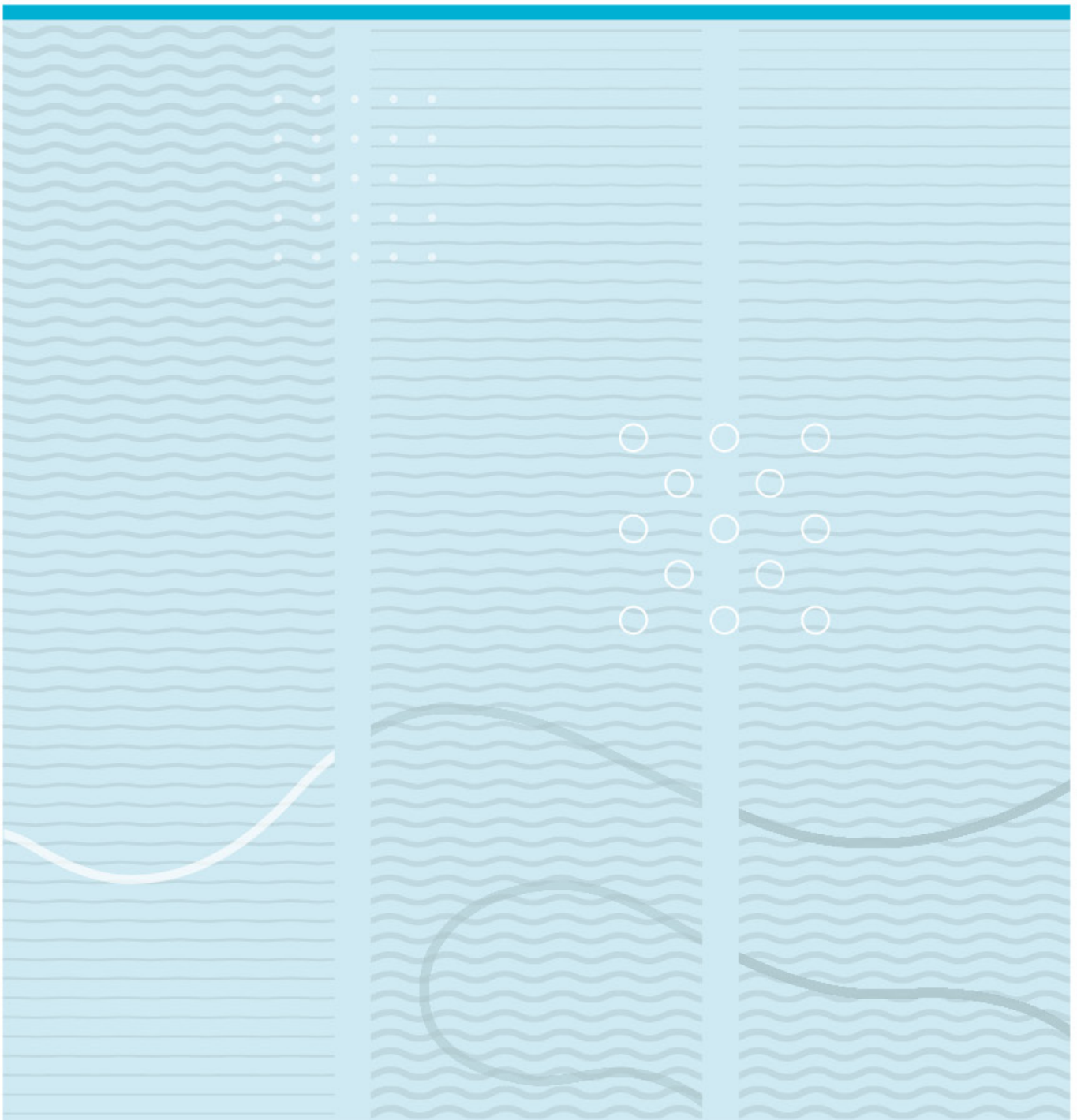


Camilla P. Lund-Larsen

Systemisk praksis i skole og i ledelse

Det systemiske perspektivet hos skoleledere i dag



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Camilla P. Lund-Larsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Tema for studien er et systemisk perspektiv på skole og i skoleledelse. Et systemisk perspektiv kan beskrives som en kombinasjon av oppmerksomhet mot de relativt faste elementene og mot relasjoner, samspill og prosesser. De faste elementene kan være en skole som organisasjon eller et lærerkollegium som et profesjonsfelleskap. Det systemiske perspektivet retter videre fokus mot prosessene i og mellom systemene, og dermed relasjoner og kommunikasjon mellom aktørene, og hvordan prosesser og samspillet skaper bevegelse og samspillmønstre.

Formålet med studien er å få innsikt i hvordan det systemiske perspektivet blir forstått og brukt av skoleledere i dag. Studien bygger på et økologisk systemperspektiv med fokus mot menneskets behov for sosiale felleskap. Det er i studien lagt vekt på teori om mellommenneskelig samspill og på hvilken måte vi påvirker hverandre gjennom kommunikasjon og emosjoner.

Studien har benyttet kvalitative intervju med en fenomenologisk tilnærming. Gjennom en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming gir studien innblikk i 5 skolelederes tanker og deres forståelse av et systemisk perspektiv. De har beskrevet ulike områder i skolehverdagen der de ser mer eller mindre en systemisk forståelse, og de har fortalt om hvordan de ser sin egen rolle i skolesystemet.

Studien viser at 4 av de 5 skolelederne har et bevisst forholdt til systemisk perspektiv. De opplever dette perspektivet som viktig, og forstår det som det motsatte av individuelt perspektiv. De har vist hvordan de løfter blikket, ser situasjonen på et mer overordnet nivå, og fortalt om hvordan et systemisk perspektiv gjør at skolen blir mer robust og mindre avhengig av enkeltpersoner. Å støtte de ansatte, uten å frata dem ansvaret for relasjonen og situasjonen, virker som et viktig ledergrep. Et viktig aspekt av et systemisk perspektiv på skolen er samarbeidet mellom ulike delsystemer og nivåer. Å ha faste samarbeidsarenaer der en treffes på tvers av vanlige organisasjonsenheter i nettverk er spesielt viktig i et skolesystem som kjennetegnes av å være et løst koblet system. Ved å tilrettelegge for samarbeidsarenaer på tvers av den vanlige organiseringen, på ulike måter gjennom hele systemet, vil en kunne legge til rette for systemforandringer.

Abstract

The theme of the study is a systemic perspective on schools and school leadership. A systemic perspective can be described as a combination of attention to the relatively fixed elements and to relationships, interactions, and processes. The fixed elements can be a school as an organization or a teacher community as a professional community. The systemic perspective further focuses on the processes within and between systems, including the relationships and communication among the participants, and how processes and interactions create movement and patterns of interaction.

The purpose of the study is to gain insight into how the systemic perspective is understood and used by school leaders today. The study is based on an ecological systems perspective with a focus on the human need for social communities. It emphasizes theory on interpersonal interactions and how we influence each other through communication and emotions.

The study used qualitative interviews with a phenomenological approach. Through a hermeneutic and phenomenological approach, the study gained insights into the thoughts of five school leaders and their understanding of a systemic perspective. They described various areas in the school context where they see more or less of a systemic understanding, and they explained how they perceive their own role within the school system.

The study revealed that 4 out of 5 school leaders have a conscious relationship with the systemic perspective. They perceive this perspective as important and understand it as the opposite of an individual perspective. They have shown how they broaden their perspectives, see situations from a more overall level, and described how a systemic perspective makes the school more resilient and less dependent on individuals. Supporting the staff without taking away their responsibility for relationships and situations appears to be an important leadership approach. A key aspect of a systemic perspective in schools is collaboration between different subsystems and levels. Having regular collaboration arenas where individuals come together across common organizational units in networks is particularly important in a school system characterized as a loosely connected system. By facilitating collaboration across the usual organizational boundaries in various ways throughout the system, one can promote systemic changes.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
INNHALDSFORTEGNELSE.....	4
FORORD.....	6
1 INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN.....	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	10
1.3 KORT OM METODE	10
2 TEORI OG FORSKNING.....	12
2.1 SYSTEMTEORI OG GRUNNLAGSFORSTÅELSER	12
2.1.1 <i>Et system er en organisert helhet</i>	13
2.1.2 <i>Kommunikasjon og en sirkulær forståelse</i>	15
2.1.3 <i>Sosiale systemer og relasjonell påvirkning</i>	16
2.2 SKOLEN SOM SYSTEM.....	18
2.3 SKOLELEDELSE I ET SYSTEMISK PERSPEKTIV	21
2.3.1 <i>Lærende organisasjoner</i>	21
2.3.2 <i>Ledelse i et systemisk perspektiv</i>	24
2.4 FORVENTNINGER TIL FUNN	28
3 METODE.....	29
3.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	30
3.2 FORSKNINGSDSIGN	32
3.2.1 <i>Forarbeid</i>	33
3.2.2 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	35
3.2.3 <i>Transkribering</i>	36
3.3 KVALITATIV ANALYSE.....	36
3.3.1 <i>Bearbeiding av data</i>	37
3.3.2 <i>Analyseprosedyre</i>	37
3.3.3 <i>Presentasjon av data</i>	38
3.4 STUDIENS KVALITET	39
3.4.1 <i>Validitet (gyldighet)</i>	39
3.4.2 <i>Reliabilitet (pålitelighet)</i>	40
3.4.3 <i>Etiske overveielser og etikk</i>	42

4	ANALYSE OG RESULTATER	44
4.1	HVORDAN FORSTÅR SKOLELEDERE DET SYSTEMISKE PERSPEKTIVET?	44
4.2	ER DET OMRÅDER I SKOLEHVERDAGEN DER DET SYSTEMISKE PERSPEKTIVET ER RÅDENDE ELLER HELT FRAVÆRENDE?	49
4.3	HVORDAN FORSTÅR SKOLELEDERE SIN EGEN ROLLE I SKOLESYSTEMET?	54
4.3.1	<i>Skoleleders funksjon</i>	54
4.3.2	<i>Skoleleders relasjon til ansatte</i>	57
4.3.3	<i>Tanker om sin egen rolle som leder</i>	58
5	DRØFTING	60
5.1	DRØFTING UT FRA PROBLEMSTILLING	60
5.1.1	<i>Å kjenne eller ikke kjenne til begrepet systemisk perspektiv</i>	62
5.1.2	<i>Områder i skolen</i>	64
5.1.3	<i>Løse koblinger og indirekte ledelse</i>	65
5.1.4	<i>Å ha gode systemer for å håndtere systemets kompleksitet</i>	66
5.1.5	<i>Ledelse i et systemisk perspektiv</i>	67
5.2	FUNN I FORHOLD TIL SUBSTANSIELLE TEORIER	68
5.3	FUNN I FORHOLD TIL OVERORDNET TEORI	69
5.4	METODOLOGISK DRØFTING	70
6	AVSLUTNING	73
6.1	HVILKE NYE SPØRSMÅL ER BLITT REIST AV DENNE STUDIEN?	74
6.2	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	75
	LITTERATURLISTE	77
	OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER	80
	VEDLEGG	81
	VEDLEGG 1: MELDESKJEMA	82
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	85
	VEDLEGG 3: INTERVJUGAID	88
	VEDLEGG 4: RETNINGSLINJER FOR BRUK AV PRIVATE ENHETER	91
	VEDLEGG 5: VURDERING AV BEHANDLING	93

Forord

Da er prosessen ved veis ende.

Siste punktum er satt, og aksepten om at nå får det være godt nok, senker seg.

Det har vært en spennende og engasjerende prosess, men også krevende. Jeg har lært mye, om meg selv, om faget, om å lære, om å lede, om å skrive og om å forske. Etter hvert har jeg forstått at dette er en dynamisk prosess som kunne fortsatt videre, men på et tidspunkt må man sette strek, og akseptere at det var så langt denne prosessen tok meg nå.

Jeg vil først og fremst takke informantene, som tok seg tid til å delta i intervjuene. Jeg setter stor pris på deres åpenhet og tillit med å dele deres perspektiver og tanker med meg. Jeg er dypt imponert over deres klokskap og evne til å stå i en svært krevende skolelederstilling.

Tusen hjertelig takk til min veileder Heidi Regine Bergsager, som har med stoisk ro gaidet meg gjennom prosessen. Du har vært til stor inspirasjon, og gitt uvurderlig støtte og veiledning.

Jeg vil også takk studiegruppen med medstudenter som jeg har hengt sammen med jevnlig. Dere har vært til stor glede, inspirasjon, hjelp og støtte under hele prosessen. Å høre til i en slik gruppe, med så flotte folk, har betydd mye.

Og sist, men ikke minst, vil jeg takke familie og venner som har heiet meg frem og hjulpet på alle mulige måter.

Takk til Benedicte, Andreas og Emma for tålmodighet og forståelse når mamma har studert (igjen).

En spesiell takk til Erlend som har stilt opp på alle mulige måter, slik at jeg har hatt mulighet til å følge drømmen og gjøre det jeg liker så godt.

Uten alle dere hadde det ikke vært mulig.

Spikkestad, 29.05.2023

Camilla Lund-Larsen

I hjertet av en lærende organisasjon finner vi en mental forandring - fra å se oss selv som adskilt fra verden til å se oss selv som knyttet til verden, fra å se problemer som forårsaket av noen andre eller av noe annet til å se hvordan våre egne handlinger er med på å skape de problemene som vi opplever. En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den. (Senge, 1991, s. 18)

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

De siste tiårene har skoleledelse blitt preget av en økt kompleksitet. Synet på skoleledelse har også gjennomgått et paradigmeskifte fra det individrettede lederparadigme til et mer distribuert ledelsesperspektiv der en har fokus på relasjonen mellom ulike aktører, både nasjonalt og internasjonalt (Aas & Paulsen, 2017, s.14-15). Marit Aas og Jan M. Paulsen (2017) hevder at det er bred enighet blant forskere og praktikere at den tidsriktige skoleledelsen er å «lede skolers kollektive læringskapasitet og utvikle profesjons-miljøenes kompetanse - evner, holdning, kunnskap og ikke minst ferdigheter – i å tilpasse seg endrede betingelse gjennom organisatorisk læring» (Aas & Paulsen, 2017, s. 374). De argumenterer med empirisk forskning for «nødvendigheten av et systemisk perspektiv, der skoler støtter hverandre og der kommunale og fylkeskommunale skoleeiere arbeider systemisk med profesjonsutvikling av rektorene gjennom ledergrupper» (Aas & Paulsen, 2017, s. 22). Videre konkluderer de med at om skoler skal lykkes i «å forberede elevene på store samfunnsmessige endringer, må skolens kvalitetsarbeid drives i regi av systemiske og sterkt lærende organisasjoner» (Aas & Paulsen, 2017, s. 374).

Lærende organisasjoner ble tydelig knyttet til systemisk tenkning i Peter Senges bok; «*The Fifth Discipline*» (1990) eller *Den femte disiplin* (1991). Her presenterer Senge fem disipliner; personlige ferdigheter, mentale modeller, felles visjon og teamlæring, der den femte refereres til som systemisk tenkning. Senge presenterer systemtenkning, som en endret måte å tenke på, ved å se relasjoner og gjensidig påvirkning, istedenfor lineær årsak og virkning, samt å se endringsprosesser fremfor øyeblikksbilder (Senge, 1991, s. 80). Han hevder at den systemiske tenkningen gir en mental forandring som integrerer de fire andre disiplinene. Senges bok har hatt stor betydning for ledelsesfaget generelt og for begrepet *lærende organisasjoner* spesielt (Glosvik, 2010).

Knut Roald (2012) viser til at organisasjonslæring har et spenn av tilnærminger i faglitteraturen, men knytter det selv til kvalitetsarbeid i skolen. Han referer til blant annet Bateson (1972) og Senge (2006) og en økologisk tilnærming til det systemiske arbeidet. Han omtaler et systemisk arbeid som en helhetlig tilnærming der en vil etablere dialog og samhandling på tvers av nivåer. Roald (2012) hevder videre at det systemiske perspektivet handler om å avdekke komplekse sammenhenger og å skape komplementære møtearenaer (Roald, 2012, s. 20–21). May Britt Postholm og Dag Ingvar

Jacobsen (2018) presenterer et systemisk perspektiv på skolen som organisasjon, der de ser en organisasjon som et sosialt system, i tilknytning til forskning på skolen i lærerutdanningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 27).

Anne Rød (2015) hevder at innenfor tradisjonell organisasjonsteori anses organisasjoner som systemer, men at fokuset fortsatt er på enkeltindividene, også som enkeltindivider i gruppe. Hun argumenterer for å skifte fokus mot gruppen som helhet og som et relasjonelt system, og mener at gjennom systeminspirert ledelse kan en få tilgang til gruppens totale potensiale (Rød, 2015, s. 11, 13).

Pål Riis og Jan Merok Paulsen (2022) viser til at lærende organisasjoner er fremstilt som et ideal i de siste års skolereformer, der kunnskapsarbeid og ferdighetsutvikling vies oppmerksomhet. De har et gruppeorientert perspektiv på ledelse i skolen, der de jobber med kunnskapsarbeid og ferdighetsutvikling gjennom grupper, med ledelse av og i grupper. De tar utgangspunkt i at skolens kjernevirksomhet utspilles i komplekse sosiale systemer (Riis & Paulsen, 2022, s. 13, 15).

Postholm & Jacobsen (2018) omtaler et systemisk perspektiv som et ontologisk syn som eksplisitt trekker inn både varians- og prosessperspektiver. *Variansperspektivet* ser på virkeligheten som bestående av relativt faste og stabile elementer, som varierer sammen på ulike måter, der man har et ønske om å forklare årsak og virkning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 36–37).

Prosessperspektivet har større fokus på tidsdimensjonen ved utvikling og endring, og vil heller «identifisere de sentrale aktørene, deres handlinger og hvordan disse skaper hendelser som beveger situasjonen i en spesiell retning» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 38). *Systemperspektivet* tar utgangspunkt i de relativt faste og stabile elementene, som ulike sosiale fenomener som et team eller skolen som organisasjoner, samtidig som det rettes søkelys mot prosessen med utvikling og endring. Systemperspektivet bygger på den grunnleggende antagelsen om at endringer i ett element fører til endring i andre deler av systemet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 39).

Vi ser det «systemiske» blir brukt på ulike måter i ulike kontekster, selv om det argumenteres for et systemisk perspektiv og systemisk arbeid i ledelse av skoler (Aas & Paulsen, 2017, s. 22). Det har blitt reist spørsmål om på hvilken måte fagmiljøene tolker og forstår den systemiske tenkningen

(Glosvik, 2010; Rød, 2015). En kan stille seg spørsmål om hvordan skoleledere selv ser på det systemiske nå i dag, og hva betyr det egentlig å ha et systemisk perspektiv?

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne studien vil jeg se hvordan det systemiske perspektivet blir forstått og brukt i dag. Jeg vil forsøke å belyse hva som ligger i begrepet systemisk perspektiv, og de begrepene som ofte brukes i sammenheng med et systemisk perspektiv. Jeg vil også se på skolen som system og ta utgangspunkt i skolelederen som aktør. Jeg ønsker å undersøke hvordan skoleledere forstår og bruker begrepet «systemisk perspektiv», men også se på hvilke implikasjoner dette har på deres praksis og hva de vektlegger i relasjonen til andre aktørgrupper og i drift av skolen. I dette legger jeg også kompetanse, ferdigheter, prioriteringer, personlige verdier og ansvarlighet. Jeg har derfor valgt følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan blir det systemiske perspektivet forstått og brukt av skoleledere i dag?

- Hvordan forstår skoleledere det systemiske perspektivet?
- Er det områder i skolehverdagen der det systemiske perspektivet er rådende eller helt fraværende?
- Hvordan forstår skoleledere sin egen rolle i skolesystemet?

1.3 Kort om metode

I denne undersøkelsen er det valgt en kvalitativ tilnærming der det er gjennomført 5 intervjuer med skoleledere fra Østlandsområdet. Studien er skrevet innenfor en sosialkonstruktivistisk tilnærming, med fokus på en fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47) til lederens erfaringer og tanker om sin egen rolle og funksjon som skoleleder, men også relasjon til de ulike aktørene i skolesystemet, som lærere, foreldre, elever og skoleeier.

Hensikten med disse intervjuene er å forstå hvordan skoleledere forstår det *systemiske perspektivet* og hvordan de kobler dette inn mot skolehverdagen. Å forstå begrepet teoretisk og praktisk blir en del av undersøkelsen, ved å se på hva det *systemiske* er og hva det ikke er.

Studien redegjør først for teori og forskningen som vil gi oss en bredere forståelse av hva som ligger i begrepet *systemisk perspektiv*. Jeg vil deretter redegjøre for den metodiske innfallsvinkelen og metodene som er brukt underveis i forskningsprosessen. Deretter vil det komme en rik beskrivelse av funnene, før studiens forskningsspørsmål blir drøftet og sett i forhold til annen teori. Avslutningsvis vil jeg trekke noen overordnede linjer før jeg viser til hvilke nye spørsmål som har reist seg og forslag til videre forskning.

2 Teori og forskning

Jeg vil starte med å se på hva som ligger i et systemisk perspektiv og den systemteorien som ligger til grunn for denne studien. Deretter vil jeg gå inn på de substansielle teoriene som sier noe om systemperspektivet i ledelsesteori knyttet til skolen. Det vil ikke bli en uttømmende oversikt over teoretiske bidrag, men jeg vil synliggjøre kunnskap fra ulike fagområder og et utvalg jeg ser som relevant, med særlig fokus mot mellommenneskelig relasjoner og skoleledelse. Dette gjør jeg for å synliggjøre bredden og dybden i et systemisk perspektiv som inkluderer hele mennesket, slik at vi kan se spennvidden fra en enklere til en dypere forståelse av et systemisk perspektiv. Jeg vil ta utgangspunkt i en økologisk forståelse av system, beskrive system som helheter og delsystemer, omtale kommunikasjon og en sirkulær forståelse av systemer. Jeg vil videre gå inn på samhandling i sosiale systemer og relasjonell påvirkning. Deretter vil jeg beskrive skolen som et system, belyse skoleledelse i et systemisk perspektiv med utgangspunkt i lærende organisasjoner, og til slutt ledelse i et systemisk perspektiv.

2.1 Systemteori og grunnlagsforståelser

Ordet systemteori ble brukt første gang av biologen Ludwig von Bertalanffy på et seminar i Chicago i 1937 (Ølgaard, 2004, s. 51–52). Vitenskapen hadde så langt hatt et mekanisk perspektiv der de analyserte levende organismer som deler og delprosesser, og der man prøvde å bygge opp en helhet fra mange enkeltdeler. Bertalanffy presenterte «det organismiske synspunkt» som handlet om å betrakte organismen som en organisert helhet, og det han kalte en «general systems theory» (Ølgaard, 2004, s. 52). Disse tankene ble ikke godt mottatt første gangen, men da de ble presentert igjen etter 2. verdenskrig hadde klimaet endret seg. Da var det flere andre som også hadde hatt lignende tanker og det var bruk for en generell teori for både atomfysikk, meteorologi, psykologi, historie med mer (Bertalanffy 1973 p. 29 ff. i Ølgaard, 2004, s. 52).

Det er denne endringen, fra det mekaniske perspektivet til å se på alt som en organisert helhet, som flere forskere betrakter som et paradigmeskifte (Nordland, 1985, s. 163). Et paradigme er en «virkelighetsforståelse eller grunnleggende referanseramme for hva som blir ansett for å være akseptabel og fruktbar vitenskapelig kunnskap» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 185). De ulike paradigmene ser vi i de vitenskapelige tradisjonene: Den positivistiske eller mekaniske

tilnærmingen med fokus på lineære årsakssammenhenger og den systemiske, relasjonelle eller hermeneutiske paradigme med fokus på sirkulære årsakssammenhenger (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 59). Det er det sistnevnte epistemologiske utgangspunktet denne studien er skrevet innenfor.

Systemteorien har utviklet seg i mange retninger, innenfor mange fagfelt, som psykologi, pedagogikk, sosiologi, ledelsesforskning, økonomisk teori, antropologi, historie og politiske studier (Nordland, 1985, s. 163; Roald, 2012, s. 92). Königswieser og Hillebrand (2005) har systematisert fagfeltet i ulike retninger og skiller mellom biologisk forståelse av systemer, sosialvitenskap, komplekse systemer, kommunikasjonsteorier, systemisk familieterapi, og de hevder at alle disse ulike retningene er vanlig å bruke i organisasjon- og ledelsesteorier (Königswieser & Hillebrand, 2005, s. 26).

2.1.1 Et system er en organisert helhet

Systemteorien kjennetegnes med at alt, fra atomet til universet, kan betraktes som et system, det vil si en organisert helhet. Helheten er så kompleks at man kan ikke dele den opp og isolere den i enkelte deler uten å ødelegge helheten, noe som Bertalanffy kalte «problemet om organisert kompleksitet» (Ølgaard, 2004, s. 52). Mennesket som organisme utgjør et system. En familie er et system. En skole er et system. Ordet system kommer av gresk og betyr «to stand + together» eller å stå sammen og refererer til «helheten som eksisterer bare gjennom samarbeidet mellom dets deler» ((min oversettelse) Königswieser & Hillebrand, 2005, s. 23). I sin enkleste form er systemteori helheter der alt henger sammen med alt (Bø, 2000, s. 15).

Samfunnet består av flere delsystemer som kan være selvstendige og reflekterende på egne premisser, hevder en annen kjent systemteoretiker, filosofen og sosiologen Niklas Luhman (Imsen, 1998, s. 342). Dette kan peke på at skolen ikke bare er en refleks av sentrale styringskrefter, men heller at læreren i sin undervisning i klasserommet gjør som de syntes er mest fornuftig. «De mange mikrosystemene kan også leve sitt eget, selvstendige liv. Jo mer komplekst og forvirrende samfunnet blir, desto mer må de enkelte delsystemer og den enkelte samfunnsdeltager fatte sine egne, selvstendige valg» (Andersen 1996, Hagen 1996 i Imsen, 1998, s. 342).

