig at lærerne føler eierskap til den praksisen de skal gjennomføre. Ved å gå i dialog og samarbeide om en felles praksis vil man forankre utviklingsarbeidet hos de ansatte, og dette kjennetegner utvikling av et godt profesjonsfellesskap. Det kommer frem blant funnene at når skolelederne legger til rette for et miljø der lærerne stiller opp for hverandre og det er rom for å snakke med lederne, vil man lære av hverandre gjennom samarbeid i fellesskap. Rektor Liv viser til det å sette sammen trinn og team av lærere og dele kontorfellesskap er et av trekkene som bidrar til at det oppstår profesjonell læring på hennes skole, og vil være en faktor som kan bidra til utvikling. Flere av skolelederne viser igjen til det å ha felles møtepunkter der man arbeider med overordnet del i fellesskap, som vil kunne bidra til at man jobber kontinuerlig med de føringene som ligger denne. Enkelte av skolelederne viser også til det å være tett på de ansatte og følge opp arbeidet de gjør, som en viktig del av profesjonsfellesskapet. Samtidig vektlegges det at dette er et kontinuerlig arbeid, som ikke avsluttes. Det kommer frem blant funnene at skolelederne igjen fremhever det å ha faste møtepunkter, legge til rette for samarbeid og ha en felles forståelse av praksis, som kjennetegn på utvikling av et godt profesjonsfellesskap ved sine skoler. Det kan kanskje tolkes som at dette er de viktigste faktorene som må ligge til grunn om man skal kunne skape en utvikling.

## 5 Drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg drøfte de funnene jeg har presentert i del fire opp mot det teoretiske rammeverket til studien. I denne delen vil strukturen foregå ved hjelp av de tre forskningsspørsmålene og påfølgende underkategorier. Gjennom analysen har jeg sett at noen av funnene kan sorteres innenfor mer enn ett forskningsspørsmålene. Dermed vil de kunne overlappe, men drøftes ut fra ulike teori.

### 5.1 Hvordan forstår skoleleder de føringene som ligger i overordnet del kapittel 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*?

I denne delen vil jeg drøfte de funnene som er kommet opp i datamaterialet om skoleleders forståelse av kapittel 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* i overordnet del. Jeg vil knytte funnene som er kategorien skoleleders forståelse av kapittel 3.5 opp mot teori rundt profesjonell læring og de føringene som er trukket frem fra kapittel 3.5 i overordnet del i denne studien. Videre vil jeg også drøfte spriket mellom intensjon og praksis som har kommet frem som et overaskende funn i analysen.

Gjennom sine brev har alle skolelederne lagt vekt på det å evaluere og vurdere sin egen praksis som en sentral føring i kapittelet om *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Det er stor enighet blant oppfattelsen til skolelederne av at det å arbeide med å vurdere egen praksis er en viktig føring. Videre skriver de om det å vurdere egen praksis må foregå i samspill med andre, for å kunne utvikle seg. Det vil føre til at man skal kunne gi et bedre opplæringstilbud, som er trukket frem som en sentral del i dette kapittelet. Dette gjenspeiler de føringene som står i kapittel 3.5, der det er lagt vekt på å bygge profesjonsutøvelse blant de ansatte i skolen for å bedre elevenes læring. Her er man avhengig av å kunne stille spørsmål og lete etter svar i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Så langt sammenfaller skoleledernes oppfatninger med det Paulsen (2021, s. 34-35) beskriver som organisatorisk læring. Ved at skolelederne vektlegger det å arbeide med å evaluere egen praksis for å skape en bedre felles praksis, vil det å stille spørsmål og lete etter svar bedre den organisatoriske læringen innenfor virksomheten. På bakgrunn av teorien og sitatene til skolelederne, kan det tyde på at deres tolkning går i den retning at en av de mest fremtredende føringene i kapittel 3.5 er å vurdere sin egen praksis. Det vil da være nødvendig at de ansatte vet hvordan de skal vurdere egen praksis og på hvilken måte som er den beste muligheten for å stille de spørsmålene som skal utfordre den eksisterende praksisen, og at dette er en kollektiv prosess.



Skoleledernes oppfattelse av å vurdere sin egen praksis og at dette bør skje i fellesskap for å skape læring i organisasjonen og i dette tilfelle skolen, kan sees i sammenheng med at det er avhengig av engasjement hos de som skal lære. Et av funnene i studien viser til at det er en felles forpliktelse å videreutvikle skolen gjennom samarbeid. Dette hevder inspektør Turid ikke lengre er valgfritt, men en forpliktelse ifølge de nye føringene. Det kan sees i lys av det Wenger (2004, s. 90-93) betegner for et praksisfellesskap, der man er avhengig av et gjensidig engasjement som skal bidra til blant annet et felles repertoar som inneholder felles rutiner, språk og ulike måter å gjøre ting på innad i virksomheten. Gjensidig engasjement og repertoar vil kunne bidra til å skape en felles forståelse av hva som er god praksis blant de ansatte innenfor skolen. Inspektør Knut skriver at man har et felles ansvar om å være gode rollemodeller ovenfor elevene. Her vil arbeidet innenfor praksisfellesskapet med felles begreper, handlinger og rutiner kunne bidra til hva som oppfattes som en god rollemodell blant de ansatte ovenfor elevene. Ved at samarbeid sees som forpliktelse blant føringene som skoleledere legger vekt på, vil man ha mulighet for å skape et gjensidig engasjement gjennom å samarbeide. Når inspektør Turid trekker frem at dette er ikke et valg, men noe man er forpliktet til gjennom overordnet del kan dette stå i spenning til det DuFour et al. (2016) hevder er viktig om man skal oppnå profesjonell læring. Der han vektlegger at dette må være noe som kommer innenfra organisasjonen selv og ikke utenifra.

Gjennom profesjonelt læringsfellesskap vil det være essensielt at forpliktelsen er noe som skal komme innenfra personalet selv og ikke kan føles som noe som er påtvunget om man skal oppnå den utviklingen man ønsker (DuFour et al., 2016, s. 10). Det betyr at om skolelederen ønsker å skape en utvikling, vil det ha stor betydning for fellesskapet at de ansatte føler at dette kommer innenifra. Det vil da være viktig at skoleledere klarer å finne en balanse i dette engasjementet og denne forpliktelsen slik at det ikke føles som noe som blir presset på utenifra, men noe de ansatte selv ønsker. Å arbeide mot at dette engasjementet skal komme innenifra gjenspeiler seg også i en av Senge (1990) fem dimensjoner *felles visjon*. Der vil man jobbe mot at organisasjonen vil lære fordi den har lyst, og ikke fordi den blir fortalt det. Det kan tenkes at å arbeide i samspill med hverandre i fellesskap, som ble presentert i forrige avsnitt, vil det å skape dialog blant de ansatte kunne bidra til et miljø der de ansatte setter sin egen overbevisning til side for fellesskapets beste. Det kan da sees i lys av dimensjonene *gruppelæring* (Senge, 1990). Det vil da bli skolelederens rolle å legge til rette for at personalet skal kunne gjennomføre dette. Ved å gå i dialog vil man også kunne justere de oppfatninger som de ansatte har av sin virkelighet, og å få gjennomslag for det arbeidet som skal gjøres, som her kan sees i forhold til dimensjonen *mentale modeller*. Utvikling basert på læring i organisasjonen vil ikke kunne skje isolert sett ut ifra de ulike dimensjonene, men utvikle seg

gjennom en parallell prosess som er i henhold til Senge (1990) tanke om *systemtenkning*, som binder alle dimensjonene sammen. Derfor vil det være viktig at skolelederen tar ansvar for den «forpliktelsen» til å være en del av fellesskapet ovenfor de ansatte, som har blitt trukket frem hos flere av skolelederne. Her kan det tenkes at skoleleder må legge til rette for å skape og ivareta denne forpliktelsen, og sørge for at de ansatte videreutvikler sin kompetanse gjennom dialog og samspill med hverandre, slik at denne forpliktelsen og engasjementet oppleves at det kommer innenifra.