I biologi brukes den systemiske forståelsesrammen til å forstå hvordan alt i naturen virker sammen i økosystemene ved hjelp av et selvregulerende prinsipp. Denne tanken ble i sin tid tatt med fra naturens verden til menneskets verden. Utviklingsøkologi ble introdusert av den amerikanske utviklingspsykologen Uri Bronfenbrenner i 1977, der han forstår utviklingsøkologi som «læren om hvordan mennesket vokser, utvikles og sosialiseres i et dynamisk vekselspill med andre, med kultur og tingenes verden» (Bø, 2000, s. 23). Utviklingsøkologien kan sees i tilknytning til sosialkonstruktivismen og en fortolkende tilnærming, og en forstår handlinger som et samlet resultat av de forutsetningene mennesket har, det sosiale samspillet og de ytre rammefaktorene en har i de ulike situasjonene (Bø, 2000, s. 24).

Et system kan bestå av flere delsystemer, og vi kan se systemer i ulike nivåer. Bronfenbrenner er kjent for sin analyse av økologiske nivåer og hvordan disse påvirker hverandre gjensidig (Lassen, 2003, s. 116). Inndelingen sees fra mikronivået som de feltene personen er direkte involvert i slik som familie, til mesonivået som ser flere nærmiljøer samtidig for å få fram samspillet mellom dem. Makrosystemene refererer til institusjoner på samfunnsnivå, slik som utdanningssystemet (Imsen, 1998, s. 341). Når en skal se på et system, er det viktig å være klar over hvilket nivå i systemet man velger å se på. Slik vil man ha et bevisst forhold til systemets avgrensing, hvem eller hva som er en del av det aktuelle systemet. En praktisk pedagogisk tilnærming med et systemisk perspektiv med vekt på delsystemer ser vi i LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse) der en retter oppmerksomhet på samspillet mellom kontekst, aktør og individ (Vold, 2013, s. 48–49), samt hos Overland (2007) som har søkelys på hvordan opprettholdende faktorer og de ulike arenaene i barns liv kan påvirke hverandre i møte med utfordrende elever (Overland, 2007, s. 49).

Postholm og Jacobsen (2018) har laget en modell over skolen som system i et mikro-, meso- og makronivå (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 29–35). Modellen viser hvordan skolen som kjernesystem, organisasjon og samfunnsinstitusjon er en helhetlig enhet, med ulike del-systemer. Skolesystemets mikronivå er systemets kjerne, med eleven i sentrum og med lærer, innhold og prosess som aktører i elevens skolehverdag. På mesonivået er fokus på skolens indre organisering og liv, der skolen som helhet og de ansattes hverdag får hovedfokus. Mens på makronivå ser vi hvordan skolen er knyttet opp mot samfunnet og hvordan også omliggende faktorer er med å påvirke skolens indre liv. Ved å ta utgangspunkt i modellen kan en synliggjøre hvilke aktører som hører med i systemet, så vel om hvordan samspillet mellom de ulike nivåene er. Et slikt systemisk

perspektiv på skolen kan gi oss interessant, relevant og nyttig kunnskap om skolen, hevder Postholm og Jacobsen (2018, s. 43).

2.1.2 Kommunikasjon og en sirkulær forståelse

Den engelsk-amerikanske antropologen og kommunikasjonsteoretikeren Gregory Bateson (1904-1980), blir ofte omtalt i forbindelse med systemteori og et systemisk perspektiv (Argyris & Schön, 1996; Jensen & Ulleberg, 2011; Roald, 2012; Ulleberg & Jensen, 2017). Han har hatt stor betydning for utvikling av den sirkulære forståelsen i systemteori, og han hadde et grunnleggende kommunikasjonsperspektiv på verden (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 63–64). Ulleberg og Jensen (2011; 2017) bruker mye av Batesons teori som grunnlag i deres arbeid med kommunikasjon i systemisk veiledning og jeg tar utgangspunkt i denne når jeg her vil redegjøre for å få en dypere innsikt i hvordan vi mennesker kommuniserer og påvirker hverandre.

Bateson hevdet at det ikke er mulig å ikke-kommunisere, for null eller ingen kommunikasjon er også kommunikasjon, samt at vi alltid *kommuniserer om både innhold og forholdet*. «Parallelt med innholdet i samtalen (...) kommuniserer vi også indirekte om hvordan vi ser på og forstår forholdet vårt» (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 65). Bateson understreket at kommunikasjon og samspill mellom mennesker må forstås *sirkulært*, og at på denne måten får begge personene et like stort ansvar for samspillet. «Når vi forstår samspill sirkulært, vil det vi tidligere så på som egenskaper ved individer ofte fremstå i ett nytt lys» (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 68). For å organisere vår forståelse av et samspill, *gjør vi noe som kalles å punktuere*. «Å punktuere en samspillsekvens vil si å tegne et kart der vi forstår noe som årsaken til noe annet» (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 68). Å ha et kart over samspillet kan være nyttig på flere måter, og gi oss muligheten til ulike forståelser av samspillet. Ved å se på et samspill sirkulært, blir vi selv en del av samspillet, og vi kan se at det er i forhold til oss, at andre viser de aktuelle sidene av seg selv. Vi blir dermed selv en aktiv deltager i vår egen beskrivelse av verden. Ved å punktuere på ulike steder i et samspill, kan en se samspillet i et nytt perspektiv og det kan gi oss nye muligheter for å handle på en annen måte enn det vi har gjort til nå (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 69). Holland (2013) skriver om hvordan en kan bruke punktuering av samspill i en pedagogisk sammenheng med den voksnes rolle i relasjonen til barn og unge, og hvordan en kan sette inn tiltak rettet mot den voksnes atferd (Holland, 2013, s. 13–14).

Bateson viser oss to hovedmønstre for relasjoner, symmetrisk og komplementær. En interaksjon kan være *symmetrisk*, som når As atferd, følelse eller mening er knyttet sammen med samme atferd, følelse eller mening hos B. Mer av As gir mer av Bs, og likheten øker. En *komplementær* relasjon er koblet sammen i et sirkulært samspill, men med fokus på ulikhet: «As og Bs atferd, følelse eller mening er ulik, men gjensidig knyttet sammen slik at mer av As atferd stimulerer mer av Bs ulik, men tilpassede atferd eller følelse» (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 70). Kontekst og informasjon er to andre begreper Bateson presenterer. *Konteksten* er den rammen vi forstår det som skjer innenfor og som avgjør hvilken informasjon som fremstår som fenomen eller situasjon. Mens *informasjon* er definert som «en forskjell som gjør en forskjell» (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 72). Ulleberg og Jensen viser til at «Informasjonstilfanget i en samspillsekvens mellom to mennesker er overveldende og uoversiktlig. Hva som fremstår som informasjon av alle de potensielle forskjellene avhenger av den som ser eller oppfatter» (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 73). Med denne bakgrunnen i kommunikasjon, vil vi her videre gå inn på samhandling og relasjonell påvirkning.

2.1.3 Sosiale systemer og relasjonell påvirkning

Menneskets iboende sosialitet og behovet for kontakt og tilhørighet danner grunnlaget for sosiale systemer. Sosiale systemer oppstår gjennom gjentatte samhandlinger mellom mennesker i sosiale relasjoner. «En sosial relasjon er et forhold som oppstår når en person i en situasjon blir oppmerksom på eller deltar i en aktivitet med en annen person» ((min oversettelse) Bronfenbrenner, 1979, s. 56). Det tar imidlertid gjentatte samhandlinger før en sosial relasjon utvikler seg til et sosialt system. I sosiale systemer er det gjensidighet mellom partene, der handlinger fra person A påvirker person B og vice versa. Dette gir oss muligheter som ledere. Når vi i et systemisk perspektiv også ser på hvordan vi påvirker hverandre i og mellom systemer, får vi et mer avansert systemisk perspektiv med flere dimensjoner (Wadel, 2008, s. 57).

Menneskets behov for sosial tilhørighet er helt grunnleggende i våre liv: «we are physically, emotionally, cognitively, and spiritually hardwired for connection, love, and belonging (Brown, 2018, s. 126). I et systemisk perspektiv kan vi knytte dette behovet til sosiale systemer og gruppetilhørighet. Frykten for å miste tilhørigheten til gruppen knytter Brené Brown til følelsen skam, en «frykt for at noe vi har gjort eller ikke klarte å gjøre, eller et ideal vi ikke klarte å leve opp til, eller et mål vi ikke nådde gjør oss ikke verdige for kontakt med andre mennesker» ((min

oversettelse) Brown, 2018, s. 126). Hun knytter sin forskning på skam og sårbarhet til ledelse, og viser hvordan empati og forståelse er viktig både i mellommenneskelig relasjoner, men også generelt i organisasjoner. Hvor stor betydning skolen, lærere og skoleledere har på godt og vondt ser vi i Browns forskning som viser at 85% kan huske en hendelse på skolen som var så skamfull at det endret måten de tenkte om seg selv. Men også at 90 % kunne navngi en lærer eller skoleansatt som hadde hjulpet dem til å tro på seg selv og deres evner (Brown, 2018, s. 132).

Menneskets første og grunnleggende system er familien, og det er også det systemet som former oss mest. Vi er alle medlemmer i en familie, uansett om familiemedlemmene er levende eller døde, og om vi er sammen med dem eller ikke. Når en ser på familien i et systemisk perspektiv, ser vi familien som et system der det er et kontinuerlig, gjensidig sirkulært samspill mellom medlemmene. Frøyland (2017) hevder at vi «bærer med oss relasjons- og samspillerfaringer fra familien inn i nye relasjoner» (Frøyland, 2017, s. 61). Tidligere relasjons- og samspillerfaringer tar vi med oss inn i nye relasjoner. Når en relasjon påvirker en annen relasjon, kaller vi dette for en *relasjonell påvirkning* (Wadel, 2008, s. 57–58). Ved relasjonell påvirkning er det den enkelte personen gjør, som påvirker den andre relasjonen. Et eksempel på dette kan være når man har kranglet med partner eller barn hjemme på morgenen, kan det være lett å ta med seg følelsen på jobb og møte en kollega eller elevene på en kort og sur måte. Dette samspillet er preget av både følelsesforhold, tillitsforhold og aktelsesforhold (Wadel, 2008, s. 59). I veiledningsteori refereres det til et lignende fenomen som kalles parallelle prosesser. Parallelle prosesser betegnes som den tendensen «holdninger og atferd har til å gjenta seg på ulike nivåer i systemet» (Killén, 2017, s. 111). Et eksempel på dette kan være hvordan en lærer tar med seg frustrasjonen fra en episode med en elev, inn til kollegaer eller leder, og forteller og gjenskaper situasjonen der. Eller hvordan skoleleders arbeid med skolekulturen gir signaler til lærerne, som ofte speiles til lærernes signaler til elevene (Skrøvset, 2017, s. 103). Denne innsikten om at relasjonelle samspill kan være med å forme relasjoner i andre systemer, kan være relevant og nyttig i møte med alle mennesker, spesielt som skoleleder med ansvar for elever, foreldresamarbeid og ansatte.

De erfaringer og oppvekstvilkårene vi har hatt som barn preger oss og våre relasjoner gjennom hele livet, et aspekt som også blir belyst av Nordanger og Braarud (2017). Gjennom nyere hjerneforskning viser de til hvordan traumatisk stress og sviktende reguleringsstøtte fører til utviklingstraumatisering (Nordanger & Braarud, 2017, s. 30) og hvordan dette er med på å prege

mennesker gjennom hele livet. Denne kunnskapen er også knyttet til en emosjonsfokustert tilnærming, mentaliseringsevne og utvikling av trygge relasjoner, slik det er satt i system i Trygghetssirkelen eller «Circle of Security» i relasjon til elevene (Brandtzæg et al., 2016). I et systemisk perspektiv på skole og ledelse, gir denne kunnskapen oss en viktig dimensjon for å forstå andre mennesker og hvordan vi kan velge å møte dem som leder. Kari Killén (2017) sin forskning viser hvordan slike traumatiske opplevelser er en av grunnene til utbrenthet og sekundær traumatisering innenfor yrkesgrupper i helse, sosiale og pedagogiske profesjoner (Killén, 2017, s. 113–116), og relaterer dette til det daglige arbeidet. Har man en trygg tilknytning, en relativt god kontakt med egne følelser og livserfaringer, kan man som ansatt i skolen arbeide med sin profesjonelle utvikling, regulere seg selv og arbeide med egne holdninger gjennom en mindre utfordrende læringsprosess. For andre, kan situasjoner, relasjoner og kunnskap røre ved bortgjemte erfaringer og skape uro. «Traumatiske opplevelser er ikke glemt, de er bare gjemt» (Killén, 2017, s. 94). Killén viser til at vi som jobber i pedagogiske profesjoner står ovenfor faglige og etiske utfordringer som omhandler «mot til å se og evnen til å ta ansvar» (Killén, 2017, s. 115), og at overlevelsesstrategiene våre kan ofte føre til at vi bagatellisere og distansere oss fra utfordringene vi står i. Å ha kunnskap om disse fenomenene, vite at de er universelle og at det de gjør med oss gjelder for alle mennesker, kan gjøre at vi velger å møte oss selv og andre med empati, omsorg og forståelse, slik at vi kan skape kontakt og bygge tillitt (Brown, 2018, s. 115–136). Å ha et blikk for det emosjonelle, møte og håndtere følelser profesjonelt er en del av lederarbeid (Riis & Paulsen, 2022, s. 50).

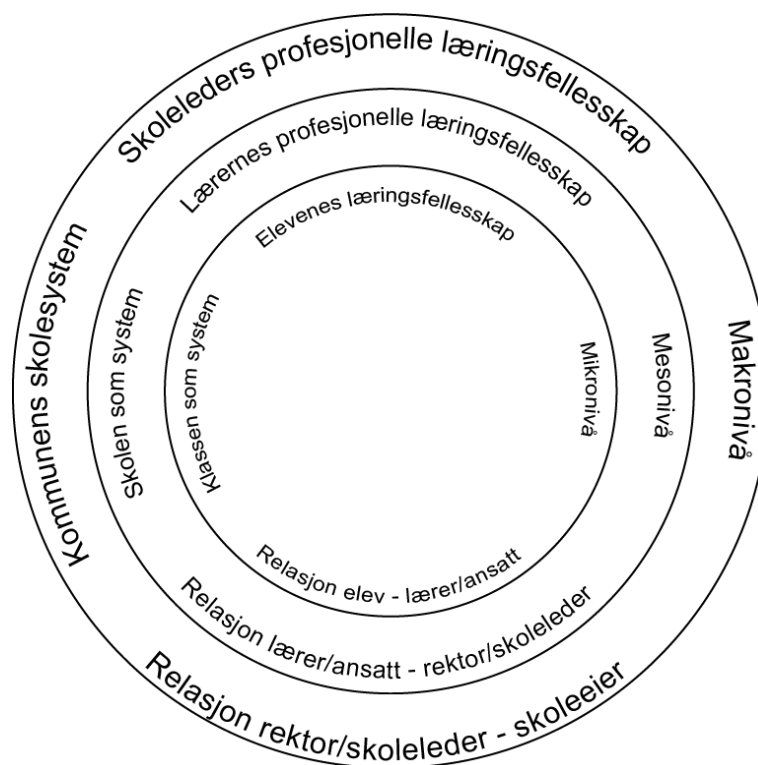
Gjennom å se på systemer som en organisert helhet med ulike nivåer, der det er gjensidig påvirkning i og mellom systemer, ser vi hvordan mennesker påvirker hverandre gjennom en sirkulær kommunikasjon. De erfaringer og tidligere relasjoner vi har, er med på å prege våre nåværende relasjoner. Med bakgrunn i denne systemforståelsen, skal vi nå se nærmere på skolen som et system.

2.2 Skolen som system

I skolesystemet er det mange ulike aktører. Roald (2012) illustrerer aktørene i en læringskjede, som inkluderer alle aktørene på de ulike nivåene i skolesystemet, fra politiske utvalg, kommuneadministrasjonen, rektorgruppen, rektor og inspektør, arbeidstakerorganisasjoner, lærere, elever og foreldre. På hvert nivå er det sirkulære bevegelser som gir uttrykk for arbeidet

innenfor hvert organisasjonsledd. Mellom de ulike nivåene er det vertikale piler som gir uttrykk for dialog og samhandling mellom nivåene (Roald, 2012, s. 215–216). Paulsen (2019) presenterer en tilsvarende kjede, med fokus mot skoleeiers hierarki: skoleeier, skolens ledelse, lærere og elever, kaldt den pedagogiske verdikjeden, i relasjon med ulike kontekstuelle faktorer. Her vektlegges betydningen av samarbeid på mange arenaer, der «aktørene er gjensidig avhengig av hverandre for å få optimale resultater av innsatsen» (Paulsen, 2019, s. 17). Det presiseres at relasjonene må være produktive og basert på tillit for at de skal skape synergi og utvikling.

Skolen som organisasjon kan illustreres som en helhetlig enhet, med ulike del-systemer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 29–35). De viser hvordan skolen som kjernesystem, organisasjon og samfunnsinstitusjon er en helhetlig enhet, med ulike del-systemer. Med inspirasjon fra Postholm og Jacobsens modell, har jeg laget en egen illustrasjon som viser skolesystemet i tre nivåer: mikro-, meso- og makronivå. Nivåene er visualisert som sirkler innenfor sirkler for å synliggjøre nivåene i systemet. Videre er det vist hvilke relasjoner og læringsfellesskap som tilhører de ulike nivåene. I følgende presentasjon starter vi i midten og går utover.



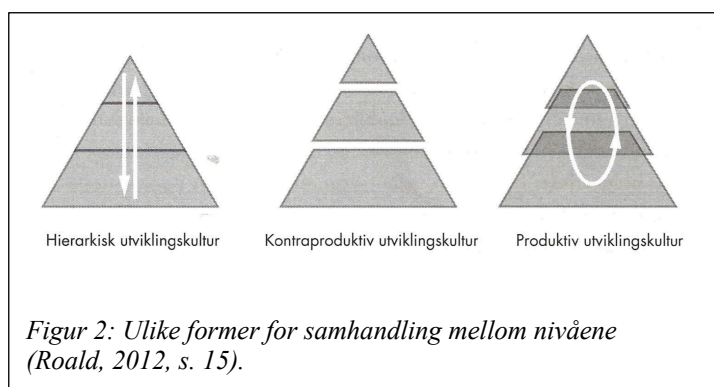
Figur 1: Modell over 3 systemnivåer i skolesystemet

Skolens mikronivå illustrerer klassen som system, der elevene og lærer sammen skaper elevenes læringsfellesskap. Her er det relasjonen mellom elev og lærer som ofte omtales som viktig. Merk at selv om det fremheves ofte bare lærer, inkluderer begrepet alle ansatte ved skolen som er tilknyttet klassen. På mikronivå her også elev-elev relasjon viktige. Er det endringer i et element, slik som når en ny elev starter eller slutter, eller en ny lærer kommer inn i en klasse, vil dette påvirke alle de andre elementene også.

Skolens mesonivå referer til skolen som organisasjon, der skolen som helhet og de ansattes hverdag får hovedfokus. Alle skolens klasser/trinn er delsystemer i skolen på mesonivå. På mesonivå retter et systemisk perspektiv fokus mot relasjonen mellom de ansatte og skoleledelsen. Lærernes profesjonelle læringsfellesskap er en viktig samarbeidsarena, der lærerne reflekterer og deler kunnskap og erfaringer for å forbedre undervisning og elevenes læring. Ved å anvende et systemisk perspektiv på mesonivå kan man få en dypere forståelse av dynamikken og samspillet mellom lærernes profesjonelle læringsfellesskap, skoleledelse og skolens helhetlige funksjon. Dette kan bidra til å identifisere styrker og muligheter for forbedring i organisasjonskulturen og praksis på skolen.

I den ytterste sirkelen, på makronivå, ser vi på skolen fra kommunen som skoleeier. I kommunen blir alle skolene ulike delsystem. Dette nivået kan man få innsikt i hvordan kommunen som skoleeier arbeider med skolene, hvordan skolen er innvevd i samfunnet og hvordan eksterne faktorer kan påvirke skolens indre liv. På makronivå har vi relasjon mellom skoleledere og skolesjef, og skoleledernes profesjonelle læringsfellesskap. På makronivået retter vi oppmerksomhet mot samspillet mellom skoleledere og skolesjefen, som påvirker skolens styring, ledelse og utvikling.

Samarbeid på tvers av disse ulike nivåene er et av kjennetegnene på et systemisk skolesystem. Roald (2012) har en modell som viser ulike grader av samarbeid på tvers av nivåer, og bruker dem for å illustrert utviklingskultur og kvalitetsvurderingsarbeid i ulike former for organisering. Han knytter et systemisk perspektiv til en produktiv utviklingskultur med samhandling mellom nivåene, illustrert som en



sirkulær bevegelse på tvers av organisasjonsstrukturer. Videre skiller han mellom en hierarkisk utviklingskultur med tradisjonell regelstyring og en kontraproduktiv utviklingskultur med avstand mellom nivåene (Roald, 2012, s. 15). Han konkluderer med at skoler og kommuner som har en systemisk tilnærming, utvikler større organisasjonslæringskapasitet enn de som har et systematisk eller usystematisk forhold til arbeidet med kvalitetsvurderingen (Roald, 2012, s. 210–213).

I et systemisk perspektiv er det sentralt å se på de relativt stabile systemene som skapes av klasser, skoler og kommuner, samtidig som man retter oppmerksomheten mot relasjonene, kommunikasjonen og samspillet mellom disse systemene. Det handler om å forstå hvordan de ulike delsystemene påvirker hverandre og hvordan samspillet mellom dem kan skape et mer helhetlig og effektivt utdanningssystem. Ved å anvende et systemisk perspektiv kan man få innsikt i hvordan makrofaktorer som politiske beslutninger, samfunnsmessige forhold og familiebakgrunn påvirker og blir påvirket av skolens indre dynamikk. Det gir mulighet til å identifisere samspill og sammenhenger som kan være viktige for å forstå og utvikle utdanningssystemet som helhet.

2.3 Skoleledelse i et systemisk perspektiv

2.3.1 Lærende organisasjoner

Organisasjon og ledelsesteori i et systemisk perspektiv refererer i mange sammenhenger til Peter Senges bok «The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization» som har kommet i flere utgaver (Senge, 1990, 2006) og er oversatt til norsk (Senge, 1991). Senge (1991) hevder at den systemiske tenkningen gir en mental forandring som integrerer de fire andre disiplinene. Disse disiplinene er personlige og dreier seg om «hvordan vi tenker, hva vi virkelig ønsker, og hvordan vi samhandler og lærer sammen med andre» (Senge, 1991, s. 17). *Personlig mestring* handler om at man har kunnskap og ferdigheter for å utføre det man ønsker, at man vet hvilke resultater som betyr mest for en selv og vil vie seg til egen livslang læring. *Mentale modeller* er de grunnleggende antagelsene og bildene en har i hodet om hvordan verden er. Disse påvirker hvordan vi oppfatter verden og det som skjer i den, samt hvordan vi handler. *Å skape felles visjoner* handler om å avdekke de bildene en har felles om fremtiden som vekker innsatsvilje og deltagelse, slik at en samles omkring en felles identitet og skjebne. *Gruppelæring* handler om dialog og å tenke i fellesskap i en gruppe, der ideer får flyte fritt, slik at gruppen kan få innsikt som en ikke kunne fått

hver for seg. Disse fem disiplinene knyttes til livslang læring og utvikling av ferdigheter og kompetanse. Ved å ta i betraktning systemisk tenkning, som beskrevet av Senge (1991), får vi muligheten til å se hvordan ulike elementer i organisasjonen påvirker hverandre og danner en helhet som er større enn summen av de enkelte delene. Det er også systemtenkningen som vil gjøre det mulig å forstå *lærende organisasjoner* som et sted der mennesker oppdager hvordan de skaper sin virkelighet og hvordan de kan forandre den (Senge, 1991, s. 11-18).

I tråd med dette perspektivet presenterer Argyris og Schön (1996) et økologisk syn på organisasjoner, der menneskene kontinuerlig justerer og tilpasser seg i relasjon til helheten, lik et selvregulerende system. I deres øyne tar organisasjonslæring utgangspunkt i at hvert medlem i organisasjonen har sin egen forståelse av helheten, men at dette bilde alltid vil være mangelfullt og en vil alltid streve etter å fullføre bilde gjennom å redefinere seg selv i relasjon til andre i organisasjonen. Alle aktørene i organisasjonen vil dermed ha en kontinuerlig justering basert på endringer i omgivelsene, som en kollektiv interaksjon. Argyris og Schön (1996) hevder at i komplekse organisasjoner, som en skole er, trenger man eksterne referanser for å justere disse private oppfatningene. Slike eksterne referanser forklarer de som skriftlige dokumenter, slik som organisasjonskart, filer, data og programmer, og poengterer at de alle inneholder organisatorisk kunnskap (Argyris & Schön, 1996, s. 15–16). Slik jeg tolker det, viser de her en forklaring på hvordan vi påvirker og påvirkes av systemet, og hvordan samhandlingen med andre skaper motivasjon for å lære mer og å justere egen praksis. Dermed er motivasjon for utvikling og læring noe grunnleggende i menneskene når de er sammen i et felleskap.

Lærende organisasjoner eller organisasjonslæring er mer enn enkeltpersoners læring, men er knyttet til et kollektivt nivå (Irgens, 2016, s. 164). Argyris og Schön (1996) referer til fire former for læring: *Null-læring*, vi fortsetter med det vi holder på med, og gjør ingen endringer i handlingsteorien vår til tross for at vi ikke får tilfredsstillende resultater. *Enkeltkretslæring* knyttes til instrumentell læring der en endrer strategier for handling eller antagelsene som ligger under strategiene, mens verdiene forblir uendret. Det blir mer som en prosess der en oppdager og korrigerer feil. *Dobbelkretslæring* refererer de til en læring som resulterer i en endring i verdiene i bruksteoriene. Argyris og Schön hevder at det er gjennom dobbelkretslæring at medlemmer i en organisasjon kan oppdage og endre mønstrene i organisasjonen. En lærende organisasjon er avhengig av de bruksteoriene, altså de ubevisste teoriene som styrer vår atferd (Argyris & Schön,

1996, s. 29). Bruksteorier (theories-in-use) er de mer ubevisste teoriene som styrer vår adferd, mens uttalt teori (exposed theory) er den teorien som en er bevisst og som man forklarer sine handlinger med (Roald, 2012, s. 128). Og til slutt, metalæring der en lærer av læringsprosessen (Irgens, 2011, s. 98–99).