Funnene i denne studien tyder på at det er en felles oppfattelse blant skolelederne av at det å arbeide mot en felles forståelse er et felles ansvar for alle innenfor virksomheten. Samtidig vil det være skoleledernes ansvar å legge til rette for at dette arbeidet skal kunne gjennomføres. I følge Bjørnsrud og Nilsen (2021, s. 109-110) vil det å legge til rette for arbeid og sette av tid være en bidragsyter for at det skal skapes en arena, som legger grunnlag for en felles praksis. Dette grunnlaget skal være basert på den retningen som er kommet frem i fellesskap. Det støttes blant et av funnene, der det kommer frem fra inspektør Alan at det er skolelederens ansvar å legge til rette for dette samarbeidet, og at dette kan brukes som et argument om man opplever motstand blant de ansatte. Her vil man kunne grunnlegge det arbeidet man ønsker å gjøre i forhold til det å skape en felles forståelse i kollegiet, opp mot det som står skrevet i kapittel 3.5 i overordnet del. Gjennom funnene i datamaterialet ser man at skolelederne tolker sin rolle mot å kunne *modellere, legge frem forskning og føre an i utviklingsarbeidet*, som en del av profesjonsfellesskapet. Dette sammenfaller med det som kapittel 3.5 viser til skal kunne bidra til å øke profesjonen og kompetanseutviklingen i skolen.

### 5.1.1 Sprik i intensjon og praksis

I analysen av datamaterialet dukket det opp et funn i brevbesvarelsene, som var noe overraskende. Enkelte av formuleringene i brevene fra flere av skolelederne viste tendenser til parafrasering eller en direkte gjengivelse av formuleringer i kapittel 3.5. Dette kan kanskje tolkes i den retning at det kan være sprik mellom det som er intensjonen i dette kapittelet og det som er oppfattelsene til skolelederne. Ved at det er et handling- og tolkningsrom av hva som er intensjonene i læreplanen, kan det tenkes at det ikke er jobbet tilstrekkelig blant skoleledere med å tolke og forstå intensjonene i kapittel 3.5. I følge Engelsen (2008) kan det antyde at det eksisterer et slags «papegøyespråk» blant skolelederne. Når skolelederne uttrykker tilnærmet det samme som står skrevet i dette kapittelet, kan det oppfattes som mangel på lite selvstendig tekning og tomme fraser som gjentas for å tilfredsstille leseren. Det kan ha innflytelse på hvordan skoleledere gjennomfører intensjonene i praksis. Som nevnt i del 4.1.1, kan det føre til en direkte påvirkning av de faktorene som må legges til rette for at man skal kunne

utvikle egen praksis. Det kan føre til at man ikke opplever det som kommer frem fra skolelederne som noe eget og heller en gjengivelse av det som står skrevet i dette kapittelet.

Når det er et språk mellom det som er intensjonen og praksis, kan det føre til at for eksempel legitimiteten rundt det å skape en forpliktelse rundt en visjon som skal bidra til en felles forståelse minker. Dette støttes av Hargreaves et al. (2019, s. 119-120) som hevder dette er et element som må være til stede for å skape læring og utvikling både hos elever og ansatte. Ved at det kan være et spenningsmoment mellom det som er intensjonen av kapittel 3.5 og det som er skoleledernes oversettelse til praksis, kan også tyde på at det er mangel på det Røvik (2007) kaller for translatørkompetanse. Mangel på translatørkompetanse kan være en faktor som bidrar til at det i mindre grad lykkes for skolelederne å overføre sine «ideer» over på personalet, da de i større grad kan se på som generelle løsninger og ikke noe som føles som noe eget og tilpasset til organisasjonen. I enkelte tilfeller kan dette være en årsak til passivitet eller motstand hos personalet. Det kan være en årsak til at det ikke blir en varig endring og som kan svekke arbeidet med å skape en felles forståelse om kapittel 3.5 i personalet.

## **5.2 Hva gjør skoleleder i arbeidet med å etablere fellesskap rundt profesjonsfaglige oppgaver?**

Jeg vil nå drøfte hvordan skoleleder legger til rette for arbeid mot å etablere et fellesskap rundt profesjonsfaglige oppgaver innenfor virksomheten. Jeg ønsker å se funnene under kategorien samarbeid opp mot teori innenfor ulike ledelsesformer som transformasjonsledelse, transaksjonsledelse og instructional leadership. Jeg vil i tillegg drøfte hvordan enkelte av funnene innebærer det å finne en balansegang mellom frihet og kontroll sett i lys av makt og tillit.

### **5.2.1 Translasjon**

Både Røvik (2007) og Goodlad (1979) legger vekt på hvordan en ny læreplan blir oversatt og tatt i bruk i praksis, både fra et ledesperspektiv og over på de ansatte. Røvik (2007, s. 56) viser til hvordan en læreplan kontekstualiseres gjennom ledernes oppfattelse og hvordan de overfører denne gjennom det han kaller en translasjon. Denne overføring av hvordan man oppfatter en læreplan til hvordan den faktisk blir praktisert, kommer frem blant funnene i studien. Alle skolelederne vektlegger sin rolle i det å legge til rette for samarbeid, som et bidrag for å øke fellesskapet rundt profesjonsfaglige oppgaver i sin skole. Det blir blant annet vist til faste møter med overordnet del som et fast punkt på agendaen. Her forteller blant annet rektor Randi at de har gitt en føring for møtene, der den overordnede delen skal ligge i hovedfokus. Skolelederne beskriver også at de

ønsker å knytte denne opp mot sin skole og hvordan den påvirker de ansatte og elevenes hverdag. Dette viser at man ønsker å øke forståelsen blant de ansatte for innholdet i denne planen og hva som er hensikten bak den. Det kan kanskje tyde på at skoleledere ønsker at de ansatte skal få en egen oppfattelse av føringene som ligger i denne planen, i tillegg til skoleleder sin oppfattelse og forståelse. Det kan sees i lys av Goodlad (1979) sine læreplannivåer, der man ønsker en tilnærming som skal bidra til både den formelle, oppfattede og gjennomførte læreplannivå blir tatt i bruk.

Slik det er beskrevet hos flere av skolelederne, setter de rammene og agenda for møter der overordnet del er tema. Dette kan kanskje tolkes som at skoleleder ønsker å overføre sin oppfattelse over på de ansatte. På den ene side vil man legge til rette for at ansatte skal kunne skape sin egen tolkning og forståelse via arbeidet i personalet med å knytte planen opp mot sin egen skole. På den andre siden vil det være lederne som legger føringene og har myndighet til hva i denne som skal knyttes opp mot de ansattes praksis. I følge oversettelseskjeden til Røvik (2007, s. 294-295) der enkelte av elementene er at lederne ønsker å overføre sine «ideer» og oppfatninger videre nedover i hierarkiet, kan det tenkes at skolelederne har et ønske om å bedre den eksisterende og daglige praksisen. Samtidig som det vil være rom for lokale tilpasninger innenfor de gitte rammene. Her kan det tenkes at skoleleder vil gjennom sin rolle kunne oppleve å være i et spenningsforhold mellom å overføre sin egen oppfattelse over på de ansatte, samtidig som det er ønskelig at de skal skape sin egen oppfattelse. I kraft av å arbeide med å sette overordnet del som et fast punkt på agendaen, vil man som leder inkludere de ansatte med arbeidet i å skape en egen forståelse av de føringene som ligger i kapittel 3.5. Samtidig vil man ved å sette en agenda for hva de ansatte skal arbeide med i fellesskap ha en mulighet for å legge til rette for å overføre sine egne oppfatninger over på personalet. Det betyr at skolelederen må finne en balanse mellom det å overføre sine oppfatninger og at de ansatte skal kunne skape sine egne, slik at dette påvirker både den oppfattede og gjennomførte læreplan i en positiv retning.

### 5.2.2 Legge til rette for samarbeid

Når skoleledere bruker sin rolle for å legge til rette for samarbeid ved å timeplanfeste møter, har dette en påvirkning av strukturen i organisasjonen. Gjennom å timeplanfeste møter som går på fag, ressurser og utvikling innad i personalet slik inspektør Knut har beskrevet, viser han til at de bruker denne tiden for å legge til rette for at de ansatte skal få en arena å samarbeide på. Det kan sees i sammenheng med det å omstrukturere organisasjonen, slik Emstad (2012) hevder er en del av ledelsesformen transformasjonsledelse. Ved å omstrukturere organisasjonen på en slik måte, kan en

av hensiktene være å påvirke kulturen i skolen. Det vil kunne påvirke kulturen i den retning at de ansatte føler at de har en arena som skal bidra til at de både utvikler seg selv og elevenes utbytte av læringen (Emstad, 2012, s. 74). Dette understøttes blant funnene i studien ved at skolelederne viser til at de tilrettelegger for at de ansatte og spesielt lærerne skal både få tid og en arena, der de igjennom samarbeid skal kunne utvikle både seg selv og kollegiet. Her vises det til ulikt innhold på arenaene ved at det er rom for både å diskutere fag, vurdere praksis og sette seg inn i overordnet del. Inspektør Alan beskriver også at lærerne er forpliktet via sine arbeidsplaner til å være til stede i møter der man skal planlegge og reflektere rundt egen undervisning. Når man forplikter lærerne til å være til stede i slike møter som inspektør Alan har beskrevet, kan det kanskje tenkes at man som skoleleder også vil kunne bevege seg innenfor det Bass (2009) beskriver som transaksjonsledelse. Her vil man kunne basere seg på et bytteforhold mellom lederne og de ansatte, der de ansatte vil være forpliktet gjennom arbeidsplanene sine til å være til stede på møtene. Irgens (2016) hevder dette kan føre til at samarbeidet blir håndtert på instrumentalistisk vis, som igjen kan føre til det Colbjørnsen (2011) kaller for en low-trust relasjon, og påvirke forholdet mellom de ansatte og lederne. Når lederne forplikter de ansatte til å være med på møtene, kan dette sees i lys av at de ønsker at de ansatte skal utføre en tjeneste. Det kan da føre til at de ansatte går inn i disse møtene med et syn om at de må være til stede og ikke fordi de selv ønsker det. Dette kan kanskje tolkes som noe som vil påvirke kulturen negativt og være et hinder for at lærerne skal kunne utvikle seg og påvirke samarbeidet som det legges til rette for.

På bakgrunn av det overnevnte vil være mer hensiktsmessig å bruke perspektivet *å utvikle mennesker*, slik Emstad (2012) hevder også er en del av transformasjonsledelsen i skolen. For å utvikle mennesker vil det være viktig å kunne påvirke de ansatte ved å legge til rette for at de skal kunne finne løsninger i fellesskap, slik at de skal kunne utvikle seg. Gjennom analysen kommer det frem hos alle skolelederne at det å ha tid til å være til stede for de ansatte er noe de verdsetter høyt. Innenfor transformasjonsledelse er et av hovedpoengene å kunne motivere de ansatte, slik at de bidrar mer enn det som er forventet og hva som er mulig (Emstad, 2012, s. 67). Videre vil dette kunne bidra til at de videreutvikler sine egne interesser og setter disse til side for fellesskapets beste (Bass, 2009, s. 75). Derav kan man hevde at ved å være til stede for de ansatte, vil man som skoleleder kunne bruke dialog som et virkemiddel til å fremme en utvikling hos de ansatte. Utviklingen vil da bygge på en samhandling med andre. Videre vil man ha mulighet for at denne dialogen skaper et grunnlag, som bidrar til at de ansatte øker både sin egen kapasitet og fellesskapets.

Funnene viser til at skolelederne vektlegger det å gå i dialog med de ansatte ved å være til stede på møter og andre arenaer der de ser at det drives «privat praksis». Robinson (2014) hevder det vil være vanskelig å kunne utvikle seg og samtidig ha et kritisk blikk til seg selv og sin praksis. Derfor kan det å gå i dialog med de ansatte for å endre handlingsmønsteret bety at skoleleder ønsker å bruke sin rolle som en bidragsyter, som skal bidra til å videreutvikle de ansattes interesser inn mot fellesskapet beste. Med bakgrunn i dette kan man hevde at det å kunne gå dialog med de ansatte vil være et positivt trekk for å bidra til endring hos de ansatte. Samtidig vil det være viktig når man går i dialog å mestre det å ta individuelle hensyn, ved å verdsette den enkelte og se deres behov for utvikling.

Slik det vises til blant funnene i studien, vil det å gå dialog og legge til rette for samarbeid kunne knyttes direkte til de fire dimensjonene innenfor transformasjonsledelse. Dette innebærer blant annet å bruke utviklingstid som en arena for å vurdere undervisning. Rektor Liv trekker frem arbeidet med «dybdeløring», som kan sees i lys av en form for intellektuell stimulering. Det kan slik Emstad (2012) beskriver kunne bidra til å fremkalle en kreativ og nyskapning hos de ansatte, samtidig som det også skal kunne skape en utvikling hos de ansatte. Når skoleleder går i dialog med de ansatte, der de verdsetter deres synspunkter kan det kanskje tolkes slik at de viser at de tar individuelle hensyn. Det synliggjøres ved at inspektør Turid trekker frem det å være en «støttespiller» i vanskelige situasjoner ovenfor de ansatte. Her kan det tolkes som at skolelederne bruker ulike trekk innenfor transformasjonsledelse gjennom sin rolle ovenfor de ansatte. Å legge til rette og å være til stede for de ansatte kan også hentyde til at skolelederne ønsker å veilede og evaluerer lærernes undervisning. Det vil da kunne sees i lys av at man trolig også er innenfor aspekter ved lederstilen instructional leadership, der en av dimensjonene er pedagogisk ledelse (Brandmo & Aas, 2017, s. 55). Slik det vises til her vil man være innenfor denne ledelsesformen ved å bruke det Robinson (2014) hevder er et felles undervisningsrammeverk. Dette skjer ved at man lærer å utvikle seg selv og undervisningen i fellesskap, som skal bedre elevenes læringsutbytte. I enkelte tilfeller kan det kanskje tyde på at det vil være viktig å kunne bruke elementer fra de ulike ledelsesformene når man som skoleleder skal bidra til å skape utvikling hos de ansatte. Det er ikke gitt at det er en form som vil treffe alle, og man må som nevnt tidligere kunne ta individuelle hensyn og se hva som passer best for den enkelte ansatte eller situasjon når man legger til rette for samarbeid.

### 5.2.3 Skolevandring - Kontroll eller tillit?

I funnene blant skoleledere kommer det frem hos rektor Liv og inspektør Knut det de kaller for «skolevandring», som et trekk for å vise sin tilstedeværelse ovenfor de ansatte. Det kan sees i lys av at man som skoleleder ønsker å både være en rollemodell, veileder og bidragsyter for utvikling hos de ansatte, slik Emstad (2012) hevder er representert ved transformasjonsledelse i skolen. Inspektør Knut skriver at ved å skolevandre vil man som skoleleder kunne følge opp det som utarbeides i fellesskap i utviklingstid blir utført i praksis. Her vil det være viktig at man som skoleleder kan balansere denne skolevandringen, slik at det oppleves som et bidrag for utvikling og ikke som et behov for kontroll og styring. Det vil være viktig at det å skolevandre oppleves av de ansatte slik som Brandmo og Aas (2017) kaller nedenfra- og- opp deltakelse, der man har et ønske om å stimulere for læreres læring og ikke et behov for kontroll. Det kan tolkes blant flere av skoleledernes brev at det allikevel kan være et snev av behov for kontroll. Det støttes gjennom utsagnene til både rektor Liv og inspektør Turid, der det er uttrykt et ønske om å unngå en «privat praksis», som nevnt tidligere. Hvis skolevandring oppleves som styring eller kontroll av de ansatte, er det fort at man som skoleleder havner innfor det som ifølge Bass (2009) sees på som transaksjonsledelse. Her vil det innebære at ledelsen aktiv vil inn for å se om det som er avtalt i fellesskap blir gjennomført i praksis, og kan sees i lys av at de ønsker å se om regler og rutiner blir overholdt.