Lærende organisasjoner kan også betraktes som små, løst koblede sosiale systemer, hevder Cato Wadel (2008). Da blir systemene betraktet som små læringsnettverk med uformelle læringsforhold mellom medarbeidere der kunnskap blir skapt, utviklet og vedlikeholdt. Ved å se på ledelse som en samhandlingsprosess, der en legger til rette for slike små læringssystemer, vil en utøve læringsledelse og bygge en lærende organisasjon (Wadel, 2008, s. 21).

Når læring ses på som et mellommenneskelig fenomen, rettes blikket mot et læringsforhold som oppstår mellom de personene som lærer (Wadel, 2008, s. 36–37), og med dette blir det også en mellommenneskelig forankring av læringen. Når vi ser læring på denne måten, blir samhandlingen et komplimentert forhold mellom å lære fra seg og det å lære selv. Læringen kan sees mellom to mennesker som en tredelt prosess: en indre individuell læringsprosess hos hver person, men også en mellompersonlig – relasjonell læringsprosess. En slik læring handler ikke bare om å lære noe konkret for seg selv, men å lære å lære i lag (Wadel, 2008, s. 42–43), som betyr å sette seg inn i hverandres måter å lære på, samt å koble sammen ulike måter å lære på.

Å lære i lag kan være en samhandlingsprosess som kan ta tid, og i prosessen vil en ofte gå inn og ut av flytsonen mellom utfordringer og ferdigheter (Wadel, 2008, s. 44–45). Når man er i flytsonen og en lykkes med å lære å lære i lag, etableres, vedlikeholdes og videreutvikles læringsforholdet. Mens når en faller utenfor flytsonen er det lett å heller skylde på individuelle egenskapsforklaringer, heller enn å forklare det med noe som ligger i relasjonen (Wadel 1990, 2007 i Wadel, 2008, s. 45).

Å lære å lære i lag i en samhandlingsprosess, er et perspektiv på læring som er spesielt nyttig i nettverk-læring. Nettverk bygges av sosiale relasjoner mellom individer eller grupper på tvers av organisatoriske grenser (Riis & Paulsen, 2022, s. 261). Nettverkene kan beskrives fra sterke til svake sosiale bånd, og samhandling i nettverk foregår gjennom at en kobler seg til hverandre en-til-en eller kollektivt. Læringsprosesser i nettverk karakteriseres med at læringen finner sted fra flere kanter, og i et samspill mellom å først lære til oss, for så å bearbeide, og for deretter å lære fra oss.

Wadel (2008) fremhever mottaker- og pasningsferdigheter som viktige kunnskaper i et læringsnettverk, da en må tilpasse informasjonen til mottaker (Wadel, 2008, s. 54–55). Slik vil kunnskapsutviklingen skje gjennom interaksjoner fra flere kanter i nettverket basert på komplementær læringsatferd mellom medarbeidere som blir koblet sammen i relasjonelle nettverk. I relasjonelle nettverk påvirker medarbeiderne hverandre direkte, men også indirekte. En slik nettverkstankegang er viktig når en skal ivareta og videreutvikle kunnskapen til ansatte i kunnskapsvirksomheter som skolen (Roald, 2012, s. 55–56), og om en skal få til en systemforbedring (Aas & Vennebo, 2021, s. 27).

Glosvik (2010) viser til at systemisk tenkning kan betraktes som et metaverktøy for tenkning og handlinger og kan knyttes til sosialkonstruktivisme og sosiokulturelle læringsperspektiv (Glosvik, 2010, s. 306). Han presiserer at systemisk tenkning handler om å forstå sin egen rolle, hvordan en selv fungerer mellom kollegaer og som bindeledd mellom organisasjon, kollegafelleskap og omverden (Glosvik, 2010, s. 315).

Teoriene om lærende organisasjoner har utviklet seg gjennom flere diskusjoner der ulike elementer har blitt diskutert. Det er blitt diskutert om det er organisasjonen selv som lærer, eller om det er menneskene som lærer, og hvordan det hele henger sammen. Denne diskusjonen er oppsummert gjennom å skille flere nærliggende begreper: *organisasjonslæring* som læringsprosesser i organisasjoner, *lærende organisasjoner* som idealet der en ønsker å etablere og forsterke læringskapasiteten i organisasjonen, *organisatorisk kunnskap* som et filosofisk tilnærming til kunnskap der en skiller mellom individuell- /kollektiv- og taus- /eksplisitt kunnskap, samt *kunnskapsledelse* som verktøy for å spre kunnskap og innhenting av ny kunnskap for å styrke organisasjonen (Roald, 2012, s. 94).

2.3.2 Ledelse i et systemisk perspektiv

Det blir hevdet at ledelsesfaget tradisjonelt sett har et individfokus (Rød, 2015, s. 13). Et systemisk perspektiv på ledelse handler om å se hele systemet og samspillet i og mellom systemer. Det er også flere som kan hjelpe oss med å forstå ledelse i et slikt perspektiv. Wadel (2008) hever at vi må se ledelse som en samhandlingsprosess mellom ledere og ledede, der en retter søkelys på det som foregår mellom dem i lys av kommunikasjon, ferdigheter, motivasjon og følelser (Wadel, 2008, s.

106–109). Rød (2015) viser hvordan systeminspirert ledelse fokuserer på relasjonen som eksisterer mellom menneskene. Hun understreker at det er relasjonen som enhet og et eget relasjonelt system, som gjør at man får tilgang til gruppens totale potensiale (Rød, 2015, s. 11–13). Rød knytter dette til relasjonsintelligens, en kombinasjon av emosjonell og sosial intelligens, og evnen til å se seg selv og andre som stemmer i systemet (Rød, 2015, s. 91). Riis og Paulsen (2022) viser til et gruppeorientert syn på ledelse, og viser hvordan en kan fokusere mot gruppen og utvikling av gruppekultur med gruppelæring, lærende møter, prosessledelse og teamledelse. Tanggaard og Brekke (2021) skriver om praktisk bruk av prosessledelse i skolen og definerer prosessledelse som «ferdigheter i å skape rom for dialog og deltakelse der de involverte bruker sine ressurser til å skape felles resultater» (Tanggaard & Brekke, 2021, s. 27).

Et systemisk perspektiv på ledelse, blir også omtalt som helhetlig skoleledelse eller «Holistic School Leadership» av Shaked og Schechter (2017). De løfter frem to aspekter av systemtenking: Å se helheten bak delene og se delene i konteksten av helheten (Shaked & Schechter, 2017, s. 11). Holistic School Leadership *blir definert som* “An educational leadership approach where school leaders employ a holistic perspective to lead schools through system-thinking concepts and principles of action” (Shaked & Schechter, 2017, s. 48). Her vektlegges både skolelederens helhetlige perspektiv på skolen, og at man handler på bakgrunn av systemisk tenkning. Videre presenterer de fire trekk ved en slik helhetlig skoleledelse: å lede helheter, å se flerdimensjonalt, indirekte påvirkning, og evaluering (min oversettelse) (Shaked & Schechter, 2017, s. 56–73).

Å bygge kollektiv kapasitet på skole- og kommunenivå knyttes til en systemforståelse av skolevesenet. «Kollektiv kapasitet er et resultat av at hele kulturgrupper i skolesystemet forbedres – det gjelder skolekultur, skoledistriktkultur og regjeringskultur (...) Kollektiv kapasitet fremmer et mye høyere nivå av følelsesmessig engasjement og fagkunnskap enn det individuell kapasitet noensinne vil klare» (Fullan, 2014, s. 19). At det er variasjon mellom lærere og ledere, både i deres individuelle kapasitet og kompetanse, er et systemproblem som krever en systemløsning, hevder Fullan (2014, s. 105). Ved å fokusere på bare egne mål og egen enhet, får en løse grupper med «silomentalitet» (Fullan, 2014, s. 57). Å bygge kapasitet handler om å få med andre ledere på alle nivåer, slik at en legger til rette for dybdeledelse og det Fullan kaller «å mate og bli matet av systemet» (Fullan, 2017, s. 70).

Med utgangspunkt i en lærende organisasjon og et systemisk perspektiv, har en sett hvor viktig gruppen er for utvikling av kunnskap. Profesjonelle læringsfelleskap betegnes som en slik kollektiv gruppe der felles innsats gir individer, grupper, hele skoler og skolesystemet mulighet til å være involvert og påvirke læring over tid (Aas & Vennebo, 2021, s. 5). Profesjonelle læringsfelleskap kjennetegnes ofte av et sterkt lederskap, utviklingen av visjoner og mål, støttende kultur for samarbeidende læring, profesjonell utvikling og et fokus på elevvekst (Aas & Vennebo, 2021, s. 27).

Profesjonelle felleskap blir også sett på som et strategisk rammeverk for å håndtere dilemmaer som sees i relasjon til begrepet *løst koblete systemer* (Paulsen, 2021, s. 35). Her vises det til forskning som viser at til tross for nye styringsdokumenter og utviklingsarbeid i skolen, så endrer praksisen i klasserommet seg lite. Lærerne fortsetter som før med den undervisningen og praksisen de finner mest formålstjenlig. Dermed er skolens kjernevirksomhet vanskeligere å styre gjennom rutiner, prosedyrer, formelle regler og direktiver. Løse koblinger i organisasjoner kjennetegnes av at komponentene i systemet ikke påvirker hverandre, det er inkonsistente relasjoner mellom virkemidler og effekter, og elementene i systemet påvirker hverandre indirekte istedenfor direkte (Paulsen, 2021, s. 40–41). Profesjonelle læringsfelleskap sees derfor som en strategi for å øke samarbeidet og kommunikasjonen mellom lærerne internt på skolen, men også mellom skoler, der skolefolk «arbeider sammen i gjentatte sykluser av kollektivt endringsarbeid og aksjonsforskning for å oppnå bedre resultater for sine elever» (Aas & Vennebo, 2021, s. 27). Et annet viktig element i denne sammenhengen er kultur, som også et sentralt element i en organisasjon.

Kultur

Kultur knyttes til en felles forståelse av hvordan verden ser ut, hva som er viktig, våre verdier og normer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 31). Berg (1999) ser skolekulturen som en kompleks samling av ulike sosiale fenomener, og knytter de til skolens indre grenser og de verdiene som er etablert i skolen som institusjon. Spesielt interessant er Bergs fokus mot skolens handlingsrom som eksisterer mellom disse indre grensene og de ytre grensene. De ytre grensen er formet av skolehistorien og aktørenes tolkning av læreplanens grunnleggende intensjoner og offisielle styringsdokumenter (Berg, 1999, s. 27–28). Det er dette handlingsrommet som er rommet for lokal skoleutvikling, hevder Berg (1999), og knytter skoleutviklingens forutsetning til at de aktive deltakernes aktørberedskap, altså de kunnskaper, ferdigheter og holdninger aktørene har sammen med mottakeligheten i miljøet (Berg, 1999, s. 105). Profesjonskulturen i skolen kan sees i to ulike

perspektiv: Den *autonome profesjonskulturen* som kjennetegnes av at den enkelte lærer er best i stand til å finne den beste form for undervisning tilpasset sine elever. Mens den *samarbeidende profesjonskulturen* kjennetegnes ved at den enkelte lærer ikke alene har nok kunnskap, men at samarbeid på tvers av fag er nødvendig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 32). Disse kulturene og de strukturene den danner er med på å sette rammer for hva lærerne kan gjøre, både alene og sammen med andre.

Et systemisk perspektiv på hvordan kulturen påvirker oss som mennesker og aktører, kan ses i lys av begrepet intersubjektive rom. Intersubjektivt rom henviser til «de stillestående og subtile bånd og føringer som oppstår og er virksomme når mennesker møtes» (Dysthe, 2001, s. 158). Dysthe presenterer begrepet i referanse til klasserommet og samspillet mellom elevens individuell kompetanse og «sensitivitet og mestring av koden for hva som er rimelig og passende å uttrykke i det intersubjektive rommet mellom denne eleven, de andre elevene og læreren innenfor en bestemt situasjon» (Dysthe, 2001, s. 158–159). Dysthe påstår at dette er med på å skape rammene for det individuelle handlingsrommet, gir en følelse av å være inkludert eller ekskludert av felleskapet, og muligheten til å finne sin stemme og posisjon, frihet og flyt, eller som en følelse av fremmedgjøring, tvang og keitethet (Dysthe, 2001, s. 161). Denne bevisstheten om de andre i et system preger hvordan vi oppfatter oss selv og hvordan vi har mulighet til å komme til uttrykk i sosiale felleskap, noe som også kan knyttes til begrepet psykologisk trygghet. Psykologisk trygghet er knyttet til tillit i grupper, der en har en felles forståelse av at gruppen er «risikofri sone» der en ikke risikerer sanksjoner fra de andre medlemmene (Riis & Paulsen, 2022, s. 216–217). Psykologisk trygghet er derfor et viktig fenomen i lærende felleskap, slik at en åpent kan stille kritiske spørsmål, være villig til å eksponere egen sårbarhet, si i fra om kritikkverdige forhold eller fortelle om feil en selv har gjort. Å tilrettelegge for utvikling av psykologisk trygghet i systemet, blir dermed en viktig lederoppgave.

Gjennom teorikapitlet om et systemisk perspektiv har jeg utforsket begreper som økologisk systemforståelse, betraktningen av systemer som helheter og delsystemer, samt betydningen av kommunikasjon og en sirkulær forståelse av systemer. Jeg har også gått inn på samhandling i sosiale systemer og vektlagt relasjonell påvirkning som en sentral faktor. Videre har jeg rettet oppmerksomheten mot skolen som et system og belyst skoleledelse i et systemisk perspektiv, særlig med søkelys på lærende organisasjoner. Basert på denne grundige gjennomgangen av teori

og perspektiver innenfor det systemiske rammeverket, blir det nå relevant å rette oppmerksomheten mot forventningene som kan knyttes til resultatene fra intervjuene i denne studien.

2.4 Forventninger til funn

Jeg vil i denne studien forstå et systemisk perspektiv som en kombinasjon av de faste, stabile elementene, som helhetlige komplekse systemer bestående av flere delsystemer på ulike nivåer, samt de prosesser og det samspillet som utspiller seg mellom og i systemene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 39). Et systemisk perspektiv legger vekt på hvordan endringer i et system påvirker andre systemer, og jeg ser dette blant annet i lys av en sirkulær forståelse av kommunikasjon og relasjonell påvirkning i sosiale system, men også som selvregulerende økosystem.

Da det systemiske perspektivet blir omtalt som et paradigme, vil jeg anta studien vil vise at skolelederne har et blikk for systemer og er opptatt av relasjoner. Det som blir spennende å se er i hvor stor grad de er bevisst hvordan de ser på verden og om de har ord for å beskrive kompleksiteten, eller om det er mer en ubevisst forforståelse. Om de kjenner til begrepet systemisk perspektiv og innholdet i systemisk teori, eller kanskje de bruker andre begreper for å forklare fenomenene. Noen vil muligens si noe om hvordan de i praksis forholder seg til et systemisk perspektiv i skolen og skoleledelse. Da teorien har vist at ledelsesteori både baserer seg på systemisk teori, men også ofte har et individ-fokus som vi har sett over, vil jeg tro at dette gjenspeiles i studien. Hverdagen i skolen er preget av mange driftsoppgaver, men også et fokus mot utvikling og læring. Det blir spennende å se hvordan skolelederne omtaler denne balansen og hvordan de jobber med å sikre en best mulig drift samtidig som de utvikler seg mot neste praksis.

3 Metode

I denne undersøkelsen vil jeg se nærmere på hvordan skoleledere ser på det systemiske perspektivet og hvorvidt de har et systemisk perspektiv i sin tilnærming i rollen som skoleleder. Jeg ønsker å besvare problemstillingen: Hvordan blir det systemiske perspektivet forstått og brukt av skoleledere i dag? For å svare, har jeg stilt meg følgende forskningsspørsmål: Hvordan forstår skoleledere det systemiske perspektivet? Er det områder i skolehverdagen der det systemiske perspektivet er rådende eller helt fraværende? Hvordan forstår skoleledere sin egen rolle i skolesystemet?

Studien har til hensikt å redegjøre for hva et systemisk perspektiv er generelt og å se det i forhold til skolen som system, spesielt. Videre har studien til hensikt å få mer innsikt i den praksis som er i skolen og den tilnærmingen skolelederne har i dag, og om denne vitner om et systemisk perspektiv eller om det finnes andre begreper og tilnærminger som bedre beskriver deres perspektiv, samt å se på hvilke praktiske konsekvenser et systemisk perspektiv vil ha for ledelse av skolen som system.

For å få innsikt i disse spørsmålene har jeg valgt intervju som metode, en kvalitativ tilnærming innenfor en sosialkonstruktivistisk og post-positivistisk retning (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 51-55). Gjennom en slik kvalitativ metode, har jeg mulighet til å snakke med enkeltpersoner og få stilt spørsmål om hva de tenker om jobben og rollen de har som skoleledere. Her har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming, da det er den enkeltes personlige oppfatning jeg er på jakt etter. Jeg har valgt et halvstrukturert intervju, der det er rom for intervjuobjektens svar og assosiasjoner, og slik at vi sammen i intervjuet kan følge de tankene og fortellingene som kommer. Intervjuguiden er utformet med bakgrunn i forskningsspørsmålene, samt Postholm og Jacobsens (2018) fremstilling av skolen som system og dens ulike aktører og elementer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 35).

Jeg vil i den videre teksten redegjøre for den vitenskapelige forankringen bak valg av metode og redegjøre for mitt forskningsdesign og hvordan jeg har brukt intervju som metode. Deretter viser jeg hvordan den kvalitative analysen har dokumentert funnene, utforsket dataene, prosessen med å komprimere materiale, og hvordan det er systematisert og kategorisert (Jacobsen, 2015, s. 198–199). Avslutningsvis vil jeg gå videre inn i de etiske betraktningene jeg har gjort meg og se studien i lys av validitet og reliabilitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I dette kapittelet vil jeg beskrive den vitenskapsteoretiske forankringen studien har, og vise forskningens logiske oppbygning, gjennom studiens ontologi, epistemologi, metodologi og metode (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 25)

Denne studien er basert på et systemisk ontologisk perspektiv. Ontologi er knyttet til «læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut» (Jacobsen, 2015, s. 22). Det sier noe om hvordan vi betrakter verden som et overordnet nivå av abstraksjon og kan knyttes til begrepet paradigme (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 20–21). Et paradigme kan beskrives som en virkelighetsforståelse eller den «grunnleggende referanserammen for hva som blir ansett for å være akseptabel og fruktbar vitenskapelig kunnskap» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 185). Den kan være mer eller mindre uttalt og reflektert, men er retningsgivende for de valg man tar. Et systemisk perspektiv beskrives som et ontologisk perspektiv gjennom kombinasjonen av varians- og prosessperspektivet, som tydeliggjør både de faste og stabile elementene samtidig som det retter oppmerksomheten mot endringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 39). Det systemiske perspektivet er også knyttet til et paradigmeskifte fra et mekanisk til et systemisk verdensbilde på 1900-tallet (Nordland, 1985, s. 163).

Epistemologi er knyttet til læren om kunnskap og til et noe mer konkret nivå (Jacobsen, 2015, s. 23). Den sier noe om hvordan vi kan få vitenskapelig kunnskap om virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Positivism og konstruktivism er to ulike epistemologiske perspektiver. Positivismen gjør et klart skille mellom forsker og virkelighet og ser på kunnskap som objektiv og uavhengig av kontekst. Konstruktivism ser derimot at forsker og virkelighet er sammenvevd og at kunnskap er fortolkning av virkeligheten, der fortolkningen skjer i individet eller kollektivt/sosialt, og at kunnskapen er avgrenset til konteksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 54). Denne studien er gjort innenfor et sosialkonstruktivistisk og post-positivistisk retning. Sosialkonstruktivistisk epistemologi tar utgangspunkt i at «mennesker ikke konstruerer sine oppfatninger av verden alene, de gjør det i interaksjon med andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50–51). Post-positivismen tar utgangspunkt i at virkeligheten alltid vil være i endring, og at det vil være mulighet for nye perspektiver på virkeligheten som vil gi et nytt syn på hva som er sant. Samtidig holder den på at det dannes en virkelighet som gjelder på tvers av personer og kontekster, og at det kan etableres kunnskap innenfor en kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 52–53).

Metodologi handler om studiens design og forskningstilnærminger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 26). For å få en dypere forståelse av fenomenet «systemisk perspektiv» i relasjon til skoleledelse, har jeg valgt en liten N-studie, der jeg konsentrerer meg om et lite antall enheter i ulike kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74). Oppmerksomheten er rettet mot variasjon i forståelse, kunnskap og praksis av fenomenet, heller enn konteksten eller aktørens individuelle kvaliteter. Da det er den enkelte skoleleders forståelse av det systemiske perspektivet som er problemstillingen i denne studien, vil en fenomenologisk tilnærming nettopp ta utgangspunkt i den enkeltes oppfatning og forståelse. Fenomenologi er en form for konstruktivisme hvor fokus rettes mot hvordan verden oppfattes av den enkelte der hensikten er å identifisere essensen i fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Gjennom en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming vil jeg undersøke informantenes meninger og tolke deres opplevelser. Jeg vil også se etter sammenhenger og relasjoner mellom de ulike erfaringene. Det er viktig å merke seg at alle informantene er skoleledere i den norske offentlige skolen, og dette felles kontekstuelle elementet vil tas i betraktning under analysen.

Hermeneutikk ble i utgangspunktet knyttet til hvordan man skal fortolke et tekstmateriale, men har etterhvert også fått en mer psykologisk vinkling inn mot å forstå mennesket bak teksten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187). Konkret foregår fortolkningen i veksel mellom helhet og del, og at vi kan forstå mer ved å se helheten i lys av delene, så vel som delene i lys av helheten. Den hermeneutiske spiral viser hvordan denne vekselvirkningen mellom del og helhet vil øke vår forståelse i en dynamisk prosess (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Et viktig aspekt er forforståelsens betydning i tolkningsprosessen. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1960 i Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 189) presenterte en tilnærming der han tok avstand fra målet om at forskeren skulle ha en objektiv fortolkning. Han mener derimot at vi vil gå inn i fortolkningsprosessen med hele vår forforståelse som grunnlag. Med forforståelse mente Gadamer, ifølge Kleven og Hjordemaal, «det grunnlaget jeg som leser har for å forstå en tekst. Dette er alltid avhengig av hvem jeg er. Min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge vesentlige premisser for hvordan jeg forstår det som sies til meg» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190).

Metode er «teknikker som anvendes for å tilegne seg kunnskap om virkeligheten» (Jacobsen, 2015, s. 23). For å få et innblikk i skolelederens forståelse av verden, har jeg valgt å benytte meg av et

kvalitativt forskningsintervju. Det er gjennom en slik samtale at jeg vil få tilgang til skolelederes erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden. I forskningsintervjuet vil vi begge konstruere kunnskap gjennom interaksjonen og samspillet mellom oss som intervjueren og den intervjuede ved at vi deler våre synspunkter om et tema vi begge er opptatt av (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21–22). Kvale og Brinkmann setter forskningsintervjuet inn i et konstruktivistisk perspektiv ved på å knytte intervjuet til «inter view», der de personlige *synspunktene* (views) blir konstruert *mellom* (inter) deltagerne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22–23). De synliggjør med dette den tosidigheten en kan se i intervjuet, der det både kommer frem en personlig relasjon og en kunnskap som produseres. Dette setter forskningsintervjuet som metode inn i en postmoderne sosialkonstruksjonists tilnærming til viten, sammen med den fenomenologiske beskrivelse av bevissthet og livsverden, samt hermeneutiske fortolkninger av teksters mening (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 31).

I denne studien vil forforståelsen komme inn som et viktig element på ulike måter. Som forsker er jeg bevisst på at min egen forforståelse vil påvirke mine valg i forhold til tema, problemstilling, litteratur i studien. Det er også viktig å erkjenne at min forforståelse vil spille en rolle i tolkningen av dataene og i presentasjonen av studien. Dette betyr at jeg er åpen for å reflektere over og være kritisk til mine egne antakelser og perspektiver, og at jeg vil søke å være så objektiv som mulig i min tilnærming og analyser. Forforståelsen til informantene vil prege de refleksjoner og svar som de gir under intervjuet. Og for deg som leser, vil også din forforståelse prege det du leser, hva du oppfatter og dine refleksjoner om temaet og det som står skrevet.

3.2 Forskningsdesign

Jeg vil her redegjøre for mitt forskningsdesign og hvordan jeg har brukt intervju som metode. I studien er det gjennomført 5 kvalitative intervjuer av skoleledere på Østlandsområdet. Målgruppen representerer rektorer fra barne- og ungdomsskole, samt faglig rådgiver på kommune/skoleeier nivå. Utvalget er basert på relevans da kommunen/skolen har et eksplisitt systemisk perspektiv eller uttrykt ønske om å arbeide mot en lærende organisasjon. Fokuset for samtalen har vært innenfor et halvstrukturert intervju med en fenomenologisk tilnærming med fokus på lederens erfaringer og tanker om tema. Intervjuguiden tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene og er åpen for refleksjon, dialog og assosiasjoner til nærliggende temaer.

Jeg har skrevet egen forskningsdagbok underveis i hele prosessen, både i form av et elektronisk dokument med datoer som markerer når jeg har skrevet, noe som sikrer synliggjøring av progresjonen. Men også i form av en notatbok der jeg har skrevet tanker, observasjoner og innsikt som har kommet underveis. Gjennom loggbøkene vil jeg kunne opparbeide meg et metablikk på egen rolle, slik at jeg kan ha et bevisst forhold til min egen subjektivitet og forforståelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Det er spesielt viktig i kvalitative forskningsprosjekt at en reflekterer over hvordan en har opptrådd under intervjuet, over egen forforståelse, prosessen med å velge ut deler av materialet og fremgangsmåten i analysen (Anker, 2020, s. 111).

3.2.1 Forarbeid

Søknad til NSD ble sendt 19.08.2022. Sammen med meldeskjema (vedlegg 1), lå informasjonsskriv (vedlegg 2), prosjektbeskrivelse, intervjugaid (vedlegg 3), samt Retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter (vedlegg 4). I etterkant av godkjenningen (vedlegg 5) ble det gjort noen endringer i forskningsprosjektet, og det ble sendt en forespørsel til NSD om disse endringene trengte en ny godkjenning, noe som ble avkreftet.