Hvis det vil vise seg at kontroll av hva som foregår i praksis blir et mål i seg selv ved skolevandring, kan dette føre til en hierarkisk ovenfra og ned styring. Ser man dette i lys av instructional leadership, vil det ifølge Brandmo og Aas (2017, s. 64) tyde på at skolelederen har et fokus på blant annet kontroll og mål, som er noen faktorene ved denne ledelsesformen. Det vil da stå i spenning mot det å skape en nedenfra- og- opp deltakelse, som skal kunne bidra til utvikling hos lærerne. Likevel vil skolelederne slik Engvik (2012) hevder en indre ansvarlighet og et ansvar for lærernes læring. Det vil bety at gjennom skolevandring vil skolelederne kunne kontrollere det som foregår i klasserommene er i tråd med det de selv må stå til ansvar for i forhold til den økende regnskapsplikten og ansvarliggjøringen slik Birkeland (2008) mener er i skolen. Dersom kontroll er hovedfokuset for skolevandring vil det kunne tyde på at skolelederne ser seg på seg selv som et ledd i et ovenfra og – ned styringssystem (Engvik, 2012), og kan tyde på manglende tillit nedover i hierarkiet. På samme måte hevder Irgens (2016, s. 324) at denne formen for styring ikke er en god strategi om man skal kunne legge til rette for en varig endring, da man er avhengig engasjement og vilje hos de ansatte for å legge til rette for det han kaller erfaringsdeling og kunnskapsutveksling.

For å unngå at skolevandring oppleves som kontroll og styring er det viktig at man viser tillit til de ansatte og til deres arbeid. Det vil være vesentlig at man har gode relasjoner innad i virksomhetene, som må bygge på relasjon og tillit mellom skolelederne og de ansatte, som skal bidra til utvikling. Inspektør Turid skriver at det er ønskelig å bygge opp den relasjonelle tilliten med personalet. Her vil det kanskje innebære å verdsette og behandle de ansatte med respekt, slik at den relasjonelle tilliten opprettholdes. Tidligere funn viser til at lederne ønsker å gå i dialog med de ansatte og bruke skolevandring som et verktøy for å bedre utvikling hos de ansatte, og å være til stede for dem. Hvis dette fører til at de ansatte føler de blir ivaretatt av sine ledere, slik Kirkhaug (2015) hevder den relasjonelle tilliten bygger på, vil man kunne øke den relasjonelle tilliten.

Ved at man er avhengig av ulike former for tillit vil også den institusjonell- og kalkulerende tilliten påvirke den relasjonelle tilliten, som skolelederne har hos sine ansatte. Samtidig vil det også være en gjensidig forventning av at man utfører sine plikter på en tilfredsstillende måte i forhold til den kalkulerende tilliten (Kirkhaug, 2015, s. 48-49). Det kan tolkes i den retning av at skolelederne er klar over at tillit er et viktig element om man skal kunne drive profesjons- og skoleutvikling. Allikevel kommer det ikke tydelig nok frem hvordan de ønsker å bygge denne tilliten og da spesielt den relasjonelle tilliten. Det eneste som kommer frem blant funnene kan være at skolelederne ser det som sin rolle å kunne skape tillit og bygge videre på den relasjonelle tilliten gjennom å gå i dialog med de ansatte og å være til stede for dem i ulike situasjoner.

I tråd med kapittel 3.5 i overordnet del er et tegn på godt lederskap å bygge tillit gjennom samarbeid og relasjoner i organisasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette understøttes hos både rektor Liv og inspektør Turid der de har trukket frem «gallerivandring», som de beskriver som en metode for å øke samarbeidet i kollegiet. Dette kan også sees i sammenheng med at man ønsker at de ansatte skal kunne bidra med å evaluere og vurdere hverandres undervisning, som igjen kan bidra til intellektuell stimulering. Det støttes av Emstad (2012) som hevder dette vil være et element som vil hjelpe de ansatte å løse nye utfordringer i fremtiden. For at dette skal skape en utvikling må man kunne balansere den tilliten man gir de ansatte gjennom skolevandring og gallerivandring med makt. Denne balansegangen mellom makt og tillit kan provoseres ved at de ansatte føler dette blir en form for kontroll og ikke en stimulerende form for utvikling. Om man ikke mestrer dette vil man kunne oppleve balansegangen mellom makt og tillit som hemmende enn stimulerende, slik Sørhaug (1996) hevder må være på plass om man skal kunne skape en utvikling. Derfor kan det kanskje tenkes at det blir viktig for skolelederen å ha en god relasjon til sine ansatte der de viser tillit i ulike



former. Det kan legitimere bruken kontroll gjennom gjensidig tillit og en nedenfra- og opp deltakelse blant de ansatte der skolevandring oppleves, som stimulerende for utvikling.

#### 5.2.4 Kompetanseheving

I funnene kommer det frem hos inspektør Alan at de sender ansatte på videreutdanning for å øke kompetansen i personalet, som kan oppleves som en form for tillit til de ansatte. Dette vil være et bidrag som skal hjelpe til å kunne utfylle skolens mål og legge til rette for forandring i organisasjonen, slik Brandmo og Aas (2017) beskriver transformasjonsledelse. Økt kunnskap hos den enkelte vil også kunne føre til økt kunnskap i egen virksomhet. Det kan tyde på at skoleleder sitter på makten, og kan velge hvem som får denne muligheten. Dersom det oppleves som en belønning og anerkjennelse for godt arbeid å bli sendt på videreutdanning, og en straff for de som ikke får denne muligheten, kan det sees i lys av slik Bass (2009) beskriver kjennetegn på transaksjonsledelse. Det kan da oppstå spenninger innad i personalet blant de som blir sendt på videreutdanning og ikke, som igjen kan føre til misnøye. Som ledere vil man da kunne oppleve å være i et spenningsfelt mellom det å være en leder som viser tillit og utøver makt. Tillit er et utgangspunkt for makt, samtidig som en leder er avhengig av makt for å gjennomføre beslutninger (Kirkhaug, 2015; Sørhaug, 1996). Det vil da være viktig at skolelederen vurderer hvordan sine egne handlinger blir oppfattet hos de ansatte, slik at det å sende ansatte på videreutdanning ikke oppleves som styring og bruk av makt, men som en del av lederskapet der man viser tillit til de som videreutdannes med et ønske om å forbedre kunnskapen i skolen.

Funn fra studien viser at de som blir sendt på videreutdanning må dele denne kunnskapen med resten av kollegiet i etterkant, og at man skal kunne benytte den ekspertisen som allerede er i kollegiet for å videreutvikle kompetansen i kollegiet. Dette er i tråd med tanken bak både profesjonsfellesskap og profesjonell læring, slik det fremstiller hos skolelederne, i tillegg til transformasjonsledelse der Brandmo og Aas (2017) hevder man skal dele hverandres læringserfaringer. Det kan tenkes her at skolelederne ønsker å legge til rette for et felles samarbeid ved at enkelte skal kunne øke sin kompetanse og deling av kunnskap på tvers av kollegiet i etterkant, som et bidrag for å legge til rette for fellesskap rundt profesjonsfaglige oppgaver. Det kan da tolkes som at det å bruke videreutdanning er en del av det å heve kompetansenivået hos personalet, og vil heller være basert på et lederspesspektiv som bidrar til personlig utvikling og intellektuell stimulering, som er i tråd transformasjonsledelse fremfor transaksjonsledelse.

Et annet funn som fremhever at skolelederne i denne studien benytter seg av perspektiver basert på transformasjonsledelse er hvordan skolelederne ønsker å involvere de ansatte i utviklingsarbeidet, som skal gjennomføres. Det gjøres for å etablere fellesskap rundt profesjonsfaglige oppgaver. I studiens funn vises det til å inkludere ansatte i utviklingsgrupper der det er søkelys på å teste ut, gi tilbakemeldinger og presentere ulike temaer, som skaper legitimitet over utviklingsarbeidet ovenfor personalet slik Emstad (2012) kaller en nedenfra- og- opp deltakelse. Her vil det være en avhengighet av at skolelederen lar de ansatte være med å bestemme om hva som skal arbeides med, slik at det ikke virker som de som sitter i utviklingsgruppen kun reproducerer det som skolelederne har bestemt. En av skolelederne viser til at det er viktig at ledelsen igjennom kompetanseutvikling prioriterer få områder, som de ansatte skal gå i dybden på. Samtidig er det viktig at de ansatte er delaktig i prosessen om hva som både skal prioriteres og arbeides med. I enkelte tilfeller kan dette tolkes som at skoleleder ønsker å inkludere de ansatte inn i utviklingsarbeidet, slik at det skal skape et gjensidig engasjement hos de ansatte, som skal bidra til faglig utvikling. Ser man dette i lys av transformasjonsledelse vil man som skoleleder være en leder som angir retning, organiserer og bygger relasjoner ved å inkludere de ansatte, slik Emstad (2012) hevder er synlige trekk ved ledere innenfor denne ledelsesformen.

#### 5.2.5 Felles verdigrunnlag

Det beskrives av skolelederne i studien at det å arbeide med å skape felles forståelse og et felles verdigrunnlag er en essensiell del av utviklingsarbeidet. Inspektør Alan viser til en visjon på sin skole, som ifølge ham ikke har blitt arbeidet nok med for at den skal være godt nok implementert i personalet. I følge Senge (1990) innebærer det å arbeide med en visjon å skape et felles bilde av en ønsket fremtid, som forankres i felles mål og verdier innad i organisasjonene. Slik det blir fremstilt blant skolelederne vil de ha en avgjørende rolle i hvordan man skal arbeide med å skape et felles verdigrunnlag. For å skape felles verdier innad i personalet vil det også innebære å ha en felles forståelse av verdigrunnlaget. Rektor Liv refererer til det å ha felles begrepsforståelse, som en del av det å skape felles forståelse. Dette er i tråd med hva som kommer frem i kapittel 3.5, der man viser til å reflektere over felles verdier for å kunne bygge videre på sin profesjonsutøvelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom å legge til rette for at dette skal foregå i fellesskap og ved å selv være en rollemodell i dette arbeidet vil man som skoleleder være et godt eksempel, slik Emstad (2012) beskriver en leder innenfor transformasjonsledelse (Emstad, 2012, s. 74). På bakgrunn av dette kan man hevde at skolelederne er bevist på hva som må legges til rette for å skape et felles verdigrunnlag og at dette må arbeides med over tid. Det understøttes blant funnene

ved at inspektør Alan skriver at en visjon bør jobbes med kontinuerlig, og at det er viktig å ta frem visjonen med jevne mellomrom, slik at for eksempel nye ansatte også blir kjent med denne.

Gjennom de funnene som er presentert tidligere i teksten kan man hentyde til at arbeidet med felles verdigrunnlag og visjon er et arbeid som skolelederen må være en del av. I et av funnene innenfor kategorien samarbeid vises det til at man gjennom relasjoner på tvers av kollegiet vil bidra til å skape felles forståelse blant de ansatte. Å ha tydelige rutiner og fast agenda på møter blir trukket frem blant en av skolelederne, som en del av det å skape felles verdigrunnlag. Dette er i tråd med både instructional leadership og transformasjonsledelse. Her er skoleleder en leder som er synlig og en igangsetter, som legger til rette for at de ansatte skal øke sin kapasitet gjennom profesjonell utvikling (Brandmo & Aas, 2017; Emstad, 2012). Hvis man som skoleleder velger å bruke det å sette agenda og rutiner for møter som en mulighet for å kunne distansere seg og unngå å være til stede på disse arenaene, vil man fort kunne havne i kategorien av en leder som er lite synlig for de ansatte. En konsekvens av dette kan være at man blir oppfattet som lite tilgjengelig og utydelig leder. Dette vil være i motsetning med prinsippene innenfor både transformasjonsledelse og instructional leadership, som kan føre til at man som leder mister både tillit og relasjon til de ansatte. Derfor vil det være viktig å være en tydelig leder som både motiverer og er synlig for de ansatte, slik at dette bidrar til å øke kapasiteten hos de ansatte og i skolen generelt, som vil kunne bidra til at man utvikler seg i forhold til de verdiene man kommer frem til i felleskap.

### **5.3 Hvordan beskrives kjennetegn på utviklingen av et godt profesjonsfellesskap ved skolen?**

I denne delen vil jeg drøfte de funnene som er kommet frem gjennom datamaterielt knyttet til hvordan skolelederne mener et godt profesjonsfellesskap kjennetegnes, og de faktorene som ligger til grunn for utviklingen av dette. Jeg vil analysere funnene i forhold til Engstrøms ekspansive læringssirkel, som er videreutviklet og tilpasset skolekonteksten av Marit Aas (Engstrøm i Aas, 2013, s. 52). Derfor ønsker jeg å bruke den ekspansive læringssirkelen på en slik måte for å sette det i system om hva et godt profesjonsfellesskap vil innebære i forhold til de ulike fasene, da dette er beskrevet som et verktøy for å drive skoleutvikling. Når man bruker den ekspansive læringssirkelen som et analyseverktøy vil man kunne se funnene i sammenheng med utviklingen av et godt profesjonsfellesskap.

### 5.3.1 Stille spørsmål og lete etter svar

I kapittel 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* vises det tydelig til det å vurdere og videreutvikle en større sammenhengende forståelse for sin praksis, som et av tegnene på et godt profesjonsfellesskap. I tillegg legges det vekt på at profesjonsfellesskapets praksis skal bidra til å utvikling av elevenes læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Funnene i studien viser til at der lærere samarbeider om å reflekterer og å stille spørsmål rundt egen undervisning vil kunne sees i lys av den første fasen *stille spørsmål*, slik Aas (2013) fremstiller den i sin ekspansive læringssirkel. Her vil det å reflektere rundt sin egen undervisning komme naturlig inn i en startfase da LK20 legger opp til nye undervisningsmetoder, og spesielt de føringene som er kommet gjennom kapittel 3.5. Det kan tyde på at det å vurdere egen undervisning opp mot den nye læreplanen kan føre til motsetninger og spenninger, som vil sette i gang endring og læring innenfor kollegiet, slik Bjørnsrud (2015) hevder kan oppstå ved at det er ulik erfaring og ståsted innad i et kollegiet. Likevel kommer det ikke frem i funnene om hvem det er som ønsker en endring. Det kan imidlertid tyde på at det er naturlig at det vil komme et behov for endring gjennom innføringen av den nye læreplanen i skolen, da denne vil føre til både spenninger og motsetninger i forhold til den allerede etablerte praksisen.

Videre vil det å vurdere egen praksis også kunne sammenfalle med den neste fasen, som er *empiriske og historisk analyse* i den ekspansive læringssirkelen (Aas, 2013). Her vil man igjennom erfaringsdeling kunne vite hva som fungerer og hva som må endres på for å forbedre den praksisen, som allerede eksisterer. Flere av skolelederne skriver at lærerne bør reflektere rundt egen undervisning i fellesskap, som vil kunne bidra til å skape en bedre forståelse av elevenes læringsutbytte og hva som vil være en god pedagogisk praksis. Her kan det tenkes at de to første fasene innenfor den ekspansive læringssirkelen vil være igangsatt ved at de har vært selvkritiske til måten de arbeider på. Det kan kanskje tolkes som de har arbeidet mot å skape en felles forståelse omkring undervisningen. Det å skape en felles forståelse på skoleledernes skole vil være et bidrag til å få kunnskap om den måten de driver undervisning på er den mest hensiktsmessige måten, eller om den bør endres på.