Studien søker svar på hvordan det systemiske perspektivet blir forstått og brukt av skoleledere i dag. For å synliggjøre de ulike rollene og relasjonene som en skoleleder står i, valgte jeg å ta utgangspunkt i modellen over skolen som system (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 35). Flere av spørsmålene er derfor rettet mot de ulike aktørene i skolen, i den hensikt å se informantens relasjon til de ulike aktørene og derigjennom noe av dynamikken mellom aktørene. I etterkant av disse relasjonelle spørsmålene rettet jeg spørsmålet direkte mot deres forståelse av begrepet «systemiske perspektiv». Begrunnelsen for å gjøre det på denne måten, var et ønske om å kunne se hvordan deres tanker om egen praksis og deres forståelse av de teoretiske perspektiv og begrep samsvarte.

De første spørsmålene i intervjuet ble bevisst valgt for å etablere en god relasjon og skape det trygge rommet der informanten kan fortelle fra sitt ståsted. Dette gjorde jeg ved å møte informanten der vedkommende var, midt i sin hektiske hverdag, med spørsmål som; hva er din viktigste funksjon som leder, hva er det viktig for deg å prioritere, hva skulle du gjerne gjort mer av,

hva er dere gode på og hva ønsker du at dere skal bli bedre på? Ved å starte med generelle og åpne spørsmål om rektors rolle, har hen mulighet til å si noe om det som brenner mest, i og det hen selv ser akkurat nå, jamfør et fenomenologisk perspektiv.

Mot slutten av intervjuet ville jeg åpne opp og rette fokuset mer mot lederen selv. Her stilte jeg spørsmål om hvilke tanker de har om sin egen rolle som leder, samt om de hadde noen tips og råd om å være en god leder mens man også tar vare på seg selv. Her ønsket jeg å legge til rette for en mer personlig åpenhet om hvordan det er å stå i en slik stilling, om støtte og utfordringer, og kanskje noen dyrekjøpte erfaringer. Med utgangspunkt i min egen rolle som relativt ny i skolelederjobben, ønsket jeg å høre om de hadde noen gode råd på veien, og håpet det ville gi innblikk i informantenes egne erfaringer, historie og forståelsen av egne roller.

Med ønske om å få innsikt i og forstå skoleledernes perspektiv, åpnet det semi-strukturerte intervjuet for å fortsette samtalen og utdype videre det intervjuobjektene fortalte. Jeg hadde derfor lagt inn noen oppfølgingsspørsmål under hvert spørsmål, men var også åpen for å kunne stille spørsmål som dukket opp underveis (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Basert på en gjennomgang av presentasjonen av barneskolene i kommunene i Viken fylkeskommunes nettsider, valgte jeg å sende en e-posthenvendelse til 10 skoler. Utvalgsriteriet var her at kommunen eller skolen skrev at de hadde et systemisk perspektiv eller et uttrykt ønske om å arbeide mot en lærende organisasjon. I e-posten som ble sendt ut var det en kort presentasjon av forskningsarbeidet og en forespørsel om de ville delta i et intervju. Ved positiv respons avtalte vi nærmere tid og sted. I forkant av intervjuet ble samtykkeerklæringen sendt over på e-post til informanten. Om ikke samtykket allerede var skrevet ut og signert da vi møttes, startet vi samtalen med å snakke om samtykkeskjemaet og signering av denne.

Før første intervju ble det gjennomført et prøveintervju der både utprøving av intervjurollen og de tekniske elementene av lydopptak ble testet, men også for å vurdere om spørsmålene åpnet opp for relevante samtaler. De fem intervjuene ble gjennomført i tidsrommet fra oktober til desember 2022. Ved tre av intervjuene dro jeg til informantens arbeidsplass og gjennomførte intervjuet der. Et av intervjuene ble gjennomført digitalt og et intervju ble gjennomført i et lånt klasserom på en skole.

3.2.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble tatt opp på en opptager app knyttet til sikker lagring, samt en egen recorder. I etterkant av intervjuene ble lydopptakene overført til sikker lagring og deretter slettet på den eksterne enheten. For å dokumentere prosessen og observere meg selv i felt skrev jeg logg før og etter intervjuene.

Underveis i intervjuet ble noen av spørsmålene utdypet videre ved å stille oppfølgingsspørsmål eller andre spørsmål som dukket opp underveis. Både intervjuobjekt og intervjuer var opptatt av å forstå og oppleve mening i det som ble sagt, og intervjuobjektene stilte selv spørsmål tilbake til meg om mine spørsmål ikke ga umiddelbar forståelse hos dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

I forbindelse med gjennomføringen av intervjuene valgte jeg å notere meg tanker og erfaringer umiddelbart før og etter intervjuet. Her ønsket jeg å samle de tankene og erfaringene jeg satt med rundt gjennomføringen av intervjuet og fikk skrevet ned de umiddelbare tolkningene jeg hadde. Etter gjennomføringen av intervjuene, lyttet jeg til hvert enkelt intervju og skrev ned stikkord om innholdet i informantenes svar. Dette ble en tematisk oversikt over intervjuene med stikkord fra svarene på de ulike spørsmålene. Under prosessen noterte jeg meg også tanker som dukket opp underveis. På denne måten fikk jeg tatt vare på disse glimtene av forståelse og hindre at de gikk tapt, men tatt vare på til det videre analysearbeidet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 146).

Det gikk noen uker før jeg fikk transkribert intervjuene, og jeg ser i etterkant at dette medførte at det var noe av innsikten som transkriberingsprosessen gav meg som jeg ikke fikk benyttet meg av i de videre intervjuene. Innsikten transkriberingen gav meg omhandlet i stor grad meg som intervjuer og hvordan utføre håndverket det er å intervju noen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 101–107). Derimot gav den temabaserte nedskrivningen som ble gjennomført etter intervjuet, som hovedsakelig hadde fokus mot informantenes svar, faglig innsikt i forskningsspørsmålene mine som jeg kunne ta med meg i oppfølgingsspørsmålene i de videre intervjuene. Gjennom å gå gjennom intervjuene på flere ulike måter, har jeg i lys av den hermeneutiske sirkel fått en dypere innsikt i informasjonen fra informantene og hva dette betyr. Her har den helhetlige forståelsen, innsikten i delene og samspillet mellom ulike perspektivene utviklet seg til å vise flere ulike perspektiver og nyanser.

3.2.3 Transkribering

For å få tilgang til all informasjonen i intervjuene har jeg valgt å transkribere alle intervjuene. I omformingen fra muntlig til skriftlig språk er graden av nøyaktighet avhengig av dens funksjon. Gitt studiens fenomenologiske fokus, har jeg valgt å skrive kun ordene som ble sagt slik jeg opplevde dem gjennom de sosiale og emosjonelle aspektene under intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189). Markering av pauser, lyder og andre elementer ble redusert til det minimale. Transkriberingen skjedde ved at jeg lyttet til opptaket fra intervjuet, pauset opptaket, skrev ned det jeg hadde hørt i et word dokument, startet opptaket igjen, lyttet noe lengere, pauset, skrev det ned og så videre. Periodevis og når hele var ferdig, lyttet jeg gjennom mens jeg leste over det jeg hadde skrevet og rettet eventuelle feil, og sikret med dette kvaliteten i transkriberingen.

Skriftliggjøringen av materialet gjør analysearbeidet lettere enn om det kun skulle være i sin muntlige form, da det blir mer oversiktlig og strukturert. Gjennom denne skriftlige fremstillingen av informasjonen, som kalles et asynkron (Jacobsen, 2015, s. 201), har jeg fått muligheten til å lettere bevege meg frem og tilbake i samtalene, slik at jeg kan se helhet og deler i lys av hverandre, i tråd med den hermeneutiske spiral (Jacobsen, 2015, s. 198). Om det ble nevnt navn på personer eller steder skrev jeg om dette til anonymiserte vendinger slik at det ikke skal være mulig å identifisere de ulike informantene. På denne måten ble også transkriberingen med på å sikre konfidensialitet. Under transkriberingen kom det også frem refleksjoner, observasjoner og innsikt underveis. Disse prøvde jeg å notere meg fortløpende i forskerdagboken. På denne måten var analysearbeidet også en del av transkriberingen, så vel som del – helhet – sirkel i den hermeneutiske spiral (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188).

3.3 Kvalitativ analyse

Her vil jeg vise hvordan den kvalitative analysen har dokumentert funnene, utforsket dataene, prosessen med å komprimere materiale, hvordan det er systematisert og kategorisert (Jacobsen, 2015, s. 198–199).

3.3.1 Bearbeiding av data

Når intervjuene var transkribert, skrev jeg dem ut og leste dem. Jeg tok så markeringstusjer med ulike farger og markerte ord og setninger som omhandlet de samme temaene eller hadde de samme fokusområdene. Det var først når jeg begynte å markere kategorier at jeg var nødt til å ta stilling til om utsagnene hørte til samme kategori eller ikke. Noen ganger viste det seg en overkategori som flere elementer hørte inn under. Andre ganger ble kategoriene veldig store og vide. Samtidig var det nettopp i denne prosessen jeg opplevde at jeg begynte å se mer av nyansene i svarene. Det var også i denne fasen flere av de kritiske spørsmålene til arbeidet og informantens svar dukket opp. Å forstå helheten og delene i relasjon til og i lys av hverandre var særlig en del av denne prosessen. Både internt i ett intervju, men også i relasjon til de andre intervjuene og i tilknytning til teori.

For å få mer innsikt og en bedre håndterlig oversikt over intervjuene valgte jeg å lage en fortetning av informantens uttalelser i en kortere og mer konsentrert tekst. En slik fortettet form kan også kalles kondensert form (Anker, 2020, s. 73). Her ble informantens meningsinnhold omskrevet med egne ord, som en oppsummering av det de fortalte. Jeg valgte å ta med noen direkte sitater, men det meste ble skrevet om. Fokuset i denne prosessen var en fenomenologisk tilnærming der jeg var på jakt etter meningen bak ordene, og jeg etterstrebet å sammenfatte det så presist som mulig. I dette arbeidet hadde jeg en fornemmelse av at det som lå bak og mellom ordene også var til stede i selve intervjusituasjonen, og at jeg tok med meg dette inn i tolkningen av uttrykkene. Jeg vekslet her mellom å lese svaret i sin helhet og se setning for setning, i tråd med den hermeneutiske sirkel og åpen koding (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.3.2 Analyseprosedyre

For å systematisere det store materialet, valgte jeg å lage et dokument med en tabell som tok utgangspunkt i intervju spørsmålene og de ulike intervjuene. På denne måten fikk jeg en systematisk oversikt over informantenes svar på de ulike spørsmålene, slik at jeg lettere kunne sammenligne svarene og se dem i sammenheng. Ved å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene endret jeg tilnærming, til koding ovenfra, eller en teoretisk koding som er en deduktiv analysestrategi (Anker, 2020, s. 79). Med utgangspunkt i denne oversikten hentet jeg ut data om de ulike forskningsspørsmålene, og i det empiriske materialet identifiserte jeg relevante begreper og

fenomener i materialet, i tråd med en empiri nær koding, eller koding nedenfra, som er en induktiv analysestrategi (Anker, 2020, s. 77).

Under studien ble skrivingen et viktig verktøy. Konstruksjonen av kunnskapen ble til under vekselvirkningen mellom å søke mer innsikt i teori og litteratur, men også å søke tilbake til de transkriberte intervjuene og de meningsfortattede versjonene av intervjuene for å verifisere dataene. En slik analyseprosess der en benytter seg av både en induktiv og en deduktiv tilnærming, omtales som en abduktiv analyse (Anker, 2020, s. 79–80). Analyseprosessen har beveget seg frem og tilbake mellom de empiriske funnene og teori, sett etter og dannet koder i datamaterialet, både gjennom teori og gjennom forskningsspørsmålene. I prosessen med å analysere funnene foregikk arbeidet i flere runder, med en stadig veksling mellom hvert enkelt intervju, informantenes opprinnelige uttalelser, sammenligningen av uttalelsene og en vekselvirkning mellom delene og helheten. I kapittel 4 vil jeg presentere analysen av de empiriske funnene innenfor de ulike forskningsspørsmålene. Innledningsvis i de tre kapitlene vil jeg presentere hvilke intervju spørsmål og svar jeg har lagt mest vekt på i det aktuelle forskningsspørsmålet.

3.3.3 Presentasjon av data

Resultatene i studien blir presentert i et eget kapittel, slik at informantene får en tydelig stemme. Alle informantene blir omtalt som skoleleder og med det kjønnsnøytral «hen» for å ivareta anonymitet. Av samme grunn har jeg valgt at i denne studien å ikke gi en beskrivelse av hver enkelt skoleleder. Sitatene fra skoleledernes intervjuer blir skilt ut som selvstendige enheter uten at det er skapt noen tydelig sammenheng mellom de enkelte sitatene i forhold til hvilken skoleleder som har sagt hva. I noen sammenhenger vil uttalelsene bli presentert samlet, slik at de samlet sett kan gi uttrykk for deres tanker og ord om et spesifikt emne. Dette har jeg gjort for å vise både mangfold og bredde, slik at de best mulig svarer på studiens forskningsspørsmål. I resultatkapittelet har jeg valgt å presentere intervjuenes svar, for deretter å gi en kort oppsummering av hvordan jeg tolker de ulike svarene. Dette har jeg gjort for å skape balansert forhold mellom min egen forfatterstemme og intervjuobjektens stemmer, og la det komme tydelig frem hva intervjuene har vist og mine tolkninger og kommentarer (Østrem, 2022, s. 87).

3.4 Studiens kvalitet

Studios kvalitet sees i lys av validitet, reliabilitet og de etiske betraktningene jeg har gjort meg. Forskningens kvalitet blir til gjennom en diskursiv prosess, der egen forskning er forankret og går i dialog med teori og andres forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 221). Jeg har derfor i tillegg til å ta utgangspunkt i for meg allerede kjent litteratur, søkt videre etter både dybde og bredde i den teoretiske tilnærmingen, og satt min egen forskning i en teoretisk kontekst gjennom å inngå i en dialog med andre forskere. Jeg har hatt en intensjon om å gjøre forskningen transparent ved å vise frem hvordan jeg har valgt ut deler av materialet, og at jeg har gitt eksempler fra materialet slik at du som leser kan følge analysene og argumentene for analysene (Anker, 2020, s. 108–109).

Jeg har i denne studien hatt intervju med 5 skoleledere; tre rektorer arbeidet på barneskoler i forskjellige kommuner, en rektor arbeidet på en ungdomsskole, samt en skolefaglig rådgiver fra en kommune. Dette gir en beskrivelse av fem ulike perspektiver fra hvordan skoleledere opplever sin hverdag og de spørsmål som de ble stilt under intervjuet. Jeg ønsker å gi en rik beskrivelse av skolelederens opplevelse av de fenomenene som undersøkes, selv om jeg er vel vitende om at dette vil være utsnitt av en kompleks verden og at den vil endres og utvikles hele tiden (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237)

Som forsker er jeg klar over at jeg påvirker data og funn, gjennom mine valg av teorier og utvalg av funn så vel som min relasjon til intervjuobjektene under intervjuet og min tolkning av deres svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Jeg har derfor etter beste evne beskrevet forskningsprosessen, satt ord på de styrker og begrensinger som jeg har sett under denne prosessen, og reflektert over forskerrollen og undersøkelsens pålitelighet og gyldighet (Anker, 2020, s. 112).

3.4.1 Validitet (gyldighet)

Med validitet eller gyldighet refereres til at den empirien som er samlet inn, faktisk gir svar på de spørsmålene som er stilt (Jacobsen, 2015, s. 17). Det er vanlig å skille på indre og ytre gyldighet: «*Intern gyldighet* går på hvorvidt vi har dekning i våre data (empiri) for de konklusjonene vi trekker. (...) *Ekstern gyldighet* og *relevans* går på om resultater fra et avgrenset område (...) er gyldige også i andre sammenhenger» (Jacobsen, 2015, s. 17) og sier noe om i hvilken grad et funn kan

generaliseres til å gjelde også i andre sammenhenger, kalt overførbarhet. Jeg har under hele forskningsprosessen holdt meg tett opp til informantenes svar, jobbet meg gjennom ulike tolkninger og kontrollert tolkningene opp mot intervjuene i en hermeneutisk sirkel.

For å gi deg som leser mulighet til å selv vurdere om det er rimelige tolkninger, har jeg valgt å synliggjøre informantenes svar i et eget kapittel med analyse og resultater. Denne studien har ikke som mål å si noe allment og gyldig for alle skoleledere om hvordan de oppfatter et systemisk perspektiv. Jeg har ønsket å ta et øyeblikksbilde av hvordan disse skolelederne tenker, å høre deres perspektiver og erfaringer, og ser disse uttalelsene som øyeblikksbilder. Svarene må sees i lys av den historiske tiden vi er i nå. Det er videre viktig å se på studiens reliabilitet eller pålitelighet.

3.4.2 Reliabilitet (pålitelighet)

«Med *pålitelighet* og *troverdighet* mener vi at undersøkelsen må være til å stole på» (Jacobsen, 2015, s. 17). Pålitelighet «vil si at fremstillingen av materialet eller dataene er godt gjennomført, og ikke et resultat av juks eller slapt håndverk» (Anker, 2020, s. 108). Prosessen fra metoden til funnene, må være rimelig og synliggjøres gjennom en beskrivelse av valg av metodisk tilnærming og utvalg av informanter. Anker (2020) anbefaler også å ta med leseren inn i forskningsarbeidet ved å beskrive de utfordringer og problemer en har møtt underveis (Anker, 2020, s. 108).

Gjennom metodekapittelet har jeg beskrevet prosessen med forarbeid, gjennomføring og etterarbeid med intervjuene. Selv om relasjonen mellom forsker og forskningsdeltager har noen ulike kvaliteter fra intervju til intervju, opplever jeg at de alle var hyggelig og vennlige samtaler, der det var to mennesker som var engasjerte i skole og ledelse og som ville hverandre vel (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Selv om alle aktørene hadde noe ulik formell kompetanse og erfaringsbakgrunn hadde alle bakgrunn innenfor samme felt, og vi fikk til mer eller mindre gode pasninger om de spørsmål som ble stilt (Wadel, 2008, s. 55). Samtidig må en være klar over at en slik intervjusituasjon kan være preget av ubevisste og implisitte elementer som vi ikke nødvendigvis er klar over, men som allikevel preger det samspillet som utvikler seg. Det å være med i et intervju er i seg selv en situasjon som kan gjøre at man holder tilbake informasjon som kunne vært interessant for problemstillingen som kanskje spesielt omhandler relasjonen til andre aktører (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). At intervjuene ble utført i konteksten av at de var skoleledere,

i løpet av deres arbeidsdag og mens de var på jobb, kan også ha innvirkning på de svarene som ble gitt. I denne studien har jeg vært nysgjerrig på nettopp dette perspektivet – deres opplevelser som skoleledere i skolesystemet. Jeg ser at når intervjuene ble gjennomført i denne konteksten, kan det også hindre et metaperspektiv og økt refleksjon om skolesystemet, som det ofte kan være lettere å få tilgang til når en er i en annen kontekst. Alle intervjuene ble gjennomført med gode lydopptak og transkriberingen og loggbokføringen har vært gode redskaper for å få registrert alt det viktige (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227–228).

Å se kritisk på hvem jeg fikk tak i som intervjuobjekter og hvem som ikke er intervjuet, er også en viktig refleksjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Jeg har i min studie gjort et utvalg av informanter ut ifra at de eksplisitt har gitt uttrykk for at de ønsker å utvikle en lærende organisasjon og/eller har et systemisk perspektiv. Dette fører til at disse informantene kanskje kan ha en høyere grad av interesse og kunnskap om disse perspektivene, og kan lettere sette ord på de systemiske perspektivene enn det er vanlig for andre å gjøre. De har sikkert gjort seg noen tanker om begrepene og den praktiske dimensjonen av disse i forkant av intervjuet, noe som kanskje ikke andre skoleledere har. Informasjonen om forskningsprosjektet og intervjuets form kan også påvirke informantene og deres svar (Anker, 2020, s. 109), blant annet ved direkte å skape rammer for samtaleens tema. Den ordlyden jeg har valgt i spørsmålene mine kan også være med på å legge mer implisitte rammer for samtalen, selv om jeg har vært bevisst på å skape et åpent rom og følge intervjuobjektet der hen ønsker å gå i samtalen.

3.4.2.1 Egen rolle

Reliabilitet i kvalitativ forskning knyttes til «at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning, og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Når forskeren er oppmerksom på sin egen subjektivitet vil refleksjonene rundt dette kunne brukes til å opparbeide seg en distanse til materialet (Anker, 2020, s. 112). Det kan i denne sammenhengen være relevant å si noe om egen bakgrunn. Jeg har utdanning som allmennlærer og erfaring som kontaktlærer og faglærer på flere barneskoler over mange år. Nysgjerrigheten på «det systemiske» har ført meg til en tilleggsutdanning i systemiske organisasjons- og familiekonstellasjoner. Konstellasjoner er en metode som er utviklet innenfor familierapi og brukt for å synliggjøre elementene i et system og relasjonene mellom dem

(Broughton, 2010; Franke-Gricksch, 2003; Sparrer, 2007). Utdannelsen har gitt meg innsikt som har beriket mine observasjoner av hvordan de ulike elementene i skolen påvirker hverandre. Gjennom videreutdanningen i utdanningsledelse og erfaring som skoleleder, har perspektivene blitt utvidet til å se flere av nyansene i den komplekse og sammensatte organisasjonen som en skole er. Min motivasjon for denne studien er knyttet til denne erfaringen og ønske om å formalisere innsikten ved å knytte den til forskning og teori.

Utdannelsen og erfaringen jeg har som lærer og skoleleder gjør at jeg kan betraktes som en insider i skolefeltet (Anker, 2020, s. 111–112). Det er ikke gjennomført noen intervjuer ved min egen skole, så her refererer jeg til rollen som insider i form av utdanning og erfaring i skolen som organisasjon og system. Jeg ser at min rolle og erfaring kan påvirke de som blir intervjuet, og kan ha betydning for hvordan jeg ser min egen rolle, de dataene jeg har og hvordan jeg tolker disse. Fordelene ved å studere egen organisasjon er at man kan få lettere tilgang til informanter og informasjonen man søker, samt at det er lettere å vurdere kvaliteten av informasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 56). Ulempene med å studere egen organisasjon er at man kan utvikle blinde flekker (Jacobsen, 2015, s. 57) i form av at man har en forståelse av hvordan ting gjøres som gir en forutinntatt holdning til hvordan ting er, og dermed kan enkelte ting forbli usett. Ved å komme utenfra vil man i større grad kunne se ting som en insider ikke vil se. Det vil også være vanskeligere å holde en kritisk avstand, å være nøytral, å se helheten og å stille de kritiske spørsmålene fordi man legger bånd på seg (Jacobsen, 2015, s. 57). For å få et større metablikk på egen rolle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224) har jeg valgt å føre loggbok slik at jeg selv kan se mine egne refleksjoner rundt min egen utdanning og erfaring fra skoler som system.

3.4.3 Etske overveielser og etikk

Forskningsetikk blir koblet til grunnleggende normer som skal «fremme fri, god og forsvarlig forskning» (Staksrud et al., 2021, s. 6). Forskningsetikken bygger på sannhetsnormen, samt metodologiske -, institusjonelle - og alminnelige normer. I forkant av intervjuene har derfor deltagerne fått tilsendt informasjon om forskningen, der det ble redegjort for hva forskningen handlet om, hvilken rolle forskeren skal ha, hva forskeren vil gjøre med funnene, hvorfor forskningsstedet og personene er valgt, og hva de skal få igjen for deltagelsen (Postholm &

Jacobsen, 2018, s. 247–249). Jeg mener at deltagerne med dette skal ha fått tilstrekkelig informasjon om undersøkelsens hensikt og hvordan resultatene skal brukes (Jacobsen, 2015, s. 47). Ved å signere samtykkeskjemaet og delta i intervjuet, har informantene gitt et informert, frivillig samtykke. Dataene har blitt behandlet i henhold til krav etter personopplysningsloven og forskningsetiske prinsipper, samt godkjenning fra NSD (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252; Staksrud et al., 2021, s. 23).

Informantene er informert om at de har anledning til å trekke sitt samtykke uten forklaring underveis og i etterkant. Informantene ble informert om at opplysningene ville bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Konfidensielt betyr at det bli satt i verk tiltak for å hindre at andre kan identifisere enkeltpersoner, mens anonymitet betyr at det ikke skal være mulig å koble informasjonen som fremkommer med opplysninger om identiteten til enkeltpersoner (Jacobsen, 2015, s. 50). I studien har dette vært et viktig element å ivareta under hele prosessen. I forbindelse med transkribering ble informantenes konfidensialitet ivaretatt ved å anonymisere og omskrive navn på personer eller institusjoner underveis i intervjuet eller det kom frem annen gjenkjennbar informasjon som kunne identifisert informanten. Kravet om at informantene skal bli korrekt gjengitt er allikevel ivaretatt (Jacobsen, 2015, s. 51–52). For å anonymisere og sørge for full konfidensialitet, har jeg valgt å kalle alle informantene for *skoleledere* og med den kjønnsnøytrale benevnelsen *hen*. Det er viktig at deltagerne vet at de og deres opplysninger er anonyme, da de skal være trygge på at det som blir sagt under intervjuet ikke skal kunne føres tilbake til deres person og utsette dem for risiko for represalier av ulike slag. Som leder generelt, og i skolen spesielt, har man taushetsbelagt informasjon og informasjon om organisasjonens interne anliggende som man ikke har anledning til å dele. Når man skal si noe om ens egen relasjon til andre aktører kan dette fort blir sårbart, og det er mulig at dette har preget informantenes svar i denne studien. Informantene sitter i en situasjon der de er klar over at det de sier blir tatt opp og brukt i forskningen, og det er å anta at de har et ønske om å fremstille seg selv og mennesker rundt seg på en god måte. Det er på samme måte sannsynlig at de har valgt å snakke om temaer som er sosialt akseptert i sin sosiale kontekst, og unngår kontroversielle synspunkter og problemstillinger. Dette gjør at svarene som jeg har fått, ikke nødvendigvis vil være helt representativt for hvordan informantene egentlig tenker og all deres erfaring, men er kun et innblikk basert på det de har valgt å dele av informasjon.

4 Analyse og resultater

For å svare på studiens problemstilling om hvordan det systemiske perspektivet blir forstått og brukt av skoleledere i dag, har jeg valg å presentere studiens empiri ut fra forskningsspørsmålene. Jeg vil først vise hvordan skoleledere forstår det systemiske perspektivet. Deretter vil jeg vise hvilke områder i skolehverdagen de ulike skolelederne knytter til det systemiske perspektivet. Til slutt å vise hvordan skolelederne forstår sin egen rolle i skolesystemet.

4.1 Hvordan forstår skoleledere det systemiske perspektivet?

For å undersøke forskerspørsmålet om «Hvordan forstår skoleledere det systemiske perspektivet?», spurte jeg direkte under intervjuet om hvordan informantene tenkte om et «systemisk perspektiv». Det er disse svarene, samt en gjennomgang av intervjuene i sin helhet, som er grunnlaget for det jeg velger å trekke frem her.

En skoleleder beskriver det systemiske perspektivet:

- *Jeg tenker at det er kjempeviktig, for hva er det om vi ikke skal ha dette systemiske perspektivet. Da er vi jo på individ og da blir det veldig sårbart. Det er også en del av jobben min, det å bygge opp gode systemer her hos oss på skolen vår. Men også sånn utad, ut mot nettverk og de andre skolene og mot skoleeier, sånn at skolen ikke bare er avhengig av meg som person. [...] Også sånn som når det kommer nye mennesker inn, ikke sant, da kan vi si at sånn gjør vi det her. Dette er vår praksis. Og dette handler jo om at det ikke skal være så store forskjeller fra klasserom til klasserom da, ikke sant, og slik at ikke foreldre kan komme og si at du er heldig som har fått den læreren. [...] Det blir mere sånn på overordnet nivå da, viktigheten av det å ha gode systemer, og det å tenke systemisk [...] Nå har jeg vært leder i noen år, og du ser hvor viktig det er nettopp å ha disse gode systemene for å få en organisasjon som skal dra i samme retning og som flyter fremover. Og jeg opplever at organisasjonen blir mere robust når en tenker i et mere systemisk perspektiv [...] men det kan også være ut, sånn som om man tenker vår skole som en del av resten av kommunen, for det er jo ulike økosystemer som skal funke sammen, det er ulike systemer, og det vil jo være... kall det ut i verden og... ikke bare innad, men hovedfokuset vil jo være her, på en måte, det at vi har en god organisasjonen som funker godt sammen og som lærer sammen*

og utvikler seg sammen. [...] Det er jeg som sitter på toppen, og det er viktig for meg å tenke at vi som organisasjon ikke har en hierarkisk struktur. For meg er det viktigere at jeg tenker at vi har en flatere struktur, med litt forskjellige oppgaver og ansvarsområder. Men det er også veldig viktig for meg at dette er ikke bare mitt arbeid. Vi er to i et lederteam. Og det er vi, og det er oss. Jeg skal sette mine spor. Men ikke på bekostning av den jeg jobber sammen med [...] Der er vi et lite system igjen også. Og det at vi står sammen utad også, ikke sant. Det er ikke alltid vi er enige om ting, vi heller. Men da diskuterer vi det på forhånd. Og så har vi felles front ut. Det er viktig. For jeg tror det fort kan bli støy i organisasjonen hvis vi ikke er det.

Slik jeg tolker det, beskriver denne skolelederen det systemiske som det motsatte av et individuelt perspektiv. Det er viktig å bygge opp gode systemer, som beskriver «sånn gjør vi det her», og at dette vil være med på at det ikke blir så store forskjeller mellom de ulike klassene i skolen. Slik denne skolelederen skiller mellom det å ha systemer og det å tenke systemisk, tolker jeg det å ha systemer i denne sammenhengen knyttes til det å ha rutiner og strategier for hvordan noe skal gjøres. Skolelederen sammenligner skolen med et økosystem, som skal fungere internt, men også sammen med sine omgivelser, som en del av kommunen og nærmiljøet. Her tolker jeg systemet som en organisatorisk helhet. Hen betrakter lederteamet som et delsystem i skolen, og viser til hvor viktig det er at de står samlet som ledelse ut mot personalet, om ikke, kan det «fort bli støy». Skolen som organisasjon er et system som skal fungere godt sammen, der en skal lære og utvikle seg sammen.

Her er en beskrivelse fra en av de andre skolelederne:

- *Jeg tenker at vi lærere jo så mye mer sammen, enn når vi er alene. Og så er det jo i skolen vært en kultur for at vi er jo alene. Det har vært slik at du har lukket døra til klasserommet ditt og så har det vært deg og klassen din. Det har vært mine elever, og sånn jobber jeg. Og så vet jeg ikke hvordan Per jobber med klassen sin, selv om det er rett over gangen. Og så tenker jeg at det er det å få snudd det der da. Og se at alle delene er så viktige. [...] Det er som vi sier når det mangler en lærer, det er en brikke som mangler, og det går ikke an å erstatte den liksom. Alle må være der. Og det er det å se sin rolle og viktigheten av å jobbe sammen da, og det at jeg og vi, vi har så mange kloke hoder, men at vi er enda klokere når vi kan sitte sammen og få frem alle de tankene og meningene vi har.*

Slik jeg ser det, belyser skolelederen her en situasjon man kan se i noen skoler; lærerne er alene sammen med sin klasse og har lite å gjøre med andre lærere og klasser i skolehverdagen. Skolelederen gir uttrykk for at hen ønsker mer samhandling mellom alle de ulike aktørene som hører til i skolesystemet. Skolelederen vektlegger aspektet at vi lærer mer sammen, at en må se sin rolle og viktigheten av å jobbe sammen.

Her er en tredje skoleleder som forklarer et systemisk perspektiv:

- *Knut Roald har noen sånne pyramider [...] Han har en slik pyramide der han snakker om disse tre trekantene, der han har tegnet en trekant der han har kommunenivå, skoleledelse og klasserom [...] Også har han en der de er lagt over hverandre, og for meg er det som er å jobbe systemisk. Når du får sånn at man jobber sammen, og systematisk og langsiktig over tid [...] istedenfor [...] at læreren holder på i klasserommet og skolelederen sitter på kontoret og holder på med sitt og så sitter kommunen på rådhuset og holder på med sitt, uten at det er noe særlig... ja, enten at det ikke er noe kommunikasjon eller at det blir en sånn bestiller-utfører [...] Men heller det at disse nivåene glir over i hverandre da, og at man får til synergier, at man får til samarbeid, at man får til læring på tvers og samarbeid. Vi har alle kategorier av ledere [...] Men jeg tror man har med seg det perspektivet.*

Slik jeg leser skolelederens utsagn, knytter hen det systemiske perspektivet til Knut Roald (2012) sin modell med 3 pyramider som viser en produktiv utviklingskultur med samhandling på tvers av de hierarkiske nivåene (Roald, 2012, s. 15), som også knyttes til systemisk kvalitetsvurderingsarbeid (Roald, 2012, s. 20–21). Slik jeg tolker det, vektlegger hen at når man jobber sammen på tvers av nivåer, kan en lære og samarbeide på en måte som utvikler synergieffekter av arbeidet. Å jobbe på tvers kan knyttes til samarbeid mellom skoler i kommunen, men en kan også tenke seg at en ser det samme fenomenet når en jobber på tvers av team eller klasser i skolen.

En fjerde skoleleder forteller om det systemiske perspektivet slik:

- *[...] du har jo det individuelle perspektivet og så har du det systemiske perspektivet. Og det kan du knytte opp mot profesjonsfelleskapet, det systemiske personalet, hvordan er vi som skole og organisasjon, hvordan er kulturen hos oss, hvordan jobber vi som organisasjon eller som system. Og at du tenker det at vår skole er ikke noe bedre enn det dårligste resultatet. Og for at vi skal bli bedre må vi jo jobbe systemisk. Altså du må jo selvfølgelig jobbe individuelt hvis det er noen som trenger et lite løft eller trenger en samtale. Men på sammen*

måte som jeg tenker et sånn læringsperspektiv, [...] det konstruktivistiske perspektivet. Du lærer jo ikke i et vakuum. Du lærer jo sammen med andre. Du utvikler deg sammen med andre. Og for meg er det et sånn systemisk perspektiv da. Det samme med en klasse. Det kan være elever i en klasse som opplever utrygghet, fordi det er noe mobbing i klassen. Da kan du jo se på det individuelle, er det noen her som utfører denne mobbingen, eller du kan se på; handler det om hele klassemiljøet her, hva er det som gjør at det tillates at det kastes dritt, og da er du over på det systemiske, ikke sant.

Ifølge min fortolkning, knytter skolelederen det systemiske perspektivet til profesjonsfelleskapet, skolen som organisasjon og kulturen, og refererer til begrepet «det systemiske personalet». Hen sier at skolen er ikke bedre enn det dårligste resultatet, og at vi derfor må jobbe systemisk for å bli bedre. Det systemiske knyttes til det konstruktivistiske læringsperspektivet, vi lærer best sammen og at vi utvikler oss sammen med andre. Eksempelet fra klasserommet viser at et systemisk perspektiv retter fokus mot kulturen i systemet, og hva det er i klassemiljøet som tillater mobbingen.

Den femte skolelederen svarer i dialog med meg:

- *Jeg må bare innrømme at jeg ... at ordet i seg selv, altså, jeg føler meg litt blank på det ordet i seg selv. Hva du er ute etter på en måte. [...] Jeg har kanskje ikke lest den samme boka holdt jeg på å si. Jeg er litt usikker på hva du legger i det.*

Jeg forteller kort om min forståelse av et systemisk perspektiv, og skolelederen fortsetter:

- *Når du sier det, tenker jeg litt sånn at, selv om vi alltid må se enkeltpersonene oppi det, så er det jo sånn at det hvis du ikke har bygd opp noe av et system som funker, så vil jo etter hvert alle disse enkeltpersonene falle igjennom. [...] Når du sier systemisk, så vil jeg si noe mer overordnet og bruke det ordet istedenfor. Å bruke det ordet, å ha noe overordnet som ligger der, så gjør det jo lettere å ta tak i det som skjer. [...] Nå har vi allerede den løsningen på skolen, så da gjør vi slik. Om alt skal handle om enkelt individer, så tror jeg vi går glipp av totalen, av helheten, ikke sant. Da er vi tilbake til statistikken igjen. Jo flere som er med på statistikken, jo større oversikt får en på en måte. [...] Da har du fått det overordnede blikket. Da har du ikke gått inn og gravd i det, hvilken lærer gjør hva, hvilken lærer motiverer og hvilken gjør ikke det. For jeg tror ikke [...] at det er det at vi har satt den læreren der og den der, men jeg tror det er fordi vi har endret tankegangen.*

Skolelederen sier innledningsvis at hen ikke kjenner til begrepet systemisk perspektiv, men gjennom dialogen vår knytter hen det til «noe overordnet» og «det overordnede blikket». Slik jeg tolker det, ser hen det systemiske perspektivet i tilknytting til statistikk, og det å få en større oversikt, der resultatene ikke knyttes til hva hver enkelt gjør, men til det som beskriver situasjonen mer samlet sett og en eventuell endring av tankegang. Videre tolker jeg det skolelederen sier om det å bygge opp systemer, at slike systemer er rutiner og strukturer som beskriver løsninger på problemer og situasjoner som dukker opp, og at disse systemene kan brukes som løsninger for også nye situasjoner og problemer.

I et av intervjuene snakket vi noe mer inngående om hva en legger i det systemiske perspektivet, og sammen tenkte vi litt rundt hvilke begreper og teorier som er knyttet til det systemiske:

- *[...] man går jo på sett og vis i en tradisjon, ikke sant, eller du har med deg noe i ryggsekken fra utdanningen din. Man leser litt ulike ting ... Og en tar jo det med seg i et systemperspektiv. Og så er det noen teoretiker man legger mer vekt på enn andre, eller noen modeller da ...*

Etter min oppfatning viser skolelederen hvor vanskelig det kan være å sette ord på og forklare taus kunnskap generelt. Slik jeg oppfatter skolelederen tenker hen at et systemisk perspektiv knytter ulike erfaringer og teori sammen i et mer helhetlig perspektiv, i tråd med det konstruktivistiske læringsperspektivet.

Når jeg har sett alle intervjuene under ett, har skolelederne sagt at de knytter det systemiske perspektivet til begreper som profesjonsfelleskap, skolen som organisasjon, organisasjonslæring, kultur, fagfelleskap, lærende møter, aksjonslæring, aktivitetsteori fra Engstrøm, ekspansive læringssirkel, enkel- og dobbelkretslæring, Peter Senge og hans fem disipliner. Det blir også knyttet til lærende organisasjon, nettverk, tverrfaglige samarbeidet, prosessledelse, kvalitetsplan, kollektiv kapasitet, Knut Roalds trekantmodell og kommunens kvalitetsplan. En knytter det systemiske perspektivet til det konstruktivistiske perspektivet på læring, og at vi lærer og utvikler oss sammen med andre, men også makt og formelle / uformelle ledere, psykologisk trygghet og det å gå foran som et godt eksempel som leder.

4.2 Er det områder i skolehverdagen der det systemiske perspektivet er rådende eller helt fraværende?

Jeg har sett gjennom alle intervjuene i sin helhet for å se hvordan skolelederne omtaler i de ulike områdene i skolehverdagen. Her har jeg valgt å ta ut bruddstykker av intervjuene for å presentere de ulike områdene som skolelederne ser er mer eller mindre knyttet til et systemisk perspektiv. Sitatene blir presentert i tråd med den helhetlig fenomenologiske tolkningen av hele intervjuet til informantene.

En av skolelederne

- *... om du hele tiden driver med brannslukking, det er mye som rører seg i elevmiljøet, det er mange mobbesaker og det er klagesaker og det er lærere som er på randen av sykemelding, så er det veldig lett å tenke individuelt og individperspektiv, ved at du må jobbe med den eleven og den eleven, og den læreren og så sånt, ikke sant. Så graver du deg ned i den her brannslukkingen og så tenker du at du har ikke tid til å tenke system, altså det systemiske: Hva er det som gjør at noen lærere hos oss nå er utbrent, ikke sant. Handler det bare om den klassen, eller den eleven eller den læreren. [...] det kan være en elev som blir mobbet. Og det klassiske da er: Hvem er det som mobber den eleven? Så det å se på det helt isolert sett. Men så kan det jo hende at det er et helt klassemiljø eller et skolemiljø som har en slik kultur at det er helt greit å mobbe andre og slenge rasistiske eller sexistiske ord og uttrykk. Da kan du jo jobbe med den eleven som snakker stygt. Eller du kan jobbe med et miljø som tillater at det skjer [...] Det kan handle om spesialundervisningen eller tilpasset opplæring. For det tenker jeg er ganske typisk. For vi gjennomfører spesialundervisning for den eleven inne på et grupperom eller kanskje i en gruppe med en 2-3-4 elever. Det blir jo veldig individuelt, ikke sant? Men hvordan kan vi sørge for at hele klassemiljøet er så inkluderende også læringsmessig, og at også læreren er i stand til å legge opp undervisningen slik at absolutt alle føler seg inkludert. Det er ikke snakk om at vi skal inkludere de som skal ha spesialundervisning eller de som ligger litt sånn i gråsonen. Dette er normalen. Altså hvordan kan alle oppleve at de har et utbytte av undervisningen. [...] Normalen er jo at det er forskjell i nivå.*

Basert på min analyse, knytter skoleleder variasjonen mellom individ- og system-perspektiv til ulike arenaer som kulturen i klasse- og skolemiljø og til spesialundervisning. Hen sier noe om at i situasjoner der det er mye som skjer på en gang med klager, mobbing og sykemeldinger, blir det

ofte brannslukking med søkelys på individ og enkeltsaker, og da er det vanskelig å se helheten i et systemisk perspektiv. Slik jeg tolker skolelederen, vil det å rette søkelys mot kulturen i skole- eller klassemiljø være ensbetydende med å ha et systemisk perspektiv. Spesialundervisning blir også nevnt som et område der hjelpen ofte organiseres individrettet. Denne påstanden må sees i lys av at retten til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1), som er en individuell rettighet når man ikke får tilfredsstillende utbytte av vanlig undervisning med tilpasset opplæring. Skolelederen retter her oppmerksomhet mot hvordan spesialundervisning ofte organiseres, og slik jeg tolker det skolelederen sier, som en ekskluderende praksis der en har fokus mot individ og egenskap, mens lite på relasjonell og kontekstuell forståelse, i tråd med funnene i Nordahl-rapporten (Nordahl, 2018, s. 216–221).

En av de andre skolelederne forteller om andre områder:

- *det er viktig at vi har gode systemer for det meste innenfor skolen. Fra det som handler om jussen, til økonomi, til det pedagogiske, og til oppfølging generelt i hverdagen. [...] Jeg ser at vi har blitt mye flinkere til å tenke system inn mot skolemiljø. Og jeg tenker at det handler om de endringene som har kommet i regelverket og som har tvunget seg frem. Og så tenker jeg at det har vært mye fokus på lesing og regning, og at vi har blitt bedre på å tenke systemet rundt dem. Men at vi kanskje har, hva skal en si, om en tenker inn mot fag da, at man kanskje ikke er så god inn mot det praktisk-estetiske. [...] Jeg opplever at vi har et godt system rundt det at når vi får nyansatte, men også nyutdannet, der har vi veiledning. Det er liksom satt i system, og der har vi faste møter og observasjon og sånn. Det vi ikke har hatt så mye av, [...] er dette med kollega-veiledning eller kollega-vandring.*

Her tolker jeg at skolelederen sier det er viktig å ha gode systemer for mange ting i skolen, som juss, økonomi, pedagogisk og generell oppfølging i skolehverdagen. Hen forteller at de har systemer for nyansatte og nyutdannede i forhold til observasjon, faste møter og veiledning. Samt at de tenker systemisk rundt skolemiljø, lesing og regning. Skolelederen forteller også om å få organisasjonen til å dra i samme retning, få fremgang og at organisasjonen blir mer robust med systemisk tenking. Hen nevner at de ikke har systemer på praktisk-estetiske fag, men at hen kunne tenke seg å ha et system med kollega-vandring/veiledning.

Flere av skolelederne jobber i kommuner som har vært gjennom kommunesammenslåing de senere årene. Den ene skoleleder forteller om en av de tingene som kommune-sammenslåingen har ført med seg:

- *det er en ny kommune, som hadde hver våre system. Så vi har jobbet veldig mye, vi har blitt satt i arbeidsgrupper. [...] Vi har satt oss sammen i alle områder der vi kan være i aktivitet. [...] Og nå har vi fått sånn veldig godt system for §9a saker. De har laget en sånn bank med hva vi kan gjøre, dokumenter og observasjonsskjema. Og det er jo så bra, for vi måtte jo ha tatt oss tid til det, men det er så deilig for da er det på plass. Og så er de med på å sikre at vi jobber riktig i sånne saker.*

Med «§9a saker» refererer skolelederen her til Opplæringslova (1998) §9 A, som omhandler alle elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø. Aktivitetsplikten i §9 A-4 forplikter skolen til å gripe inn mot krenkelser (Opplæringslova, 1998, §9 A). Slik jeg tolker det viser skolelederen til at skoleeier har laget et felles system for alle skolene med ulike ressurser som skal hjelpe og støtte dem i dette arbeidet. Skolelederen gir uttrykk for at å ha slike systemer er med på å «sikre at vi jobber riktig». Jeg legger også merke til at skolelederen forteller at skolelederne har vært med å lage dem, de er ikke bare laget av noen i kommunen, noe som jeg tolker som en samskapende prosess i skoleledernes profesjonsfelleskap. Skolelederen viser til kommunesammenslåingen som en viktig grunn til at de har fått nye felles systemer i kommunen.

System i forbindelse med §9a omtales også av en annen skoleleder:

- *jeg må si at den sammenslåingen vi har hatt i kommunen har ført til at veldig mye har kommet på kartet, vi har fått systemer på det aller meste. [...]*
Det er blitt litt mye juss inn i dette her altså, rett og slett. Det her med 9a som kom i 2017, skaper et mye større press enn jeg tror politikerne er klar over. For vi må organisere alt så mye mer [...] Det er da vi må ha de systemene igjen. [...] jeg har et stort spes.ped team med engasjerte folk. [...] Også vet jeg at lærerne gjerne skulle hatt mer hender ut, men jeg opplever i hvert fall at vi som skole får en mye bedre oversikt over skolen med hele den gjengen der [...] Vi snakker om alle elever som sliter, vi snakker om alt innenfor trygt og godt skolemiljø, bekymringsfullt skolefravær, lese og skrivevansker, regnevansker, alt egentlig. [...] vi ser gjennom alle ressursene vi har og ser hva vi kan få til. Så i utgangspunktet så er det sånn at når en lærere eller en assistent eller en annen ansatt da, kommer til en av oss 9 med en utfordring, tar vi det opp på neste møte. [...] da sitter vi og prater og ser hva vi kan hjelpe

[...] Så vi starter på et lavere nivå. Jeg opplever ikke at de kommer og river seg i håret på den måten lengere.

Jeg tolker dette som at presset på skolelederne for å ivareta aktivitetsplikten, har fått den sistnevnte skolelederen til å omprioritere ressurser ved nå å ha mange personer knyttet inn mot et ressursteam. Vi ser hvordan dette ressursteamet er et av deres systemer, som ivaretar de ulike aktørene i skolesystemet, både elever som sliter og de ansatte som er bekymret for dem. Slik jeg tolker dette, viser skolelederen at hen ser hvordan eleven og den ansatte blir påvirket av sin kontekst, og at ressursteamet jobber med å forstå og gjennomføre ulike tiltak.

Det er flere skoleledere som har ressursteam:

- *Vi har valgt å ha en egen ressursteamleder her hos oss. [...] Og det handler om et system som vi er i ferd med å bygge opp. Det handler jo om det systemiske også rundt det med samarbeid med PP tjenesten, for eksempel. BUP er en sentral aktør, [...] det er nok lettere å ha gode systemer rundt samarbeid mot spes.ped biten inn mot PPT, enn mot en del andre instanser. Sånn er det jo. Men det kan jo hende at det handler mest om at vi sitter på litt ulike greiner av lovverket da. Ja ... helsevesenet er jo litt annerledes enn vårt med skole og oppvekst.*

Her ser jeg enda en skoleleder som ser ressursteamet som et system i skolen. Jeg tolker det hen sier slik at det er lettere å ha gode systemer rundt samarbeid med PPT (Psykologisk Pedagogisk tjeneste), enn mot BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk), og at hen ser dette i lys av at BUP og PPT er knyttet til ulike grener av lovverket. Dette er en utfordring som blant annet er knyttet til taushetsplikt, og samarbeid på tvers krever særskilt skriftlig samtykke fra foreldrene.

En av skolelederne forteller:

- *Det har vært organisert sånn [...] at vi har møter en gang i måneden da barnevernstjenesten kommer, helsesykepleier, PPT, jeg og familieteam. Og da har vi hatt kultur for at også foreldre kan komme og prate om sine utfordringer. Og da har vi vært ganske gode på at vi tenker at da kan vi se hvor den her saken passer best. Da kan skolen få litt hjelp, og avlastning og støtte i det her arbeidet. For det er litt sånn at «it takes a willage to race a child» – vi kan ikke gjøre det alene. Vi må stå sammen. Og det er veldig fint når foreldre kommer – det er ganske sterkt det altså. [...] Det er jo en del av det systemiske ikke sant. Det å få med foreldre. Jeg er med på alle FAU-møtene. [...] Så i lys av å tenke systemisk, har vi*

fått til å ha to regnekvelder her i vårt område [...] Jeg tror dette er med på å endre en kultur i foreldregruppa også. Jeg ser det i FAU også, det er ikke så mange som møter opp. Og det da å bevisstgjøre dem deres rolle [...] Og så har vi gjort om på foreldremøtene. [...] Vi har hatt kort informasjon, maks 10 minutter. Og så har vi sittet på bord [...] og jobbet med case og fått pratet godt sammen. Da slipper vi den der at noen foreldre står igjen på parkeringsplassen og prater før de går hjem, og så er ikke alle med på det. Og det var gode foreldremøter [...] Det er i samarbeid med foreldrene også, og hvordan de har lyst til at det skal være da.

Sett fra mitt ståsted, knytter skolelederen det systemiske perspektivet til foreldresamarbeid. Basert på samarbeidet med foreldrene har denne skolen både arrangert foreldrekveld med regning i samarbeid med de andre nærskolene, men også endret måten de har foreldremøter på. Slik jeg tolker det, forteller skoleleder om en kultur der foreldrene kan komme og prate med skolens tverrfaglige ressursteam. Skolelederen viser et systemisk perspektiv inn mot elevene, ved å se eleven som en del av sitt familiesystem sammen med foreldrene. Jeg tolker at skolelederen ser skolesystemet og ressursteamet som viktig støttespiller for familiesystemet. Men også at familiesystemet og ressursteamet blir viktige støttespillere for skolen. Å få til god kommunikasjon og et godt samarbeid mellom disse er viktig for å få en relasjon som oppleves som en støtte og er til hjelp i den situasjonen som oppleves som vanskelig. Slik jeg ser det, bli et slikt ressursteam, som det her er snakk om, som et eget delsystem i skolens system og en del av organisasjonen. Samtidig strekker dette delsystemet seg ut over skolesystemet som organisasjonen ved å inkludere andre samarbeidspartnere, som PPT, helsesykepleier, familieteam, barnevern og politi, som egentlig hører til i andre systemer, inn i ressursteam-gruppa. Sitatet over viser hvordan et slik tverrfaglig samarbeid kan fungere som en viktig støttefunksjon for skolen.

Oppsummering

Slik jeg tolker det skolelederne har sagt, er det flere områder i skoledagen de ser mer eller mindre i et systemisk perspektiv. Det er nevnt arbeidet med å sikre et trygt og godt skole- og klassemiljø, arbeidet med spesialundervisning og tilpasset opplæring, og bruk av ressursteam på skolen for å koordinere dette arbeidet. Men også samarbeidet med foreldrene og det tverretatlige samarbeidet med BUP, PPT, barnevern, helsesykepleier og politi blir knyttet til et systemisk perspektiv. De har også gitt uttrykk for at samarbeidet ut mot kommunen og de andre skolene, er et viktig aspekt av det å tenke systemisk i skolen.