### 5.3.2 Modellere og undersøke ny modell

Slik det fremstilles blant funnene vil et godt profesjonsfellesskap kjennetegnes ved å evaluere, reflektere og lære av hverandre. Setter man dette i kontekst innenfor utviklingsarbeid i skolen vil det kunne sammenfalle med den ekspansive læringssirkelen, slik Aas (2013) fremstiller blant annet

den tredje fasen *modellering av ny modell*. Her vil det å reflektere rundt egen undervisning, og å skape felles forståelse av at det er behov for en endring bidra til en ny praksis eller et nytt handlingsmønster. Gjennom utsagnene til flere av skolelederne vises det videre til at lærerne lærer av hverandre ved for eksempel erfaringsdeling og planlegging av ny undervisning. Det kan i enkelte tilfeller også kunne passe inn med fasen å *modellere ny modell*. Det kan tolkes i den retning at man gjennom et profesjonelt fellesskap både reflekterer og lager nye undervisningsmetoder, som skal kunne møte det endringsbehovet som oppstår. Det vil bidra til at kompetanseutviklingen hos de ansatte vil være den mest hensiktsmessige for å kunne øke elevenes læringsutbytte, ifølge føringene i kapittel 3.5. Samtidig finner man flere tegn i funnene på at skolelederne ønsker en viss kontroll over hva som foregår i praksis da det skal bli tatt i bruk ny praksis eller endre et handlingsmønster. Enkelte av skolelederne trekker frem det å gå dialog med de ansatte for å fremme utviklingen i den retningen de ønsker. Det kan tyde på at det vil være særdeles viktig at skoleleder kan finne en god balanse der de fremmer sine intensjoner som gode ovenfor de ansatte, og fremsnakke det positive når de går i dialog. Denne dialogen vil være et bidrag som kan drive frem nye gode praksismetoder, men for andre kan dette føles som en slags kontroll av hva som blir gjennomført i klasserommet. Kontroll på sin side kan igjen skape spenninger og motsetninger, som er et av utgangspunktene for den ekspansive læringssirkelen (Aas, 2013). Det kan kanskje tolkes her at det å gå i dialog vil uansett kunne bringe frem en endring, som vil kunne bidra til utvikling innenfor profesjonsfellesskapet.

Det å reflektere over eksisterende og nye undervisningsopplegg, slik skolelederne hevder er et kjennetegn i profesjonsfellesskapet sammenfaller med den fjerde fasen som innebærer å *undersøke den nye modellen*. Ifølge Aas (2013) vil dette sees i lys av at man kritisk undersøker om det er kvalitet nok i den nye modellen, før den iverksettes på bakgrunn av tidligere faser i sirkelen. I denne sammenheng vil det innebære om den undervisningen man har utarbeidet i forhold til læreplanen vil være tilstrekkelig for å møte elevene på en god måte. Her vil skoleleder bidra gjennom sin rolle som tilrettelegger og miljøskaper for at dette arbeidet skal fungere. Tre av skolelederne beskriver i sitt brev at de som skoleledere ønsker å bygge opp et arbeidsmiljø, som skal gi trygghet for å kunne dele sine erfaringer. Dette gjøres ved at de ansatte er delt inn i team og trinn på bakgrunn av hva skolelederen mener er ansatte som skal kunne utfylle hverandre. Det kan da sees i sammenheng med det skolelederne beskriver som et godt profesjonsfellesskap gjennom god organisering. På den ene siden kan det tyde på at organisering har en viktig rolle, slik at det gode profesjonsfellesskap skal fungere og utvikler seg. På den andre siden sammenfaller dette ikke med den ekspansive læringssirkelen, men kan sees i lys av at skoleledere legger til rette for et godt arbeidsmiljø gjennom

organisering. Når de ansatte er delt inn i team og trinn som de føler seg «trygge» i vil dette kunne ha en utslagsgivende faktor på at det blir enkle å drive utviklingsarbeid gjennom samarbeid. Det vil kunne bidra til bedre kvalitet rundt refleksjonene og erfaringsdelingene som må være tilstede om man skal kunne oppfylle kravene til flere av fasene, slik Aas (2013) har beskrevet disse.

Det hevdes blant skolelederne at det å identifisere seg med skolen praksis og at lærerne eier praksisen sin, som et tegn på godt profesjonsfellesskap. Ser man dette i lys av den femte fasen å *implimentere den nye modellen* kan det tyde på at skolelederne ønsker å benytte seg av at de ansatte har et eieforhold til den praksisen, som skal gjennomføres. Det må være noe som kommer innenfra kollegiet når man skal sette i gang den nye praksisen. Det vil kreve at man som skoleleder har en balanse mellom å følge opp dette arbeidet og eventuelle sanksjoner, som denne fasen vil innebære (Aas, 2013, s. 58). Her kan man kanskje hevde at funnene i denne studien tyder på at det å ha en balanse mellom kontroll og sanksjoner vil være viktig for en skoleleder, slik det er vist gjennom deres utsagn ved flere anledninger tidligere i teksten. Dette kan kanskje tolkes som at via samarbeid der man reflekterer og vurderer egen og ny praksis vil man kunne skape et fellesskap, som bidrar til et godt profesjonsfellesskap der alle ansatte er med. Det beskrives slik i rektor Randi sitt brev at alle ansatte må være en del av denne prosessen for at det skal være et godt profesjonsfellesskap. Dette sammenfaller med de føringene som ligger i kapittel 3.5, og kan sees i lys av den ekspansive læringssirkelen ved at flere av fasene er igangsatt og at de vil kunne foregå parallelt (Aas, 2013, s. 51).

Likeledes kan skoleledernes utsagn og funnene i studien tyde på at det stoppes opp ved den femte fasen i den ekspansive læringssirkelen. Skolelederne trekker i liten grad fram refleksjon over ny praksis og justering av denne i brevene sine. Det kan sees i lys av at man ikke reflekterer over nye metoder i etterkant eller at dette blir sett på som en varig endring. Det vil i denne sammenheng kunne bety at det enda ikke har skjedd en atferdsendring, slik Irgens (2016) hevder er vanlig å se i etterkant av et utviklingsarbeid og slik det blir beskrevet av skolelederne. Ved å se på funnene i forhold til den ekspansive læringssirkelen kan det tyde på at skolelederne ser utviklingen av et godt profesjonsfellesskap innenfor de rammene som allerede har eksistert i skolen. Det kan også tyde på at de tiltakene rundt arbeidet med utviklingsarbeidet fortsatt sees på som noe nytt, og at det i tillegg ikke har rukket å bli en del av den etablerte praksisen etter de nye føringene for skolens praksis, slik Wærness et al. (2011) beskriver institusjonalisering. Det kan kanskje tolkes her som at skolelederne på den ene siden allerede er i gang med å arbeide med å utviklingen av det gode profesjonsfellesskapet ved at flere av fasene i den ekspansive læringssirkelen er igangsatt. På den

andre siden kan det tyde på at det fortsatt er rom for å arbeide med å etablere den nye praksisen som en varig endring, slik at den blir en del av den praksisen som foregår i skolen og en del av profesjonsfellesskapet.

## 6 Avslutning

I denne studien har jeg rettet søkelyset på hvordan skoleledere vurderes sin rolle i forhold til de føringen, som ligger i kapittel 3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling i overordnet del. Gjennom å se på ulike former for ledelse opp mot makt og tillit og hvordan de arbeider med føringene som ligger i dette kapittelet har målet av studien vært å belyse problemstillingen: *Hvordan vurderer skoleleder sin rolle i lærernes kompetanseutvikling med vekt på profesjonsfellesskap i overordnet del?* For å belyse problemstillingen ytterligere har jeg også brukt tre forskningsspørsmål<sup>1</sup> som har vært sentrale for hvordan jeg har valgt å formulere mine brevspørsmål og det teoretiske rammeverket for studien. I kapittel 3.5 kommer det frem at god ledelse skal prioritere utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit, som skal gi retning for elevenes og læreres læring gjennom å tilrettelegge for utvikling gjennom et profesjonelt læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom empirien i denne studien vises det til ulike områder, som er tilknyttet hvordan skoleleder vurderer sin rolle i forhold til kompetanseutvikling hos lærere og hva dette innebærer.