Skolelederne forteller at de har systemer på det meste, og at dette hjelper dem med å ha noe å vise tilbake på, fortelle om hvordan de jobber ved skolen, og at det er med på å redusere forskjellen fra lærer til lærer og klasse til klasse. De har systemer knyttet til fagene i skolen, slik som for lesing og regning, men ikke så mye mot praktisk-estetiske fag. I forhold til ansatte har de gode systemer for nyansatte og nyutdannede, men ikke i forbindelse med andre ansatte. Det er også fortalt at noen systemer har de på skolen, mens andre systemer er blitt laget på kommunenivå. Skolelederne har fortalt at de trenger gode systemer for mye, og at disse systemene er med på å sikre at de jobber riktig.

4.3 Hvordan forstår skoleledere sin egen rolle i skolesystemet?

Gjennom spørsmålene: «Hva er din viktigste funksjon som leder?», «Hva tenker du om din egen rolle som leder i skolen?», «Har du noen tips og råd til en ny leder, om hva som er viktig å gjøre for å være en god leder i skolen og å ta vare på seg selv i prosessen?», samt en gjennomgang av intervjuet i sin helhet, har jeg her sett på skoleledernes svar opp mot forskningsspørsmål 3: Hvordan forstår skoleledere sin egen rolle i skolesystemet?

4.3.1 Skoleleders funksjon

Innledningsvis i intervjuene spurte jeg skolelederne hva deres viktigste funksjon som leder er. Her er hva en av de svarte:

- *det aller viktigste jeg gjør, ser jeg faktisk på er tilrettelegging. [...] Det er rett og slett det å legge til rette for at ting skal fungere både for lærerne her, og for alle de ansatte blir vel riktig å si, at det skal funke for alle ansatte, og at det skal funke for elevene. Også er jo foreldrene en god nummer tre. [...] Og jeg tenker mer og mer i hvert fall, at å legge til rette forholdene [...] sånn at de ansatte får det til å fungere og elevene kan få det til og prestere det de har inni seg, holder jeg på å si. Hjelp foreldrene til å forstå hvordan det fungerer på skolen og hjelpe foreldrene til å forstå hvordan det de gjør hjemme påvirker det som skjer på skolen. Og hva de hjemme kan gjøre og hva vi på skolen kan gjøre, og hvordan vi kan tilrettelegge og den totalpakken der, det er det tenker jeg er absolutt den viktigste jobben.*

Etter min oppfatning, knytter denne skolelederen sin rolle til det å tilrettelegge for aktørene i skolesystemet. Aktørgruppene som blir nevnt er elevene, ansatte og foreldre. Å tilrettelegge tolker jeg som å legge til rette forhold i miljøet, slik at hver enkelt har en kontekst der det skal fungere best mulig for hver enkelt og for felleskapet. Slik jeg tolker det sier skolelederen indirekte noe om omgivelsenes betydning for hvordan ting fungerer for den enkelte, men også at de enkelte arenaene påvirker hverandre. Skolelederen nevner lærerne først, for så å rette seg selv til å inkludere alle ansatte. Slik jeg tolker dette, er dette et eksempel på noe jeg har lagt merke til i flere av intervjuene, og også i egen praksis som lærer og skoleleder i skolen; når en snakker om skolen snakker en som oftest om lærerne, mens andre ansatte, inkludert assistenter og SFO ansatte, sjelden blir nevnt. Dette tenker jeg er et interessant fenomen i systemisk sammenheng, da det handler om hvor en setter grensene for delsystemene, og hvem som er inkludert i disse, samt hvilke delsystemer en inkluderer i ulike sammenhenger.

En av de andre skolelederne svarer:

- *jeg tenker det at som leder så er funksjonen min nesten å trå litt tilbake selv, men hjelpe andre til å få til ting. [...] at de mestrer [...] Så egentlig så tenker jeg at som leder så skal man gjøre seg selv overflødig [...] det å få til at enkeltpersoner lykkes, men også det at teamene lykkes, og at vi som skole kan lykkes.*

Etter min mening, vektlegger denne skolelederen sin funksjon også som en form for tilrettelegging, som den første skolelederen, men sier selv at hen ønsker å gjøre seg selv overflødig og trekke seg litt tilbake ved å hjelpe andre til å få til jobben sin og oppleve mestring.

Den tredje skolelederen formulerer seg slik:

- *det tenker jeg er læringsledelse. Den viktigste jobben min tenker jeg handler om pedagogisk ledelse. [...] sånn som samfunnsutviklingen har blitt, at man føler en får mindre og mindre tid til det. Men det er det jeg tenker er det aller viktigste for å få til god undervisning ut mot elevene våre. For det er jo å få til å lede lærernes læring, eller ansattes læring da, for det er absolutt viktig ut mot SFO ansatte også [...] Jeg prøver å være litt sånn «gatekeeper» også, så når de prøver å si at det er ditt ansvar å lære oss det, og jeg ser at det kan vi ikke gjøre nå, så må jeg ta ansvar for at det må vi vente litt med. For jeg ser at det er mange ting vi kan gjøre og jeg ser at da blir det skikkelig ut døra om vi skal starte opp med enda en ting nå, for*

du veit at om det kommer enda en ny ting nå, for når det kommer bare nytt og nytt og nytt, så blir en jo bare stressa. Men det er vanskelig i en skolehverdag, for jeg vil så gjerne.

Slik jeg tolker denne skolelederen, vektlegger hen å lede alle de ansattes læring, slik at elevene skal få god undervisning. Jeg oppfatter skolelederen som engasjert, som gjerne vil veldig mye, men som også ser at det er en grense for hvor mye nytt de ansatte kan fordøye på en gang. Skolelederen beskriver seg som en gatekeeper. Paulsen (2019) forklarer gatekeeper som en overordnet som kan kontrollere informasjonsstrømmen til de som hen har formell myndighet over. Begrepet er knyttet til maktutøvelse, men også som en positiv skjerming av uønskede forstyrrelser i forhold til langsiktige strategiske prioriteringer (Paulsen, 2019, s. 20–21)

Den fjerde skolelederens svar:

- *Det er at elevene skal ha det bra. De skal lære her, ha det trygt og godt her, skal møtes hver dag av en voksen som viser med hele seg at jeg liker deg og jeg har lyst til at du skal være her og vi skal få til dette sammen. [...] Også er det viktigste jeg kan gjøre er å støtte mine ansatte sånn at de får til dette.*

Etter min tolkning, vektlegger skolelederen her å støtte sine ansatte, og at det er gjennom den støtten at ansatte kan skape trygge og gode relasjoner til elevene slik at de har det bra.

Den femte skolelederen beskriver sin rolle slik:

- *Selv føler jeg at den viktigste jobben er å drive skoleutvikling. Kompetanseutvikling, skoleutvikling, og å bygge kapasitet på tvers av skolene. [...] Mye prosessledelse egentlig.*

Slik jeg tolker svaret er at hen ser det som viktig å jobbe på tvers av vanlig organisering og at dette er et viktig element i det å bygge kapasitet. Kompetanseutvikling og skoleutvikling er viktig elementer i dette, og det å drive denne jobben gjennom prosessledelse.

Slik jeg oppfatter skoleledernes uttalelser om deres funksjoner som skoleledere ut mot ansatte, kan uttalelsene vitne om skoleleders indirekte ledelse, der en også kan se paralleller mellom relasjonen leder-lærer og lærer-elev. Uttalelsene vitner om intensjonen til skolelederne der deres hensikt er å påvirke lærer eller ansattes relasjon til elevene. Ved endringer i relasjonen lærer-elev, vil elevens kontekst bli endret. Og skoleledernes uttalelser vitner om at de har ønsker om at disse omgivelsene skal være best mulig for den enkelte. Videre skal vi se mer på skoleledernes relasjon til ansatte.

4.3.2 Skoleleders relasjon til ansatte

På spørsmål om hva som er lurt å gjøre når en lærer har en utfordring med en elev eller foreldre, svarte en av skolelederne slik:

- *I dette er det veldig mange fallgruver, som jeg sikkert har vært i alle sammen selv. I hvert fall når jeg var ny som leder, var jeg veldig på tilbudssiden. Jeg skal ta den saken, jeg veit du, jeg skal hjelpe deg, jeg kan snakke med de foreldrene. Men da fratar jeg jo den læreren den læringen, og det å stå i en del sånne vanskelige ting, hvis jeg overtar ansvaret, eller overtar det en skal gjøre. Men det som er viktig for meg nå er først å lytte til den læreren. [...] det å hjelpe læreren til å finne ut hva [...] hva ligger bak dette, og så kan vi finne ut sammen hva som er lurt å gjøre nå. Kan det være lurt at du tar en telefon hjem og spør [...] Så det er noe med det å både hjelpe læreren til å ta ansvar og gjøre jobben, for å bevare autoriteten og mestringsfølelsen selv. Men bidra hvis jeg kan, da.*

Etter min oppfatning forteller skoleleder her at som ny skoleleder var hen veldig på tilbud-siden, men har etter hvert sett at når hen går inn og «tar saken», så fratar man læreren læringen og ansvaret. Skoleleder har derfor heller begynt med å lytte til læreren og på den måten få på plass lærerens tanker, refleksjoner og analyse av situasjonen. Læreren kjenner ofte eleven best og sitter derfor med svaret, og skolelederen oppfatter det som sin jobb å hjelpe læreren med å ta ansvar og gjøre jobben. Slik jeg tolker skolelederens uttalelse er at hen gjør dette for at den ansatte skal bevare autoritet i relasjonen til elev og foreldre, men også for å fortsatt kunne stå i en situasjon der en kan lære og oppnå mestringsfølelse.

En av de andre skolelederne svarer slik på dette spørsmålet:

- *Det aller viktigste for meg er at lærerne at de tør, at de kommer og sier i fra om noe er vanskelig og at de ber om innspill og sånn. Det skal være trygt å gjøre det. Det opplever jeg også at de gjør. Men det er vi veldig åpne på og vi sier at er det noe dere lurer på så kom, så kan vi sparre litt om det. Og så prøver vi alltid å løse ting på lavest mulig nivå. Men det er mange mailer, fra foreldre og sånn, som de er litt usikre på og lurer kanskje på hvordan skal de svare ut. Så at vi diskuterer litt, sånn at de, enten før de lager et utkast til svar, eller etter at de har laget et utkast til svar, at de sparrer med oss om det. Og så sender de det. For det er viktig for meg som leder å ikke gå inn og ta autoriteten fra læreren, og heller ikke dem på SFO. Men jeg opplever her at det er ikke så ofte at foreldre henvender seg til meg, og det handler nok om at de gjør en god jobb i førstelinja.*

Slik jeg tolker dette svaret, syntes skolelederen det er viktig at de ansatte føler de kan komme til ledelse når det er noe som er vanskelig, slik at de kan diskutere og prøve å løse det på lavest mulig nivå. Skoleleder sier videre at hen ikke ønsker å ta autoriteten, men at det er den ansatte som skal være den som holder kontakten med foreldrene. Slik jeg leser svarene, støtter de to skolelederen hverandres uttalelser. De vektlegger begge å støtte den ansatte, men ikke å gå inn og ta over ansvaret og utførelsen av arbeidsoppgaven. Å finne balansen mellom hvor mye hjelp en skal gi, å gi nok, men ikke mer enn til at ansatte kan stå gjennom læringsprosessen og i relasjonen.

Den tredje skolelederen svarer slik:

- *Da har jeg blitt god på å lytte dem ut. Og så har jeg blitt god på å spørre om «hva tenker du nå da?» For veldig ofte er vi flinke til å komme med løsninger, det har jeg vært selv også. Og så er det jo å støtte de. Hva er det vi kan bidra med inn? [...] Samtidig er det viktig at de må eie det, men vi skal være med på å støtte og være med på prosessen. [...] vi har jo hatt lærere som har kommet og sagt at nå har den eleven stikket av, eller er sint eller noe, og da sier avdelingsleder og jeg at en av oss går inn og tar klassen, så må læreren prate med det barnet. For det er de som skal stå i den nærmeste relasjonen. [...] Jeg kan støtte deg i det, men du må stå i den relasjonen.*

Etter min tolkning av denne uttalelsen, ser jeg at skoleleder vektlegger at de ansatte eier situasjonen selv, men at ledelsen er med på å støtte og er med i prosessen. Denne skolelederen har en praktisk løsning på om det skjer ting i løpet av skoledagen, kan skoleledelsen ta over ansvaret for klassen, mens læreren står i situasjonen med eleven.

4.3.3 Tanker om sin egen rolle som leder

Mot slutten av intervjuet spurte jeg om hva skolelederne tenkte om sin egen rolle som leder. Her er hva en av de svarte:

- *Den tenker jeg er kjempestor. Den er jo alt fra vaktmester til sykepleier, til psykolog og til megler. Jeg driver med økonomi, og passe på at det går rundt. Støtte til elever, til lærere, støtte til foreldre. Det å modellere, stå i vanskelige ting. Som leder i skolen står en veldig alene. Jeg gikk jo selv fra å være lærer, med et kjempefelleskap med mine kollegaer. Og så kommer du hit, og så har du jo ikke det. Du kan ikke ha det heller. Du må ha en annen rolle, [...] Noen ganger kommer det en lærer og sier at nå er det sånn og sånn.. kan du hjelpe meg,*

og da tar det tid. Og andre ganger må jeg ta noen spes.ped. timer fordi læreren ikke er der. Eller at det er noen som har kastet opp. Eller, det er så ymse da. Det er så sammensatt.

En av de andre svarte om rollen som leder:

- *[...] det som jeg syntes er vanskeligst i denne jobben, er jo at man er jo egentlig ganske alene. For uansett hvem du snur deg til i ledelsen, så er du jo også leder for de. [...] også må man lære seg å ikke ta alt personlig. [...] når det kommer ting, når ting ikke funker helt, enten det nå er noe man sier og gjør eller, om det er systemet, så må man i hvert fall ikke ta det personlig og tenke å ta seg selv ned, for det er en relativ umulig jobb dette her. [...] det er egentlig «set up till failure» dette her. [...] nei det er ikke noe her som hjelper deg på veien her for å si det sånn. Man må ikke tro det at man får [...] suksess bak hvert hjørne liksom, for det er mer motsatt. Det er ... Systemet er rigga for å ta deg, på en måte. Det er ikke rigga for å gjøre deg god.*

Slik jeg tolker disse utsagnene, er det to uttalelser som viser hvor sammensatt og kompleks skolelederjobben kan være.

Gjennom å se på alle intervjuene under ett, har jeg trukket følgende ut av det skolelederne har sagt om rollen som skoleleder og hvordan en kan ta vare på seg selv:

- Det er veldig krevende å være leder. Du må derfor ikke ta motgang personlig, for mange dager vil du ikke lykkes. Du får ikke til alt og du må tåle mye. Prioriter hardt, være åpen for at du kan ta feil og at det kan være ulike veier til mål. Du må klare å leve litt i kaos. Sett grenser for arbeidstiden. Sett grenser så du trives. Prøv å skap balanse mellom jobb-fritid, skap et pusterom og ha noe annet enn jobb. Du må ta vare på seg selv, ta hensyn til egne følelser, passe på seg selv og ikke mist deg selv. Ta et skritt tilbake og se hva du får til. Du må lede deg selv og legge ambisjonsnivået og krav til deg selv slik at du opplever mestring, samt vite at du ikke kan gjøre alt. Det hjelper å være i et godt team og at du har noen som er der for deg. Skolelederne sier at det er viktig å kjenne seg selv godt, å være bevisst på seg selv, vite hvor du vil, tørre å vise hvem du er, være på plass i seg selv, ta vare på seg selv, bruke styrkene sine, by på seg selv, være tro mot seg selv, være seg selv og være ekte. Det er viktig at å vise lederkompetansen sin, være både faglig og profesjonell, være raus, skape tillit, og både se og lytte til ansatte. Men også å tørre å være tydelig, å stå i beslutninger og å se at du gjør en forskjell. For å få til dette må du ha god arbeidskapasitet, være motivert, strukturert og effektiv, ha gode systemer og lære av feil.

5 Drøfting

I denne studien har jeg satt meg som mål å få innsikt i hvordan det systemiske perspektivet blir forstått og brukt av skoleledere i dag. For å få innblikk i dette har jeg sett hva 5 skoleledere har sagt om hvordan de forstår det systemiske perspektivet, områder de ser det i skolehverdagen og om hva de tenker om sin egen rolle i skolesystemet.

5.1 Drøfting ut fra problemstilling

Skolelederne i studien har sagt at de oppfatter det systemiske perspektivet som noe overordnet og som det motsatte av et individuelt perspektiv. Det var 4 av de 5 skolelederne som kjente godt til begrepet og ga uttrykk for at det var en viktig del av deres syn på skolelederjobben. De beskriver det som et økosystem som skal fungere innad på skolen, men også ut mot resten av kommunen, og lederteamet blir beskrevet som et lite system i skolen. De legger vekt på at det er mange aktører involvert som man er avhengig av, og de ser viktigheten av at alle ser sin rolle og jobber sammen på tvers av vanlige grupperinger. Å jobbe og lære sammen i profesjonsfelleskapet, «i det systemiske personalet», sees som viktig både for å utvikle seg selv, team, skolen og kommunen, men også for å jobbe med kulturen som setter grensene for hva som tillates i klasse- og skolemiljøet.

Skolelederne viser i svarene sine at et systemisk perspektiv handler om å dra i samme retning, å fungere godt sammen, ha felles front ut, at vi er klokere sammen, å ha fokus på samarbeid, gode prosesser og utvikling, og om hele kulturen. Vi er avhengig av alle brikkene, alle menneskene som hører til i systemet, de kan ikke erstattes, blir det sagt. Samt at «organisasjonen blir mere robust» med et systemisk perspektiv, og uten «blir det veldig sårbart».

Slik jeg tolker skoleledernes svar, ser de skolen som et økosystem. Av dette følger det at skolen er en organisert helhet, som består av flere delsystemer på ulike nivåer og virker sammen i et selvregulerende prinsipp (Bø, 2000; Imsen, 1998, s. 341–342; Lassen, 2003, s. 116; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 29–35, 39–41; Ølgaard, 2004, s. 15, 23–24).

En av skolelederne la vekt på at ting måtte fungere internt i systemet, men også mellom de ulike systemene, som mellom skolene i kommunen eller mellom skolen og nærmiljøet. Med denne uttalelsen synliggjør skolelederen at skolesystemet består av ulike delsystemer. Delsystemene i

skolen er blant annet de ulike klassene, lærerteamene og lederteamet. I forhold til lederteamet ble det sagt at det var viktig at lederteamet står samlet ut mot personalet, om ikke kan det «fort bli støy». Slik jeg tolker det, viser denne uttalelsen at skolelederen ser at de ulike systemene påvirker hverandre. Det sier også noe om den særegne stillingen et lederteam har i en organisasjon. Støyen som omtales her, kan sees i lys av tillit til organisasjonen og en troverdig ledelse (Irgens, 2021, s. 234). Om personalet opplever at lederteamet har interne splittelser og ikke står samlet, vil det kunne vekke uro og usikkerhet i personalet, og redusere tilliten til ledelsen og organisasjonen.

I et økosystem er samspillet et selvregulerende prinsipp, der elementene virker sammen i et dynamisk vekselspill (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2000, s. 23). I biologien ser vi dette selvregulerende prinsippet i hvordan alt i naturen virker sammen. I kommunikasjonsteorien ser vi hvordan samspillet virker sirkulært, både symmetrisk og komplementært (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 68–70). Og i familien kjenner vi hvordan vi har et kontinuerlig, gjensidig sirkulært samspill med de andre medlemmene (Frøyland, 2017, s. 61). Senge (1991) beskriver eksempler på hvordan dette samspillet kan utspiller seg i organisasjoner som han kaller system-arketyper. Han viser hvordan det vil være en forsinkelse mellom det som skjer til resultatet av handlingen vil komme til syne et annet sted i systemet. Han viser også til hvordan noe kan få «snøballen til å trille» og hvordan systemet har en egen tendens til å ville opprettholde balansen (Senge, 1991, s. 373–386). Skolelederne har i intervjuene vist at de har fokus på at skolen skal fungere godt og at ting flyter. De har vektlagt å jobbe sammen og samarbeide som viktige elementer for å få til dette.

Skolelederne bruke ulike verb for å forklar sine viktigste funksjoner i skolen. De ønsker å tilrettelegge, å hjelpe ansatte, å lede læring og å støtte. De gjør disse tingene for at det skal fungere, ansatte skal mestre, elevene skal få god undervisning og ha det bra. Slik jeg leser dette handler skoleledernes ledelse om en indirekte påvirkning av hvordan elevene skal ha det på skolen. Lederne arbeider med de ansatte, slik at elevene skal ha det bra og få en god utdanning på skolen. Dette kan umiddelbart virke som en selvsagt erkjennelse. Shaked og Schechter (2017) påstår at indirekte ledelse er et av de viktige kjennetegnene ved systemisk tenkning for skoleledere. Indirekte ledelse er en direkte konsekvens av det systemiske prinsippet om at systemene påvirker hverandre (Shaked & Schechter, 2017, s. 67–69). Selv om skolelederne beskriver sin viktigste funksjon gjennom en beskrivelse av indirekte ledelse, betyr det ikke at dette er noe de er bevisst og at de

bruker en indirekte ledelse bevisst i sin rolle som skoleleder. Denne studien viser ingen klare funn på dette.

Hjerneforskning har vist oss at speilnevronene gjør at vi kan oppfatte andres adferd, intensjoner og emosjoner (Nordanger & Braarud, 2017, s. 41, 153–154), og dette er trolig ett av de viktigste verktøyene vi har til å observere hva som skjer med mennesker rundt oss. Dermed oppfatter vi trolig mer informasjon om menneskene rundt oss enn det vi er bevisst. Å ha kunnskap om et systemisk perspektiv, relasjoner og relasjonsenheter, samspill og kommunikasjon, vil vi ha flere rammeverk til å tolke våre observasjoner inn i. Ved å være åpen for observasjonen og relasjonskompetansen vi har som ledere, vil vi kunne se og orientere oss i den dynamikken som utspiller seg i de systemene vi er en del av.

5.1.1 Å kjenne eller ikke kjenne til begrepet systemisk perspektiv

Det var en av de fem skolelederne som ikke kjente til begrepet systemisk perspektiv. Skolelederen knytter det likevel etter hvert til noe overordnet og til helheten som noe annet enn et individperspektiv. Hen sier en må bygge opp systemer som fungerer, hvis ikke vil «enkeltpersoner falle igjennom». Skolelederen forteller om å ha løsninger som ligger der, som noe overordnet, som gjør det lettere å ta tak i det som skjer. Og hen forteller at endringer skyldes felles arbeid og en endret tankegang på hele skolen, ikke hva en enkeltperson har gjort. Slik jeg tolker disse uttalelsene, vitner de om at skolelederen på mange måter har det samme perspektivet som de andre skolelederne. Flere ulike steder under intervjuet refererer skolelederen til å tenke strategisk i forhold til ansatte, elever og foreldre. Slik jeg tolker dette viser skolelederen med dette at hen har et forhold til de ulike systemene og samhandlingen med dem, selv om hen ikke har et bevisst forhold til systemteori og systemisk perspektiv.

En kan undre seg på om det har en praktisk betydning i rollen som skoleleder å kjenne eller ikke kjenne til begrepet «systemisk perspektiv». Gjennom intervjuet viste denne skolelederen at hen så relasjonen til både ansatte og foreldre som svært viktig, og at hen hadde bevisste tanker om skolens som organisasjon og gjensidig påvirkning mellom de ulike aktørene. Skolelederen sa hen «ikke hadde lest den samme boka», samtidig er det vanskelig å sette ord på og forklare taus kunnskap, som en av de andre skolelederne satte ord på. Denne skolelederen brukte heller ikke

begrepene som profesjonsfelleskap, organisasjonslæring, nettverk, tverrfaglige samarbeidet som flere av de andre brukte. En av de andre tolket det systemiske perspektivet i tråd med det konstruktivistiske læringsperspektivet og knyttet ulike erfaringer og teori sammen i et mer helhetlig perspektiv, noe denne skolelederen heller ikke gav uttrykk for.

Gjennom intervjuet kan en også se antydninger til en viss forskjell mellom skoleledernes holdninger til de ansatte. I denne kommunen var det mange tilbud om kurs og nettverk som lærerne kunne delta på:

- *Men det er ikke det samme som om at alle lærerne opplever det, det er ikke alle lærere som ville svart det samme. Også er det ikke alle lærerne jeg vil sende ut heller, på en måte. Jeg ser jo hvilke lærere som virkelig trenger og hvilke lærere som kan være med å påvirke, og bli påvirket, og så ser vi hvilke lærere som er mer satt og som ikke vil bli så påvirket.*

Denne skolelederen viser i noe større grad til en individuell tilnærming til ansatte basert på egenskapsforklaringer, mens de andre skolelederne i større grad ga uttrykk for en inkluderende systemforståelse, der alle ansatte var en del av helheten. En knyttet arbeidet sitt opp mot å jobbe med hele kulturen og systemet samlet. For menneskene i organisasjonen vil jeg anta at dette kan oppleves som en betydningsfull forskjell. Det å oppleve at man har en trygg tilknytning og tilhørighet i sin gruppe/sitt system, gir et annet fundament for den psykologiske tryggheten og opplevelsen av å være på jobb, i motsetning til når systemet er mer preget av en usikkerhet om man tilhører gruppen/systemet eller ikke, om man er god nok som person eller ikke, slik jeg tolker uttalelsen over.

Når en ser på et system, som en skole, med ulike delsystemer kan det være lurt å ha et bevisst forhold til grensene for systemet. Et system er en organisert helhet som ikke kan deles uten å ødelegge helheten (Ølgaard, 2004, s. 52). En klasse defineres som et system basert på alle de elevene som har en organisatorisk tilhørighet til klassen. Om alle elevene også har en sosial tilhørighet til klassemiljøet er en annen sak. Det er menneskenes iboende sosialitet som er utgangspunktet for sosiale systemer (Bø, 2000, s. 15). Og som mennesker er vi helt avhengig av tilhørighet i sosiale systemer og grupper, og den kontakt dette innebærer med andre (Brown, 2018, s. 126).

Behovet for å høre til i gruppen/systemet medfører en sårbart om en får høre til eller blir ekskludert. Vi føler ofte på en mer eller mindre bevisst lojalitet til systemet for å beskytte vår tilhørighet til og medlemskap i gruppen (Broughton, 2010, s. 23). Dette er dynamikker vi som ledere bør være oppmerksomme på i forhold til utfordringer i klasserommet, blandt personalet på skolen så vel som i ledergruppen på kommunenivå.

5.1.2 Områder i skolen

Flere av skolelederne vektlegger aspektet at vi lærer mer sammen og ønsker mer samhandling mellom alle de ulike aktørene som hører til i skolesystemet. Jobber man på tvers av de hierarkiske nivåer i en produktiv utviklingskultur vil læring og samarbeid utvikle seg med synergieffekter (Roald, 2012, s. 15). Et slik arbeid kan knyttes til samarbeid mellom skoler i kommunen, men en kan også tenke seg at en ser det samme fenomenet når en jobber på tvers av team eller klasser i skolen. I et nettverk på tvers av nivåer eller skoler vil en samhandle med andre enn det man gjør til vanlig. Hensikten med dette nettverket er å utvikle kunnskap i skoler og mellom skoler, gjennom å ha læringsprosesser der en deler og kritisk gransker sin egen praksis i et inkluderende fellesskap, der en samarbeider og reflekterer over egen praksis på en måte som man lærer av og gjør at man utvikler seg som fagperson (Aas & Vennebo, 2021, s. 14). Et slik systemisk arbeid, der en jobber på tvers av systemer og nivåer, gir en høyere grad av læringskapasitet viser Roald (2012, s. 20) og er nødvendig for å få til en systemforbedring i følge Aas og Vennebo (2021, s. 27).

En av skolelederne forteller at kommunen har fokus på å jobbe langsiktig, helhetlig og systematisk med hele skolesystemet gjennom å bygge kollektiv kapasitet, gjennom blant annet nettverk for både ledere og lærere. «Å bygge kapasitet» er en kritisk faktor i arbeidet med å forbedre kvaliteten på skolen sier Aas og Vennebo (2021, s. 5). Og i følge Aas og Paulsen er dette en tidsriktig skoleledelse (Aas & Paulsen, 2017, s. 374). Fullan (2017) sier at for å bygge kapasitet må en engasjere ledere på alle nivåer i systemet og fokusere på dyp endring (Fullan, 2017, s. 9). Han knytter dette til dybdeledelse i form av ledere som setter søkelys på dyp endring, noe som kan sees i sammenheng med dobbeltkretslæring og å justere våre grunnleggende antagelser om relasjoner og verden.

En av skolelederne beskriver skolen som et lukket system, og ønsker at det skal være mer åpent slik at foreldrene er mer aktive i skolen. Uttalelsen kan vitne om at en ser på skolene som et system uten foreldrene, slik som Postholm og Jacobsen illustrere det på mesonivå (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 30–31). En vil da i stor grad, mer eller mindre ubevisst, ikke regne foreldrene inn som en del av skolens system, og samarbeidet med foreldrene blir noe annet enn den daglige driften. Om en gjør slik denne skolelederen sier hen ønsker, å inkludere foreldrene i skolens system, vil man på en annen måte møte og inkludere foreldrene i den daglige driften, og foreldrene vil få en større aktiv rolle som medlemmer av systemet. Å bytte perspektiv, se ulike nivåer av systemer og hvordan en definerer hvem som hører med i systemet eller ikke, gjør vi ser samspillet på en annen måte, og dette gir oss nye perspektiver og handlingsalternativer. Denne skolelederen var overbevist om at det å være mer åpen og inkludere nærmiljøet og foreldrene i skolens hverdag kan føre til at man får til mer i skolen.

Hvor åpent eller lukket et system er kan variere. Et lukket system vil være mere stabilt og det vil være lite utskiftninger og samhandling mellom systemet og omgivelsene. I et åpent system vil det være høyere grad av utveksling med omgivelsene. I sosiale systemer vil det være enklere for medlemmer både å komme inn i systemet, så vel som å forlate det, i et åpent enn i et lukket system. Variasjonen fra et helt lukket system til et helt åpent system går fra den ene ytterligheten til den andre, og alle sosiale systemer kan beskrives på en skala mellom disse ytterpunktene (Bø, 2000, s. 16). Relatert til skole og ledelse kan vi se hvordan kulturen på skolen er, og hvor åpen den er for nye medlemmer ved å observere hvordan praten i lunsjen på pauserommet er. Vil det være enkelt å komme inn i skolens kollegium som ny lærer eller som vikar, eller vil en bli sittende alene uten å bli invitert inn i samtalen? En åpen skole vil i større grad kunne slippe andre inn, både med nyansatte og vikarer. Dette kan også knyttes til skolen som profesjon der fagspråk et kan bli et «stammespråk» som ofte kan skape en avstand til andre som ikke kjenner til det, som for eksempel foreldrene.

5.1.3 Løse koblinger og indirekte ledelse

En av skolelederne forteller at å ha gode systemer i skolen gjør at skolen har noe å «*peke tilbake på*» og definerer at «*slik jobber vi her*», og at dette skal sørger for at det ikke er så store forskjeller fra klasserom til klasserom eller fra lærer til lærer. Dette fenomenet refereres i teorien til *løst*

koblede systemer (Paulsen, 2021, s. 40), og viser til at det blir vanskelig å styre skolen gjennom rutiner og prosedyrer, fordi lærerne fortsetter som før med den undervisningen og praksisen de finner mest formålstjenlig til tross for det skoleledelsen gjør. Begrepet har dukket opp som en følge av forskning som viser til at til tross for ulike styringsinitiativ endrer praksisen seg lite i klasserommet. Paulsen (2021) viser til at løse koblinger i organisasjoner kan sees når komponentene i systemet ikke påvirker hverandre, det er inkonsistente relasjoner mellom virkemidler og effekter, og elementene i systemet påvirker hverandre indirekte istedenfor direkte (Paulsen, 2021, s. 40–41). Dette fenomenet kan også sees i relasjon til det Luhman har sagt om selvstendige delsystemer som kan «leve sitt eget, selvstendige liv», og som settes i forbindelse med at «Jo mer komplekst og forvirrende samfunnet blir, desto mer må de enkelte delsystemer og den enkelte samfunnsdeltager fatte sine egne, selvstendige valg» (Andersen 1996, Hagen 1996 i Imsen, 1998, s. 342). Skolen som organisasjon og system er komplekst og sammensatt, og lærere er ledere for klassene som selvstendige delsystemer, så kanskje det er et helt naturlig fenomen at lærerne tar selvstendige valg, og må ledes indirekte. En slik indirekte påvirkning er fremhevet som nettopp en av de viktige trekkene ved Holistic School Leadership (Shaked & Schechter, 2017, s. 67–69). Paulsen (2021) hevder på sin side at en strategi som har til hensikt å motvirke disse løse koblingene er profesjonelle læringsfelleskap. De profesjonelle læringsfelleskapene skal øke samarbeidet og kommunikasjonen mellom lærerne internt på skolen, men også mellom skoler slik at skolefolk arbeider sammen i et kollektivt endringsarbeid (Aas & Vennebo, 2021, s. 27).

5.1.4 Å ha gode systemer for å håndtere systemets kompleksitet

En av skolelederne tydeliggjør hva hen mener med systemisk perspektiv ved å skille mellom å «ha gode systemer» og «det å tenke systemisk». Hen ser systemer som en måte å håndtere den kompleksiteten og det mangfoldet av arbeidsoppgaver som må løses i løpet av en dag. Selv om skolelederen skiller mellom det å ha systemer og det å tenke systemisk, er dette kanskje ikke nødvendigvis to forskjellige ting. Skolelederne har i denne studien knyttet det *å ha et system* til rutiner og strukturer som beskriver prosesser i ulike systemer og til samarbeidet mellom systemene. De har dermed vist at ved å ha systemer kombinerer de varians- og prosessperspektivet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 39). Disse systemene inkluderer gjerne skriftlige instruksjoner eller beskrivelser av hva som skal gjøres, av hvem og når. Når slike systemer er skriftlige blir de mer personuavhengige og er tilgjengelig for de som måtte trenge det. Ved at de er skriftlige kan

erfaringer føre til forbedringer av rutiner, som igjen fører til at faste prosesser kan bli utført med bedre kvalitet og effektivitet. Når kunnskapen er gjort tilgjengelig for alle, og dermed ikke er avhengig av enkeltpersoner, blir organisasjonen «*mer robust*».

5.1.5 Ledelse i et systemisk perspektiv

Flere av skolelederne er tydelige på at de ikke ønsker å ta over vanskelige situasjoner fra ansatte, men heller gi dem støtte. Ved å ta over situasjonen påpeker skolelederne at de fratrukker de ansatte muligheten til å lære og å mestre. Av erfaring ser de at det er bedre å støtte ansatte i vanskelige situasjoner og relasjoner, slik at de kan lære av dem. Ved å legge til rette for læring og personlig utvikling hos den ansatte kan den ansatte etter hvert oppleve mestring når de utfører jobben.

Å utvikle en slik mestringstro, der en har en forventning om å mestre arbeidsoppgaver ved å legge inn arbeidsinnsats, er sterkt knyttet til læring og prestasjoner. Forskning har vist at individuell og kollektiv mestringstro er en viktig faktor relatert til elevenes læringsresultater (Eels, 2011, sitert i Paulsen, 2019, s. 18) og et viktig element i produktiv skoleutvikling (Wahlstrom, Louis, Leithwood & Anderson, 2010, sitert i Paulsen, 2019, s. 19). Paulsen viser til forskning som viser at «når skoleeier investerte i profesjonell utvikling av sine rektorer og derigjennom bygde deres individuelle mestringstro, gav det en positiv effekt som var sporbar videre utover i verdikjeden» (Paulsen, 2019, s. 19). Det er naturlig å tenke at dette også gjelder for alle andre ansatte i skolen, og i tråd med det skolelederne forteller om i denne studien.

Det jeg opplever at skolelederne gjør, er å sette grenser for seg selv i forhold til hva de velger å bidra med når noen av deres ansatte kommer og spør om hjelp. Skolelederne velger å møte, lytte og støtte den ansatte, slik at vedkommende selv kan finne og gå veien videre. Men skolelederne tar ikke over jobben for den ansatte eller reduserer kravene til arbeidsoppgaven. De står i situasjonen, vennlig og fast, støtter, og lar den ansatte ta ansvaret.

Det er videre viktig for skolelederne at den ansatte skal bevare autoriteten i relasjonen til både elev og foreldre. Slik jeg opplever det skolelederne gjør, bevarer de sin egen autoritet i relasjon til den ansatte gjennom måten de snakker med den ansatte på. De spør, reflekterer og lytter og dermed er skolelederen også med på å emosjonelt regulere den ansatte, slik at den kommer tilbake inn i

toleransevinduet sitt (Nordanger & Braarud, 2017, s. 85–86). Ved at den ansatte ser hvordan skolelederen bevarer sin autoritet og står støtt og tydelig i relasjonen, kan de speile denne adferden og ta den med seg tilbake til situasjonen eller relasjonen som var utfordrende. Ved å være rollemodell og lede samspillet på denne måten, nyttiggjør skolelederne seg av fenomenet med relasjonell påvirkning (Wadel, 2008, s. 59) og parallelle prosesser (Killén, 2017, s. 111). En kan si at skolelederen er indirekte med på å prege hvordan den ansatte skal møte andre i vanskelige situasjoner, men bygger også mestringsforventning.

Å skape trygghet og redusere stress er viktig når vi selv er instrumentet i arbeidet. Da er også kunnskap og kompetanse om oss selv viktig. Å snu speilet innover, oppdage egne indre bilder og antagelser om verden, granske dem og sette ord på egen tankegang, er første del av prosessen med egne mentale modeller sier Senge (1991, s. 14). Her vises til en prosess som knytter læring til et mellommenneskelig fenomen (Wadel, 2008, s. 37). Men også læring i form av dobbeltkretslæring, der det er våre grunnleggende antagelser og forutsetninger som har mulighet til å bli berørt og reflektert over. Dette kan også sees i lys av mentalisering, og en slik prosess er med på å øke vår evne til å forstå egne og andres følelser og tanker (Killén, 2017, s. 31). Ulike forsvarsrutiner skjerner oss mot situasjoner som gjør oss utrygge, og kan hindre oss i å se og forandre årsakene som ligger under. Selv om følelsen av sårbarhet kan være en styrke som kan få oss til å endre oss på en mer grunnleggende måte og lære oss nye måter å gjøre ting på, kan, som Nordanger og Braarud (2011) og Killén (2017) har vist oss, slike grunnleggende antagelser knyttes til utviklingstraumer og kan utløse sekundær traumatisering og utbrenthet (Killén, 2017, s. 113, 115).

5.2 Funn i forhold til substansielle teorier

Profesjonsfellesskapet, som beskriver hvordan vi ser på lærerne i fellesskap i skolen i dag, vitner også om et systemisk perspektiv, der en ser på hvordan vi sammen kan samarbeide og lære av hverandre i fellesskapet på skolen. Å bygge kapasitet på tvers av organisasjoner gjennom nettverk, slik at en kan utvikle hele kommunens kompetanse og kapasitet, har studien vist at kommunene skolelederne jobber i, gjør i varierende grad. For enkelte kan dette være en uutnyttet ressurs. Roald har vist hvordan skoleeier kan jobbe med hele skolesystemet gjennom samarbeid på tvers av nivåer og aktører. En slik systemisk tilnærming har høyere grad av læringskapasitet og bygger en mer produktiv utviklingskultur (Roald, 2012, s. 15, 20)

Å si at mennesker er i samhandling med sine omgivelser er ganske selvsagt. Men som Bronfenbrenner har sagt, det interessante og spesielle med det systemiske perspektivet er oppmerksomheten mot både personen og omgivelsene, i motsetning til individets egenskaper (Bronfenbrenner, 1979, s. 16–17). Slik jeg har oppfattet skolelederne i denne studien, viser de i sine uttalelser at de har oppmerksomhet mot både personer og omgivelsene. De ser enkeltindividene, men også helheten. De ser i kulturen etter årsaker til fenomener som dukker opp i skole og klassemiljø. De legger til rette for samarbeid i team, i profesjonsfelleskapet på skolen, og deltar i eget profesjonsfelleskap med rektorgruppa. Noen skoleledere forteller om systematisk bruk av nettverk-læring og samarbeid på tvers av organisatoriske enheter slik at de kan bygge felles kapasitet.

5.3 Funn i forhold til overordnet teori

Studien har vist at det er komplekst å være skoleleder. Men selv om skolelederne i studien har vist til at de har systemer for å håndtere denne kompleksiteten, er ikke dette det samme som å tenke systemisk eller å ha et systemisk perspektiv. Det spesielle med et systemisk perspektiv er at det retter oppmerksomhet mot kompleksiteten. Den viser oss hvordan alt henger sammen med alt, og hvordan endringer ett sted vil føre til endringer i hele helheten. Systemperspektivet beskriver de mer faste systemene, for eksempel skolen som organisasjon eller et lærerteam, samtidig som det retter oppmerksomhet mot hvordan relasjoner, kommunikasjon og samhandling påvirker hverandre og danner mønstre av samspill mellom aktørene.

Gjennom et systemisk perspektiv kan vi se systemets ulike nivåer, der delsystemer finnes innenfor større systemer. Vi kan dermed også se hvordan de ulike delsystemene påvirker hverandre. Med et systemisk perspektiv kan en som leder velge å legge til rette for systematisk samarbeid mellom de ulike nivåene. Å legge til rette for gode prosesser, samt opplevelser av tilhørighet i gruppen og utvikling av psykologisk trygghet, åpner for en god læringsarena for profesjonsfelleskapene.

Et systemisk perspektiv på profesjonsfelleskapet vil anerkjenne at individuelle handlinger og problemer ikke eksisterer isolert, men er forankret i komplekse nettverk av relasjoner og systemer. Ved å se på hvordan individuell praksis og handlinger påvirker og påvirkes av det større systemet

kan en identifisere sammenhenger, gjensidige påvirkninger og uventede konsekvenser av handlinger. Å søke aktivt samarbeid med andre, kan bidra til å utvikle helhetlige og koordinerte tilnærminger til felles utfordringer. Gjennom dialog og kunnskapsdeling kan en sammen utvikle dypere innsikt og nye perspektiver på komplekse problemstillinger. Profesjonsfelleskapet kan også i et systemisk perspektiv opptre som endringsagent ved å identifisere og påvirke de underliggende strukturene og systemene som påvirker praksisområdet. Et systemisk perspektiv på profesjonsfelleskapet kan bidra til å utvikle en lærende kultur der deltakerne kontinuerlig utforsker og tilpasser seg komplekse sammenhenger, som inkluderer å dele kunnskap, eksperimentere med nye tilnærminger og lære av feil. Å innlemme et systemisk perspektiv i arbeidet med profesjonsfelleskapet vil fremme samarbeid, innovasjon og bærekraftig endring i profesjonsutøvelsen ved å forstå og adressere komplekse utfordringer på en mer helhetlig og effektiv måte.

5.4 Metodologisk drøfting

Når en skal skrive en vitenskapelig tekst om et systemisk perspektiv som betraktes som et paradigme og en måte å se verden på er det et omfattende arbeid å få innblikk i kompleksiteten så vel som å skrive om det på en strukturert og ryddig måte som en leser kan følge. Helhetlig innsikt og klokskap der en ser at alt påvirker alt i en dynamisk prosess kan vanskelig knyttes til lineære strukturer, og er en av de utfordringene jeg har stått ovenfor i dette arbeidet. En ting er den innsikten en etter hvert utvikler i møte med ulike teoretisk litteratur og det intervjuobjektene har fortalt om sine oppfatninger. En annen utfordring er å gi uttrykk for denne innsikten innenfor rammene av en akademisk tekst, der en skal balansere og redegjøre for de teoretiske begrepene som danner grunnlag for drøftingen. Mye av dette handler nok om at skriving er en viktig del av prosessen, og å transformere den sirkulære forskningsprosessen om til en avsluttende lineær og ordnet form (Østrem, 2022, s. 82–84).

Å balansere de ulike perspektivene fra intervjuobjektene, å være tro og sannferdig mot deres gjengivelser, samtidig som en løfter refleksjonsnivået opp slik at en kan ta et nytt perspektiv og se dem i sammenheng, men også som en del av noe større har vært spennende. Å balansere teori, empiri og min egen forfatterstemme, som til sammen kan synliggjøre og kombinere innsikt og kunnskap på en måte som gir ny innsikt for leserne, har vært utfordrende. Til grunn ligger et ønske

om at dette kan bidra til at vi sammen kan skape en bedre skole for alle, men samtidig har jeg i bevisstheten at dette er bare en bitteliten studie om et bittelite utvalg, som sier bittelite om noen få aspekt i en veldig kompleks og sammensatt virkelighet.

Min egen rolle i prosessen har vært preget av et dypt engasjement, men også en måte å romstere i egen erfaring, innsikt, sårbarhet og styrker. Min subjektive stemme er mer eller mindre tydelig gjennom oppgaven, vel vitende om at egne erfaringer og opplevelser kan ha påvirket både prosessene og funnene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 261). Jeg håper likevel at kombinasjonen av ulike teoretiske perspektiv, sammen med studiens skolelederstemmer har gitt deg som leser en dypere innsikt i et systemisk perspektiv på skoleledelse.

Problemstillingen og forskningsdesignet har utfylt hverandre; det er skoleledernes erfaringer og perspektiver, sett fenomenologisk, som svarer på hvordan de forstår og bruker et systemisk perspektiv i skolen i dag, jamfør studiens pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 267). Jeg har i kapittel 4, der jeg redegjør for studiens empiri, forsøkt å ligge nært til skolelederens stemmer og gir en rik beskrivelse, samtidig som anonymiseringen er ivaretatt. Materialets omfang og det systemiske perspektivets mangfoldighet har gjort at det er rom for ytterligere analyser.

Masteroppgavens rammer har satt begrensinger for hvilke perspektiver og detaljer det har vært mulig å gå i dybden på, og kan knyttes til studiens feilkilder. Gjennom analysen har jeg prøvd ut ulike tilnærminger, og jeg ser det finnes mange ulike måter å ta tak i datagrunnlaget og skape struktur i et mangfoldig og sammensatt datamateriale. Prosessen har i hovedsak vært preget av en adaptiv metode, der jeg har vekslet mellom teori og empiri i et samspill av gjensidig påvirkning og en søken etter større innsikt. Til slutt har jeg vært nødt til å ta noen valg om hva jeg vil si noe om og vektlegge i presentasjonen, selv om jeg ser at det er mulig med andre perspektiver som jeg også kunne sagt mer om.

Gitt at jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming til undersøkelse og tolkning, med de begrensinger for gyldighet dette innebærer, har jeg i denne studien sikret indre gyldighet i form av at jeg har undersøkt de fenomenene jeg har ønsket å måle. Begrepene som er omhandlet har vært i tråd med informantenes uttalelser, men jeg har ikke hatt noe ønske om å uttale meg kausalt om årsak og virkning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 267). Generelt i fenomenologiske studier kan funnene generaliseres til lignende kontekstuelle situasjoner, noe som trolig også kan gjøres i denne

studien. Studiens deltagere er valgt ut fra kriteriet om et uttrykt ønske om å jobbe systemisk eller mot lærende organisasjoner på nettsider der skolene ble presentert. Studien har derimot ikke sett denne målgruppen opp mot andre skoleledere uten dette. Gjennom samtalene dukket det også opp indiser som tilsier at presentasjonen av skolene på nettsiden ikke nødvendigvis er i samsvar med skolen og skoleleders aspirasjoner, så her kan vi ikke trekke noen entydige sammenhenger.

Om studien kan si noe om andre kontekster og om kunnskapen kan overføres til andre skoler og skoleledere som ikke er studert, kan sees i lys av ytre gyldighet. Basert på en fenomenologisk tilnærming ligger det i studiens natur at vi har vært på jakt etter uttalelser fra kun noen stemmer, som har fortalt om det de opplever. Ytre gyldighet har også en tidsdimensjon, og vi kan se den i relasjon til en kollektiv og individuell utviklings- og læringsprosess som vil endre seg over tid, og være avhengig av både individuelle og kollektive forløp (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 267). Det som antas å være riktig og gjeldende teori og perspektiver i dag, endrer seg slik vi ser i lys av paradigmer.

Å studere et systemisk perspektiv, som både er omtalt som et paradigme, omhandler komplekse helheter, relasjoner, kommunikasjon, samhandling og samspill, er krevende. Helheten er kompleks, og man kan ikke isolere og dele den opp i enkelte deler uten å ødelegge helheten, jamfør det Bertalanffy kalte «problemet om organisert kompleksitet» (Ølgaard, 2004, s. 52). Ulleberg og Jensen kommenterer at det kan se ut som et enkelt intellektuelt skritt å flytte fokuset fra individ til relasjon, men sier at det er det ikke, det er derimot både dyptgripende og omfattende (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 61). Selv Bateson, en av de store betydningsfulle teoretikerne innen systemteori, hevder at han ikke automatisk klarte å tenke på denne nye måten med sirkulær årsaksforståelse sier Holland (2013, s. 30). Han var nødt til å tenke forfra, på ny og på ny, fordi språket vårt og våre daglige årsaksforklaringer er bygget opp rundt lineære forklaringer. Jeg har underveis erfart, som Bateson sa, at jeg måtte starte tankene på nytt. Et systemisk perspektiv er stort og krevende å se alle konturene av. Samtidig er det egentlig ikke nødvendig å se og måtte forholde seg til hele den store helheten hele tiden. Det blir mer håndterbart når en velger nivå og systemet en studerer, og en kan punktuere samspillet og se det fra ulike aktørers perspektiv. Dette gjør at man har mulighet til en god kartlegging og å få dyp innsikt i situasjonen, før en velger ut tiltak som er rettet mot det som faktisk betyr noe og som kan utgjøre en forskjell.

6 Avslutning

Studien har hatt til hensikt å undersøke hvordan skoleledere forstår og bruker det systemiske perspektivet i dag. Gjennom kvalitative intervjuer av fem skoleledere, har jeg gjennom en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming sett hva de legger i begrepet systemisk perspektiv, hvilke områder i skolehverdagen de knytter til et systemisk perspektiv og hvordan de ser sine egne roller i skolen som system.

Studiens funn viser at 4 av 5 skolelederne har et bevisst forholdt til systemisk perspektiv. De opplever dette perspektivet som viktig, og forstår det som det motsatte av et individuelt perspektiv. De har vist hvordan de løfter blikket, ser situasjoner på et mer overordnet nivå, og ser etter hva det handler om i kulturen og måten skolen driftes på, istedenfor å se på enkeltindividers egenskaper eller enkeltsituasjoner. Et systemisk perspektiv gjør at skolen blir mer robust og mindre avhengig av enkeltpersoner, sier skolelederne, og å støtte de ansatte, uten å frata dem ansvaret for relasjonen og situasjonen, virker som et viktig ledergrep.

Et viktig aspekt av et systemisk perspektiv på skolen er også samarbeidet mellom ulike delsystemer og nivåer. Å ha faste samarbeidsarenaer der en treffes på tvers, i nettverk, gjør at en blir en del av et større system, får mulighet til å dele erfaringer og kunnskap med andre, og lære av andre. Det er gjennom samarbeid med andre at vi som mennesker utvikler oss, og det er i møte med andre i tilsvarende roller i parallelle systemer at en kan utvikle kunnskap sammen. Bruk av nettverk er spesielt viktig i et skolesystem som kjennetegnes av å være et løst koblet system. Ved å tilrettelegge for samarbeidsarenaer på tvers av den vanlige organiseringen, på ulike måter gjennom hele systemet, vil en kunne legge til rette for systemforandringer.