Det første området som trekkes frem i studien er hvordan de ulike skolelederen tolker og oppfatter de føringene i kapittel 3.5. Det å vurdere egen praksis og å samarbeide i fellesskap er tydelige føringer, som er sterkt representert hos skolelederne. At de oppfatter det å ha et gjensidig engasjement og felles repertoar, samtidig som det vil bidra til å stille spørsmål og lete etter svar vil være i samsvar med både kapittel 3.5 og teorien rundt profesjonell læring. Ved at det oppfattes som en forpliktelse å være en bidragsyter i det profesjonelle fellesskapet viser studien at det er viktig for skolelederne å være bevisst på sin rolle, så denne forpliktelsen oppleves å komme innenfra, slik DuFour et al. (2016) hevder vil være mest hensiktsmessig. Det vil bidra til å legge til rette for at det blir en utvikling gjennom samarbeid i samspill med andre i et fellesskap. Funnene i studien viser til at skoleleders rolle blir tolket slik at det blir deres rolle å modellere og vise vei i utviklingsarbeidet.

For det andre vises det til å legge til rette for samarbeidet, som en fremtredende del av skoleledernes tolkning av kapittel 3.5. På bakgrunn av funnene kan man vurdere det slik at det blir

- 
1. <sup>1</sup> Hvordan forstår skoleleder de føringene som ligger i overordnet del kap 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling?*
  2. Hva gjør skoleleder i arbeidet med å etablere fellesskap rundt profesjonsfaglige oppgaver?
  3. Hvordan beskrives kjennetegn på utviklingen av et godt profesjonsfellesskap ved skolen?



skoleleders rolle å legge til rette for et samarbeid som skal inkludere alle ansatte, og bidra til at fellesskapet utvikler både seg selv og elevenes læring. Det kommer også frem hos skolelederne at deres rolle er å ivareta den forpliktelse alle har for å samarbeide i skolen. Det gjøres ved å timeplanfeste møter der de både er til stede selv og setter agenda for møtene.

For det tredje kan det tyde på i denne studien at det å bruke dialog for å både skape utvikling og læring hos de ansatte er et viktig verktøy i dette arbeidet. Det betyr at skoleleder gjennom sin rolle vil være en tilrettelegger og en som bidrar gjennom dialog for å skape samarbeid, som skal fremme utvikling og læring hos de ansatte. Det kommer frem blant funnene at ved å bruke både elementer fra transformasjonsledelse og instructional leadership vil man kunne legge til rette for en form for nedenfra – og – opp deltakelse blant de ansatte. Dette vil bidra til at man både klarer å overføre sin egen oppfattelse over på de ansatte, samtidig som legger til rette for at de skal kunne skape sin egen. Det vil påvirke både den oppfattede og gjennomførte læreplan i henhold til Goodlad (1979) sine læreplannivåer. Som skoleleder må man også kunne mestre det Røvik (2007) hevder er å kontekstualisere de føringene som har kommet via kapittel 3.5 over til de ansatte ved å ha god translatørkompetanse. Et område av studien viser til at det kan tolkes å være mangel på translatørkompetanse hos enkelte skoleledere da det oppleves at svarene er gjengivelser av det som står skrevet i kapittel 3.5 i overordnet del. Det vil derfor kunne ha en påvirkning på de rammefaktorene som blir lagt til grunn for gjennomføringen i praksis, og om dette føler som noe eget og er tilpasset organisasjonen. Det kan være en motkraft som kan motvirke at det blir en varig endring, og kan hindre arbeide med å skape en felles forståelse av de føringene som kommer i kapittel 3.5.

For det fjerde viser studien at ved å legge til rette for samarbeid legger skolelederne grunnlaget for å skape en felles forståelse og et felles verdigrunnlag innenfor virksomheten. Gjennom skoleledernes brev blir dette henvist til gjentatte ganger og det kan virke som dette blir lagt stor vekt på i skolene, som er med i denne studien. Samtidig vises det også til skolevandring som et virkemiddel for å både skape dialog og forhindre privat praksis. Skoleleders rolle blir da å skape en balansegang mellom kontroll og tillit. Ved å mestre denne balansegangen vil det bli et verktøy som er med å bidra til å fremme utvikling fremfor å hemme.

Med bakgrunn i funnene har jeg brukt den ekspansive læringssirkelen, som et analyseverktøy (Engstrøm, 2001 i Aas, 2013, s. 24) for å undersøke hva som kjennetegner utviklingen av et godt profesjonsfellesskap. Gjennom denne analysen kan et godt profesjonsfellesskap kjennetegnes ved at

det legges til rette for å planlegge, vurdere og evaluere rundt sin egen praksis i fellesskap med andre. Her blir det også skoleleders rolle å legge til rette for dette arbeidet gjennom god organisering, som skal fremme utvikling i skolen og blant de ansatte.

I denne studien har jeg forsøkt å bidra til å belyse kunnskapen rundt hvordan skoleledere vurderer sin egen rolle i arbeidet med å utvikle læreres læring med bakgrunn i overordnet del og profesjonsfellesskap. Studien er begrenset til noen skoleledere og kan derfor ikke generaliseres, og det kan være utfordrende å konkludere med bakgrunn i problemstillingen. Allikevel ønsker jeg å komme med en form for svar opp mot problemstillingen på denne måten: På bakgrunn av denne studien kan det tolkes som at skoleledere ser sin rolle som tilretteleggere, og en som fører an og er til stede for lærerne i arbeidet med kompetanseutviklingen sin. I tillegg framkommer det funn som kan tyde på at det fortsatt er rom for å arbeide med intensjonene i kapittel 3.5 i overordnet del, da det forekommer enkelte tilfeller av parafraseringer og gjengivelser blant skolelederne.

Avslutningsvis kunne det være interessant for videre forskning å undersøke hvordan lærere ser på sin rolle i forhold til utviklingen av profesjonsfellesskap i overordnet del, og hvordan de arbeider med dette i forhold til hva skolelederne gjør.

## 7 Litteraturliste

- Bass, B. M. (2009). Fra transaksjonsledelse til transformasjonsledelse: Å lære å dele en visjon. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (s. 73-87). Gyldendal Akademiske forlag.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur : nøkkelen til skolens utvikling* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Ad notam Gyldendal.
- Birkeland, N. R. (2008). Ansvarlig, jeg? Nye redskaper i utformingen av norsk skolepolitikk. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (s. 35-61). Cappelen akademisk forl.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Gyldendal Akademiske.
- Bjørnsrud, H. (2015). Skolebasert kompetanseutvikling for læring og utvikling - organisasjonslæring, roller, oppgaver og likeverd. I H. Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling - Organisasjonslæring for delingskultur*. (s. 23-42). Gyldendal Akademiske.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2019). (Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway, Issue.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20) : om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til*. Gyldendal.
- Brandmo, C. & Aas, M. (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller: "Instructional" og "transformational" ledelse i norsk kontekst. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 53-72). Fagbokforlaget.
- Colbjørnsen, T. (2011). Skoleeiers arbeid med vurdering - konsekvenser for ledeles i skolen. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling*. (s. 95-118). Universitetsforlaget.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- DuFour, R., Eaker, R., Many, T. & DuFour, R. (2016). *Learning by doing : a handbook for professional learning communities at work* (3rd ed. utg.). Solution Tree Press.
- Emstad, A. B. (2012). Transformasjonsledelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 67-82). Tapir Akademiske forlag.
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter* (Rapport nr. 1). U. i. Oslo.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor : skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet*. Gyldendal akademisk.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 51-66). Tapir Akademiske forlag.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A., O'Connor, M. T. & Goveia, I. C. (2019). *Profesjonalitet gjennom samarbeid : når undervisning i samarbeid gir læring for alle*. Cappelen Damm akademisk.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling av i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademiske.

- Kirkhaug, R. (2015). *Lederskap – Person og funksjon*. Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket – Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? : Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Meld.St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1>
- Meld.St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Møller, J. (2011). Rektors profesjonsforståelse - faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller, E. Ottesen, E. Ottesen & J. Møller (Red.), *Rektor som leder og sjef : om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 27-50). Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2020-06-19-91). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt : læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademiske.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner : ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforl.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Lund, T. (2014). Hvor har de det fra, og hva gjør det med det? Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering* (s. 87-121). Cappelen Damm akademisk.
- Senge, P. (1990). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Universitetsforlaget.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse : makt og tillit i moderne organisering*. Universitetsforl.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tronsmo, E. (2020). *Læreplanen og profesjonsfellesskapet*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-laereplanverk/laereplanen-og-profesjonsfellesskapet/246128>
- Wadel, C., Wadel, C. C. & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfellesskaper : læring, mening og identitet*. Reitzel.
- Wærness, J. I., Skandsen, T. & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring*. Gyldendal Akademiske.
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Universitetsforl.