Et annet element i et systemisk perspektiv er at man selv er en del av samspillet. Et slikt perspektiv kan være både krevende og gi mange ulike muligheter. Å virkelig anerkjenne at en selv er en viktig aktør i et hvert system man er deltager i, og at en, gjennom det en sier og gjør, kan påvirke alle andre parter i systemet, gjør noe med en selv. Det vekker ansvarlighet for en selv og andre, og en blir klar over egen sårbarhet. Det gir handlingsrom, ettersom det er lettere å velge hva en selv vil gjøre enn å bestemme hva andre skal gjøre, men samtidig sårbarhet da en innser at det er ikke så lett å endre seg, og at de valg en tar, mer eller mindre ubevisst, er preget av tidligere erfaringer. Å føle tilhørighet i systemet, det grunnleggende behovet vi alle har for kontakt og tilhørighet (Brown,

2018), gjør at vi lar oss påvirke av systemet og dets kultur og normer. Andres meninger har makt over oss og det er sjeldent vi velger å gjøre noe som kan risikere at vi blir utstøtt fra gruppen. Å ha et bevisst forhold til dette i ledelse og tilrettelegging for et skolefelleskap er viktig, spesielt når vi skal lære. Å lære betyr å gjøre noe en ikke har kunnet før og prøving og feiling er virkelig en viktig del av dette. Å bygge profesjonelle felleskap med psykologisk trygghet virker som en forutsetning for at det skal være mulig å stille seg i en posisjon der en er villig til å utvikle seg og lære nye ting. En må være trygg innenfor rammene av systemet, at det er åpent for å stille kritiske spørsmål, prøve og feile, og at en kan gjøre dette uten risiko for å bli utstøtt av det gode selskapet og bli sett ned på av kollegaer. Uten denne psykologiske tryggheten vil man i beste fall kun foreta små justeringer, kalt enkeltkretslæring. Om man skal driste seg til å la all sin erfaring og det verdigrunnet dette har ført til, få komme til bords og bli tatt med i refleksjonene, som i dobbelkretslæring, krever det stort mot. Som leder i skolen, tenker jeg at det er akkurat dette som er det ansvaret en leder har. Vi jobber i skolen, med undervisning og læring som vårt ekspertiseområde. Samtidig er det noe rundt det gjensidige samspeillet i systemer som vi sjelden snakker om.

Selv om det er vanlig i organisasjons- og ledelsesteori å se på organisasjoner som systemer, og at vi mennesker påvirke hverandre virker som det mest grunnleggende prinsippet i både ledelse og pedagogikk, opplever jeg det som underlig at vi ikke har mer kunnskap og flere verktøy for å forholde oss til dette bevisst og aktivt i skolen. At det å tenke systemisk er krevende ser vi, men vi merker også at vi alle har en intuitiv forståelse av det. Vi legger merke til i hvor stor grad våre foreldre og barndom har påvirket oss, på godt og vondt. At det vi sier og gjør påvirker de rundt oss, på lik linje som det de sier og gjør påvirker oss. Vi blir lei oss, glade, sinte og engasjerte. Det skjer noe i meg i møte med deg. Som leder er det avgjørende å ha et bevisst forhold til den gjensidige påvirkningen som skjer i organisasjonen og mellom oss som mennesker. Å ha både kunnskapen som gjør at du ser og også ferdigheter som gjør at du kan møte dine medmennesker og håndtere de relasjonelle utfordringene som er en stor del av hverdagen er viktig. Refleksjon, emosjonell regulering og å kjenne seg selv er viktig, da det først og fremst er deg selv du kan endre.

6.1 Hvilke nye spørsmål er blitt reist av denne studien?

Å begrense seg innenfor en relativt liten studie, når tematikken engasjerer stort, er en utfordring. Å avgrense oppgaven ved å få vise til de mulighetene jeg har sett underveis til videre forskning og

undersøkelser, har gjort det mulig å få satt et avsluttende punktum. Her er en kort oversikt over noen av de spørsmål som kunne vært spennende å se nærmere på:

Hvilke etiske dilemmaer og krav står vi i når vi står ansikt til ansikt ovenfor en annet menneske? Hva gjør dette med hvordan vi selv må ta ansvar for oss selv, våre egne følelser og måten vi er ovenfor andre, ikke bare med ord og handlinger, men også tanker og holdninger?

Hvordan kan vi i større grad legge til rette i skolen for kontinuerlig læring, forbedring, men samtidig mestring og støtte i et fellesskap? Når stadige forandring, fremfor stabilitet, kjennetegner hverdagen i skolen og i samfunnet generelt, hvordan vil dette påvirke hvordan vi driver skole og er ledere for våre ansatte?

Hvordan kan vi jobbe med vår fagpersonlige utvikling, der vi med mot og et åpent hjerte ser hva livet har gjort med oss, de erfaringene vi har, de strategiene vi har utviklet for å mestre det livet vi har hatt, for å så å kunne stå støtt i oss selv, være trygge og kunne regulere egne følelser slik at vi kan være en trygg og god leder for våre ansatte og våre elever i skolen, og hvordan kan ledere støtte sine ansatte i en skolehverdag slik at de kan gjøre det samme?

Når et systemisk perspektiv har blitt en del av vårt nye paradigme, kan en undre seg over hvorvidt dette perspektivet blir en del av opplæringen til våre elever. Internasjonalt finnes det noe forskning, blant annet på hvordan systemisk tenkning er tatt inn i biologioplæring (Verhoeff et al., 2018), men hvordan er det i Norge? En kan stille spørsmål som: Hvordan forstår og bruker lærere og elever det systemiske perspektivet? Hvordan blir det systemiske perspektivet innlemmet i policydokumenter? Er det noen fag som har dette eksplisitt i kompetansemålene? Har lærerne nødvendig kompetansen til å formidle denne grunnlagsforståelsen og jobber de mot disse målene, slik at elevene opplever å kunne ha et systemisk perspektiv?

6.2 Forslag til videre forskning

For videre forskning skulle jeg gjerne sett at det ble foretatt en større dokumentanalyse av den systemiske teorien som har utviklet seg og hvordan den blir forstått i nyere tid. Erfaringsmessig er det kun bruddstykker som blir referert til i ulike kilder, og elementer som tas med videre. Å få en mer fullstendig oversikt og redegjørelse for hvordan de ulike aspektene og elementene i et

systemisk perspektiv preger pedagogisk teori og skoleforskning kunne vært veldig spennende. En fullstendig oversikt og redegjørelse for hvordan et systemisk perspektiv preger pedagogisk teori og skoleforskning ville være viktig for å utvikle en mer holistisk forståelse av utdanningssystemet, fremme samarbeid og innovasjon og styrke evidensbasert praksis i pedagogikken. Det kan bidra til å informere politikktutforming, lærerutdanning og profesjonsutvikling og bidra til å skape mer bærekraftige og inkluderende læringsmiljøer for elever.

Det kan også være interessant å gjennomføre en større kvalitativ undersøkelse der en ser helhetlig på skolelederens forståelse og perspektiver. Jeg ser for meg to ulike design. En der en ser på et skolesystem, enten en konkret skole, eller en hel kommune, der en undersøker aktørens opplevelse av skolehverdagen i et systemisk perspektiv. Jeg tenker her på den horisontale linjen mellom aktørene; foreldre, elever, lærere, andre ansatte, avdelingsleder og rektor. Den andre studien med en sammenligning horisontalt mellom flere relasjonsheter, der en studerer relasjon og samhandling enten mellom kommune- og skoleledelse, eller mellom skoleledelse og ansatt. En slik kvalitativ undersøkelse vil kunne bidra til å frembringe dypere forståelse og kunnskap om hvordan skoleledere navigerer i et systemisk perspektiv, og hvilke implikasjoner det har for pedagogisk praksis og utvikling av utdanningssystemet.

En annen studie kunne vært en sammenligning av ulike kommuner i et systemisk perspektiv, der en sammenligner kommunal skoleledelses mål, praksis og dokumenter ut fra et systemisk perspektiv og systemisk teori, og se mer på hvordan dette brukes ut mot skolene. Hvordan er de ulike aktørens perspektiv på disse? Har det noen praktisk betydning om en har et systemisk perspektiv? Utgjør det en betydningsfull forskjell, eventuelt på hvilken måte? Samt hvilke verktøy er i bruk i skolene som er nyttige i et systemisk perspektiv? Er det fremgangsmåter, verktøy og ting som skjer i skolene som ikke er nyttige eller kontrakonstruktive, i et systemisk perspektiv?

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag.). Cappelen Damm akademisk.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. The University of Chicago Press.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Ad notam Gyldendal.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Broughton, V. (2010). *In the Presence of Many – Reflections on Constellations Emphasising the Individual Context*. Green Balloon Publishing.
- Brown, B. (2018). *Dare to lead: Brave work, tough conversations, whole hearts*. Vermilion.
- Braarud, H. C., & Nordanger, D. Ø. (2011). Kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48(10). <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2011/10/kompleks-traumatisering-hos-barn-en-utviklingspsykologisk-forstaelse>
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Franke-Gricksch, M. (2003). *You're One of Us – Systemic Insights and Solutions for Teachers, Students and Parents*. Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Frøyland, L. (2017). *Systemisk samtale: Psykososialt samarbeid med barn, ungdom og foreldre*. Fagbokforlaget.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning: Et skolesystem som virker*. Kommuneforlaget.
- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor: Etterlat alltid dine medarbeidere i læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Glosvik, Ø. (2010). Systemisk tenking som grunnlag for leing – ein innfallsvinkel til lærande organisasjonar? *Norsk pedagogisk tidskrift*, 94(4), 306–317.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn: Krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (1998). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (3. utg.). Tano Aschehoug.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon: En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utgave.). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.

- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Gyldendal akademisk.
- Killén, K. (2017). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning: Et fellesfaglig perspektiv for helse-, sosiale og pedagogiske profesjoner: helhetsperspektiv, relasjonskompetanse, refleksjon, mentalisering, traumebevissthet* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Königswieser, R., & Hillebrand, M. (2005). *Systemic Consultancy in Organisations – concepts – Tools—Innovations*. Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Lassen, L. M. (2003). «Empowerment» som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I *Spesialpedagogikk* (s. s. 115-129). Cappelen akademisk forlag.
- Nordahl, T. (Red.). (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- Nordland, E. (1985). *Sosialpedagogikk: Gruppen som redskap for utvikling og læring*. TANO.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2021). Profesjonelle fellesskap i løst koblede systemer. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 35–56). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Riis, P., & Paulsen, J. M. (2022). *Ledelse som praksis: Å utvikle skolen gjennom lærende møter og prosesser* (1. utgave.). Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.
- Rød, A. (2015). *Endring: Systeminspirert ledelse i praksis* (1. utgave). Flux Forlag.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Century Business.
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* ([Rev. and updated]). Currency/Doubleday.
- Shaked, H., & Schechter, C. (2017). *Systems Thinking for School Leaders*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-53571-5>
- Skrovset, S. (2017). Verdsettende ledelse. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 97–122). Fagbokforlaget.
- Sparrer, I. (2007). *Miracle, Solution and System – Solution-focused systemic structural*

constellations for therapy and organizational change. SolutionsBooks.

- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Nilsen, T. K., Skilbrei, M.-L., & Enebakk, V. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. I 46. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://hdl.handle.net/11250/3053460>
- Tanggaard, P., & Brekke, B. (2021). *Praktisk prosessledelse i skolen* (1. utgave.). Kommuneforlaget.
- Ulleberg, I., & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- Verhoeff, R. P., Knippels, M.-C. P. J., Gilissen, M. G. R., & Boersma, K. T. (2018). The Theoretical Nature of Systems Thinking. *Perspectives on Systems Thinking in Biology Education*. *Frontiers in Education*, 3. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00040>
- Vold, E. K. (2013). *Rom for læring: Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. Fagbokforlaget.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon: Et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget.
- Ølgaard, B. (2004). *Kommunikation og økomentale systemer—En introduktion til Gregory Batesons forfatterskap* (3. udgave). Akademisk forlag.
- Østrem, S. (2022). *Å skrive akademisk: En veiviser for forskere* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (Red.). (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.
- Aas, M., & Vennebo, K. F. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (1. utgave.). Fagbokforlaget.

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: Modell over 3 systemnivåer i skolesystemet

Figur 2: Ulike former for samhandling mellom nivåene (Roald, 2012, s. 15).

Vedlegg

Vedlegg 1: Meldeskjema

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Intervjugaid

Vedlegg 4: Retningslinjer for bruk av private enheter

Vedlegg 5: Vurdering av behandling

Vedlegg 1: Meldeskjema

20.05.2023, 08:44

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Systemisk praksis i skole og ledelse](#) / Eksport

Meldeskjema

Referansenummer

418056

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Beskriv hvilke bakgrunnsopplysninger du skal behandle

Arbeids kommune, skole, kjønn, alder
Kontaktinformasjon i forbindelse med avtaler om intervju.

Prosjektinformasjon

Prosjektittel

Systemisk praksis i skole og ledelse

Prosjektbeskrivelse

Undersøke hvordan det systemiske perspektivet blir forstått og brukt av skoleledere i dag. Målet er mer innsikt og forståelse av det systemiske perspektivet og den praksis det gir i utdanningsinstitusjoner på barneskole nivå.

Dersom personopplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Jeg ønsker å ta vare på resultatene slik at jeg har mulighet til å se på resultatene fra andre perspektiver i arbeidet etter prosjektslutt. Resultatene vil ikke bli delt med andre.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Personopplysninger vil bli behandlet i forbindelse med forespørsel og gjennomføring av intervju. Opplysningene vil bli anonymisert.

Prosjektbeskrivelse

[Prosjektbeskrivelse.pdf](#)

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Camilla Lund-Larsen, camilla.lund-larsen@hotmail.com, tlf: 97596348

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Heidi Regine Bergsager, Heidi.R.Bergsager@usn.no, tlf: 35026547

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

<https://meldeskjema.sikt.no/62a5c1cf-5ab5-44ca-9c83-130c3a58babd/eksport/185>

1/3

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Skoleledere ved barneskoler i Viken fylkeskommune.
Faglig rådgiver i kommunens skole-avdeling.

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Rekruteres fra eget nettverk.

Alder

20 - 70

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

[Intervjuguid skoleledere.pdf](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv.pdf](#)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykket kan når som helst trekkes tilbake ved å ta kontakt på mail eller telefon.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Gjennom å ta kontakt på mail eller telefon, vil de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Private enheter

Retningslinjer/tillatelse til å behandle opplysninger på private enheter

[Retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter.pdf](#)

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsbegrensning
- Andre sikkerhetstiltak

Hvilke

Automatisk tastelås på mobile enheter og låst skjem på Mac etter kort tid.

Varighet

Prosjektperiode

01.06.2022 - 01.09.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Lyd- eller bildeopptak slettes
- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Systemisk praksis i skole og ledelse”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en del av masteroppgave i utdanningsledelse ved USN. Masteroppgaven skal omhandle systemisk perspektiv på skoleledelse. Formålet er å få mer innsikt og forståelse i det systemiske perspektivet og den praksis det gir i utdanningsinstitusjoner på barneskole nivå.

Problemstillingen for prosjektet er: Hvordan blir det systemiske perspektivet forstått og brukt av skoleledere i dag?

Forskningsspørsmålene som skal analyseres omhandler hvordan skoleledere forstår det systemiske perspektivet, hvilke områder i skolehverdagen det systemiske perspektivet er rådende og områder det er fraværende, samt hvordan skoleledere forstår sin egen rolle i skolesystemet.

Som deltager i undersøkelsen har du muligheten til å få tilsendt masteroppgaven etter sensur. Du kan også få muligheten til en samtale om hvordan du som leder kan benytte deg av kunnskapen på din skole.

Resultatene vil kunne bli brukt i videre forskning og utviklingsarbeid i etterkant av prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masteroppgaven skives ved Universitetet i Sør-Øst Norge, fakultetet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber som en skoleleder i en barneskole eller skolefaglig rådgiver i kommunens oppvekstavdeling på Østlandet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Dette blir en samtale om skolehverdagen, rollen som skoleleder og det systemiske perspektivet. Vi setter av en time til samtalen.

Samtalen vil bli tatt opp på en digital diktafon, og lagret digitalt. I etterkant av samtalen vil den lagres til den er transkribert og anonymisert. Du vil få mulighet til å lese igjennom transkripsjonen og godkjenne denne i etterkant.

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.

Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene og behandle dem i forbindelse med bearbeiding og lagring. Alle opplysningene vil bli anonymisert. Resultatene vil publiseres i masteroppgaven og eventuelt i videre forskning.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når sensur er falt og masteroppgaven er bestått. Masteroppgaven skal etter planen leveres i juni 2023, med 6 ukers sensurfrist.

Så raskt som mulig, men senest etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. I forbindelse med transkribering vil opplysninger som navn på personer, skoler eller kommuner anonymiseres ved å omgjøres til generelle vendinger som ikke kan spores direkte tilbake til deg. Lydopptaket fra intervjuet vil bli slettet senest ved prosjektslutt. De anonymiserte opplysninger ikke vil slettes, men lagres for gjenbruk til videre egen forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sør-Øst Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Sør-Øst Norge ved Heidi Regine Bergsager, som kan kontaktes på Heidi.R.Bergsager@usn.no.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg ved Universitetet i Sør-Øst Norge. Mail adresse: personvernombud@usn.no.

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Heidi Regine Bergsager
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Camilla Lund-Larsen
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Systemisk praksis i skole og ledelse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju
- at mine data, anonymiseres og lagres etter prosjektslutt, til videre forskning og utviklingsarbeid
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes i form av sitater og rolle (*«sitat», rektor/avdelingsleder*)

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjugaid

Intervjugaid skoleledere

Problemformulering

Hvordan blir det systemiske perspektivet forstått og brukt av skoleledere i dag?

Forsknings spørsmål:

- *Hvordan forstår skoleledere det systemiske perspektivet?*
- *Er det områder i skolehverdagen der det systemiske perspektivet er rådende eller helt fraværende?*
- *Hvordan forstår skoleledere sin egen rolle i skolesystemet?*

Spørsmål til skoleledere (avdelingsleder/rektor):

- Hva er din viktigste funksjon som leder?
- Hva i skolehverdagen er viktig for deg å prioritere?
- Hva skulle du ønske at du kunne gjøre mer av i jobben din som leder?
- Hva er det dere som skole er skikkelig gode på?
 - Hva tror du er grunnen til at dere er gode på nettopp dette?
- Hva ønsker du at dere skal bli bedre på?
 - Hva er dine tanker om hvordan dere kan bli bedre på dette?
 - Hvilke verktøy vil du si at du har til en slik prosess?
 - Hva tenker du det er viktig at ledere gjør i en slik sammenheng?
- Hvordan tenker dere om situasjoner der lærer kommer til ledelsen fordi de har en utfordring med en elev eller noen foreldre?
 - Hvordan tenker dere det er viktig å møte læreren?
 - Hva har dere fokus på når dere skal løse problemet?
 - Felles ansvar for situasjonen, eller lærers ansvar?
 - Team rundt, eller må løses individuelt? («swim og sink»)
- Hvordan tenker dere rundt foreldresamarbeid?
 - Er det noen formelle samarbeidsarenaer ut over FAU/SU/SMU?
 - Hvilke ønsker har du til foreldrene om hva de skal bidra med inn i skolen?
 - Har du noen historier om foreldresamarbeid som du virkelig er stolt av?
- Hvilke innspill og krav kommer skoleeier med til dere?
 - Hva gjør de for å hjelpe dere med dette?
 - Hvordan ser du på samarbeidet mellom de ulike skolene og mellom dere skoleledere?
 - Finnes det en arena der lærerne dine møter lærere fra andre skoler?
- Hvordan tenker du om et «systemisk perspektiv»?
 - Er det noen områder i skolehverdagen der en ser at det er et systemisk perspektiv i hvordan dere arbeider, med samarbeid, gjensidig påvirkning, osv?

- Er det noen områder i skolehverdagen der det er mindre systemisk perspektiv, men mer individuelt, linjert perspektiv?
- Er det noen områder i din hverdag du skulle ønske var mer preget av en systemisk tilnærming? Hvilke? Hvordan?
 - Hvilke verktøy har du i dag for å kunne gjøre dette?
 - Hva har du behov for mer av?
- Hva tenker du om din egen rolle som leder i skolen?
 - Opplever du at du har andre rundt deg som vil deg vel og som støtter deg i jobben?
 - Hvordan håndterer du situasjoner som er vanskelig for deg?
 - Hva gjør du for å være bevisst din egen påvirkning av andre?
- Har du noen tips og råd til en ny leder, om hva som er viktig å gjøre for å være en god leder i skolen og å ta vare på seg selv i prosessen?

Spørsmål til skolefaglig rådgiver i kommunens oppvekstavdeling

- Hva er din jobb som skolefaglig rådgiver i kommunen?
- Hvordan forstår du «et systemisk perspektiv»? Hva tenker du rundt dette?
- Hva er dine tanker om hvordan kommunen jobber med hele skolesystemet?
- Vil du si at kommunen jobber for å bli en «lærende organisasjon» eller er det andre begreper og perspektiver dere jobber mot?
 - Hvordan ser du det «systemiske» i dette?
- Hvordan tror du skolelederne forholder seg til et systemisk perspektiv?
 - Ser du, fra ditt ståsted, om noen tenker systemisk eller ikke gjør det? Hvordan?
- Hvordan opplever du at det er lurt å arbeide for å få til god utvikling av hele systemet?
 - Hva gjør dere av dette i dag?
 - Hva kunne du ønske å gjøre mer av?

For meg er en viktig del av det systemiske perspektivet møte mellom mennesker og det relasjonelle. I relasjoner kommer gjerne mye av den personlige siden av oss frem, på godt og vondt.

Hva tenker du om en leders rolle og utvikling av egne og andres relasjonelle ferdigheter?

- Hva tenker du skolene i kommunen er skikkelig gode på?
 - Hva tror du er grunnen til at de er gode på nettopp dette?
- Hva ønsker du at skolene og lederne skal bli bedre på?
 - Hva er dine tanker om hvordan dere kan bli bedre på dette?
 - Hvilke verktøy vil du si at du har til en slik prosess?
 - Hva tenker du det er viktig at ledere gjør i en slik sammenheng?

Vedlegg 4: Retningslinjer for bruk av private enheter

Dokumenttype: Retningslinje	Godkjent av: Forskningsdirektør Thomas Slagsvold	Dokumentansvarlig enhet: Seksjon for forskning og innovasjon
Versjon: 1.0	Godkjent dato: 07.03.2022	Prosesseier: Forskningsdirektør Thomas Slagsvold

Retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter ved USN

1. Formål

Disse retningslinjene skal sikre at nødvendige krav til sikkerhet blir ivare tatt når private enheter blir brukt til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter.

Eksempler på «privat enheter» er datamaskin, mobiltelefon, fotokamera, videokamera, lydopptaker eller annet privat opptaksutstyr som du har kjøpt selv.

Når du krysser av for bruk av privat enhet i meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD), må du laste opp disse retningslinjene i meldeskjemaet. Disse retningslinjene fungerer som dokumentasjon på at privat(e) enhet(er) kan bli brukt i prosjektet, men da under forutsetningene som er gitt i disse retningslinjene og i lagringsguiden til USN.

2. Forutsetninger

- Som hovedregel anbefaler *ikke* USN bruk av privat utstyr til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter. Dette er av hensyn til krav om sikkerhet ved behandling av personopplysninger jf. artikkel 32 i Personopplysningsforskriften. Ansatte og studenter har tilgang på lagrings- og opptaksløsninger via USNs systemer og avtaler.
- Privat diktafon (analog eller digital) som ikke er koblet til nett, eller mobiltelefon hvis du bruker UIO Diktafon appen, kan benyttes under forutsetning av at sikkerhetstiltakene nevnt i disse retningslinjene følges
- I studentprosjekter skal bruk av private enheter være avklart med veileder i henhold til disse retningslinjene og lagringsguiden. Veileder må vurdere at risikoen er akseptabel for typen data som skal samles inn. I tillegg må veileder kunne gi veiledning om de enkelte punktene i disse retningslinjene.
- Studenter og forskere er ansvarlige for å behandle personopplysninger i tråd med USNs [IKT reglement](#), retningslinjer for [behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekt](#) samt retningslinjer for [klassifiserings- og lagringsområder \(studenter\)](#) eller [klassifiserings- og lagringsområder \(ansatte\)](#).
- Ansatte skal ikke bruke privat datamaskin til å behandle personopplysninger. Ansatte har tilgang til datamaskiner som er administrert av USN, og disse skal bruke disse når de behandler personopplysninger.
- Studenter kan bruke private datamaskiner, så lenge disse kobles til USN OneDrive med disk-fil eller USN Safe (se lagringsguide for nærmere beskrivelse).
- Studenter og forskere plikter å ivareta informasjonssikkerheten i perioden personopplysninger blir behandlet. Dette betyr at det skal settes i verk tiltak som ivaretar både *konfidensialitet* og

integritet, altså tiltak som både forhindrer at personopplysninger kommer på avveie, og at uvedkommende har tilgang til personopplysningene som blir behandlet.

- Opptak skal bli overført til sikkert lagringssted uten unødig opphold for videre behandling, slik at opptaket kan bli slettet fra opptaksenheten.
- Den private enheten som blir brukt må oppfylle følgende krav:
 - Sikkerhetsmekanismer som antivirus, brannmur og automatisk installasjon av oppdateringer skal være aktivert.
 - Dersom enheten støtter sikkerhetskopi til skyen, skal dette skrur av, slik at opptaket ikke blir lagret i skyen.
 - Datamaskina må ha skjermbeskytter som etter maksimalt 15 minutters inaktivitet låser maskina og krever passord for videre bruk.
 - Så lenge opptaket blir lagret på enheten (opptaker/minnepinne eller lignende), må du sikre at denne ikke kommer på avveie. Dette kan for eksempel bli gjort ved å låse inn enheten.
 - Hvis enheten kan krypteres, skal dette gjøres.
 - Enheten skal ikke lånes ut til uvedkommende uten å sikre at tidligere lyd- og videoopptak er slettet.
- Dersom studenter eller forskere har behov for bistand til sikker lagring, skal de kontakte forskningsdata@usn.no eller it-support@usn.no

Vedlegg 5: Vurdering av behandling

20.05.2023, 08:40

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Systemisk praksis i skole og ledelse](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
418056

Vurderingstype
Standard

Dato
25.08.2022

Prosjekttittel
Systemisk praksis i skole og ledelse

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

Prosjektansvarlig
Heidi Regine Bergsager

Student
Camilla Lund-Larsen

Prosjektperiode
01.06.2022 - 01.09.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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

Personverntjenester 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

<https://meldeskjema.sikt.no/62a5c1cf-5ab5-44ca-9c83-130c3a588abd/vurdering>

1/2

- 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!