## 8 Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

***” Skoleleders arbeid med kompetanseutvikling i tråd med overordnet del”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skoleledere arbeider med at kompetanseutviklingen skal være i tråd med overordnet del med søkelys på å skape felles verdier, samarbeid og relasjoner. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette er en studie som inngår i min masteroppgave i pedagogikk med spesialisering i utdanningsledelse ved Universitet i Sørøst- Norge. Formålet med studien er å undersøke hvordan skoleledere arbeider med at kompetanseutviklingen ved sin skole skal være i tråd med de prinsippene som har kommet med den nye overordnet del til Fagfornyelsen. Det er spesielt med søkelys på det å skape felles verdier, samarbeid og relasjoner blant lærerne som foreløpig er hovedprinsippenes som er trukket ut fra overordnet del og kap 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Foreløpig problemstilling og forskningsspørsmål er følgende:

#### **Problemstilling:**

*Hvordan vurderer skoleleder sin rolle i lærernes kompetanseutvikling med vekt på overordnet del og profesjonsfellesskap?*

#### **Forskingsspørsmål:**

4. Hvordan forstår skoleleder de føringene som ligger i overordnet del kap 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*?
5. Hva gjør skoleleder i arbeidet med å etablere fellesskap rundt profesjonsfaglige oppgaver?
6. Hvordan beskrives kjennetegn på utviklingen av et godt profesjonsfellesskap ved skolen?

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

Forskningsprosjektet er en del av masteroppgaven til Torgeir Engen Rysjedal og ansvarlig for prosjektet er Universitet i Sørøst-Norge, instituttet for pedagogikk ved veileder Marit Elisabeth Stenshorne.

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

Utvalget av deltakere i denne studien vil bestå av 4-5 skoleledere som arbeider på forskjellige skoler både som inspektører og rektor.

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

Deltakelse i studien betyr at skolelederen svarer utdypende på 3-5 spørsmål om temaet i et brev. Studiens metode er brevmetode, og det innebærer at skolelederen får tilsendt spørsmål som skal besvares innen en avtalt tidsperiode. Spørsmålene vil omhandle tematikk knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det er ønskelig med hele setninger i svarene, minimum en halv side på hvert spørsmål og at brevet er dataskrevet. Brevene skal ikke inneholde analyse, refleksjon eller teoretisk forankring, men vise til skoleleders egen praksis, erfaring og kunnskap. Det er ønskelig at du sender brevet til meg anonymisert og på e-post, eventuelt kan jeg komme og hente det fysisk.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Studiet er meldt inn til norsk senter for forskningsdata (NSD). Det er kun veileder og student som har tilgang til besvarelsene og alle besvarelser vil bli titulert med fiktive navn i masteroppgaven og arbeidsplassen er ugjenkjennelig. Brevbesvarelsene som blir levert elektronisk vil bli oppbevart på sikker skylagring via USN sin Office365 tjeneste og e-posten blir slettet. På grunn av Covid-19 situasjonen er det ønskelig at samtykkene scannes med signatur og sendes tilbake på e-post. Samtykkene vil da bli skrevet ut og bli oppbevart i en lukket konvolutt i en låst skuff på et låst kontor. E-posten med samtykke blir slettet etter utskrift er gjort.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres og makuleres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.2021.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Masterstudent Torgeir Engen Rysjedal på e-post: [torgeir.engen.rysjedal@gmail.com](mailto:torgeir.engen.rysjedal@gmail.com) eller tlf: 45868304.
- Universitetet i Sørøst-Norge ved Marit Elisabeth Stenshorne på e-post: [Elisabeth.Stenshorne@usn.no](mailto:Elisabeth.Stenshorne@usn.no) eller tlf: 31 00 87 97 / 95192176
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg på e-post: [personvernombudet@usn.no](mailto:personvernombudet@usn.no) eller tlf: 35575053/91860041

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Prosjektansvarlig

Torgeir Engen Rysjedal

Elisabeth Stenshorne

---

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Skoleleders arbeid med kompetanseutvikling i tråd med overordnet del*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i brevmetoden.
- at min besvarelse kan brukes i masteroppgaven.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

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



## Vedlegg 2: Intervjuguide og brevspørsmålene.

Forskningsspørsmål	TEMA	SENTRALE BEGREP	Brevspørsmål
1. Hvordan forstår skoleleder de føringene som ligger i overordnet del kap 3.5 <i>Profesjonsfelleskap og skoleutvikling?</i>	Profesjonsfelleskap	Translasjon Transformasjon	Beskriv hvordan du har forstått kap 3.5 <i>Profesjonsfelleskap og skoleutvikling</i> i overordnet del og hvordan du som skoleleder oversetter din oppfatning av dette til dine ansatte.
2. Hva gjør skoleleder i arbeidet med å etablere fellesskap rundt profesjonsfaglige oppgaver?	Ledelse av læreres læring	Verdier Relasjoner Samarbeid Tillit	Gjennom overordnet del kap 3.5 er det lagt føringer for at skolen skal gjennom et profesjonsfelleskap utvikle felles verdier, samarbeid og relasjoner som skal utvikle læring hos både elever og lærere. Beskriv hvordan du legger til rette for lærernes kompetanseutvikling skal være i tråd med kap.3.5 og hvordan følger du opp dette? Kom med eksempel.
3. Hvordan beskrives kjennetegn på utviklingen av et godt profesjonsfelleskap ved skolen?			Beskriv hva som kjennetegner det gode profesjonsfelleskapet på din skole? Kom med eksempel.

## Brevspørsmålene

Tusen takk for at du har satt deg villig til å delta i min studie i forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk med fordypning i utdanningsledelse. Undersøkelsen er anonym, og du kan når som helst trekke din deltagelse uten noe videre begrunnelse. Spørsmålene i brevet ønsker jeg skal belyse min problemstilling som går ut på hvordan skoleledere arbeider slik at kompetanseutvikling i skolen skal være i tråd med ny overordnet del og kap.3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* som kom med innføringen LK20. Det er ønskelig at du svarer minst en halv side pr. spørsmål og hele setninger i tillegg til at dette skrives på data slik at man unngår misforståelser. Ta gjerne med eksempler fra din praksis i din besvarelse. Det er også ønskelig at du sender svare på mail til meg og brevene vil så bli hentet ut og mailen slettet i etterkant.

### Del 1:

Hvor lenge har du arbeidet som skoleleder?

Hvilken utdanning har du?

Har du bakgrunn fra arbeid som lærer i skolen?

### Del 2:

1. Beskriv hvordan du har forstått kap 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* i overordnet del og hvordan du som skoleleder oversetter de oppfatningene til dine ansatte.
2. Gjennom overordnet del kap 3.5 er det lagt føringer for at skolen skal gjennom et profesjonsfellesskap utvikle felles verdier, samarbeid og relasjoner som skal utvikle læring hos både elever og lærere. Beskriv hva du gjør for å legge til rette for lærernes kompetanseutvikling skal være i tråd med kap.3.5 og hvordan følger du opp dette? Kom med eksempel.
3. Beskriv hva som kjennetegner det gode profesjonsfellesskapet på din skole? Kom med eksempel.

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Skoleleders arbeid med overordnet del

#### **Referansenummer**

843400

#### **Registrert**

14.01.2021 av Torgeir Engen Rysjedal - 051084@student.usn.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Marit Elisabeth Stenshorne, Elisabeth.Stenshorne@usn.no, tlf: 31008797

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Torgeir Engen Rysjedal, torgeir.engen.rysjedal@gmail.com, tlf: 45868304

#### **Prosjektperiode**

01.01.2021 - 01.06.2021

#### **Status**

19.01.2021 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

## 19.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 19.01.2021. Behandlingen kan starte.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilketype endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)