

Ledelsespraksis i oppstarten av skolars arbeid for utvikling av tilpasset opplæring

Authors: Vegard Alexander Olsen Yttergård & Kirsten Foshaug Vennebo

Affiliation: Universitetet i Tromsø & OsloMet – storbyuniversitetet, Norge

Contact corresponding author: Vegard Alexander Olsen Yttergård, vegard.a.yttergard@uit.no

Sammendrag

Denne artikkelen rapporterer fra en studie der vi undersøker ledelsespraksiser i oppstarten av skolars arbeid for utvikling av tilpasset opplæring iverksatt på initiativ fra skoleeieren. Studien har et aksjonsforskningsdesign med fire deltakende skoler og ledergrupper. Samlet viser studien hvordan ledelsespraksiser som er preget av distribuert og samhandlende «tett-på-ledelse», kjennetegnet av kontekstsensitive og verdibeviste handlingsorienteringer og -valg, utvikles gjennom oppstartsarbeidet. Ledergruppene, med rektorene i spissen, forankrer arbeidet i skolenes profesjonsfelleskap gjennom å sette verdier samt skolenes praktisering av tilpasset opplæring i sentrum for felles meningsskapende aksjoner, med klare koblinger til skoleeierens plan. Basert på funn i studien diskuterer vi hvordan ledelsespraksisene kan få betydning for det videre utviklingsarbeidet og utvikling i skolene, før vi avslutningsvis konkluderer og peker på noen av studiens implikasjoner og begrensninger.

Nøkkelord

skoleutvikling; skoleeier; skoleledelse; meningsskaping

©2024 Vegard Alexander Olsen Yttergård & Kirsten Foshaug Vennebo. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Yttergård, V. A. O. & Vennebo, K. F. (2024). Ledelsespraksis i oppstarten av skolars arbeid for utvikling av tilpasset opplæring. *Forskning og Forandring, Special issue: Engageret forskning og demokrati på arbeidsplassen*, 7(1), 72–91. <https://doi.org/10.23865/fof.v7.5099>

Abstract

School leadership practices in the initial phase of schools' work for developing adapted education

This article reports on a study in which we investigate school leadership practices for the development of adapted education, as they are expressed in the initial phase of schools' development work, which is undertaken at the initiative of local educational authorities. The study has an action research design with four participating schools and school leadership groups. Overall, the study shows how leadership practices that are characterised by distributed and interactive "close-up" leadership as well as by context-sensitive and value-conscious action orientations and choices are developed through the initial phase. The work of the leadership groups, led by the principals, is anchored in the schools' professional community by focusing on values and the schools' practice of adapted education in joint meaning making actions with clear links to the plan from the local educational authorities. Based on the findings of the study, we discuss how leadership practices can have an impact on further development work and development in the schools before concluding and pointing out some of the study's implications and limitations.

Keywords

school development; district level; school leadership; meaning-making

Introduksjon

Skoleledere er sentrale aktører i arbeidet med skoleutvikling for å forbedre elevenes læring (Fullan, 2015; Lillejord, 2022; Paulsen & Jenssen, 2023; Robinson, 2014). En kunnskapsoversikt over internasjonal og nordisk forskning på ledelse av skoleutvikling det siste tiåret, viser at ledelse først og fremst er en samhandlende aktivitet, både ledere imellom og mellom ledere og lærere (Aas et al., 2021). Dette fordrer skoleledere som har kapasitet til og kunnskap om å lede kollektive lærings- og utviklingsprosesser gjennom samarbeidende og informerte refleksjonsaktiviteter basert på skolens behov og lokale kontekst (Burner, 2018; Leithwood et al., 2019; Kovačević & Hallinger, 2019; Aas & Vennebo, 2021). DuFour og Marzano (2011) fremholder at læring i profesjonsfellesskap representerer slike prosesser, der skolefolk arbeider sammen i gjentakende sykluser av kollektivt endringsarbeid og aksjonsforskning for å oppnå bedre resultater for sine elever. Huffman et al. (2016) peker blant annet på distribuert ledelse og arbeid for delte verdioppfatninger som betydningsfulle strategier for ledelse av læringsarbeid i profesjonsfellesskap. Distribuert ledelse kjennetegnes ved at ledere i formelle posisjoner samhandler med andre i og utenfor skolen om å ta beslutninger og utføre handlinger (Diamond & Spillane, 2016), slik at ledelsespraksiser blir et produkt av situert samspill i den sosiale og kulturelle konteksten der ledelse utøves. Arbeid med verdioppfatninger, herunder verdier om undervisning, kan ifølge Weick (1995) skje gjennom kontekstsensitive og meningsskapende prosesser. Det kan bidra til å deprivatisere praksis og dermed utvikle en kollektiv samarbeidskultur (Wahlstrom et al., 2010), der felles forståelser i det sosiale fellesskapet blir en sentral drivkraft i skolelæring for elevenes læring (Lillejord, 2022). Prosesser der målet er at skolelæring

profesjonsfelleskap blir mer bevisst hvilke verdier de selv eller organisasjonen styrer etter samt hvordan verdiene påvirker dem, krever imidlertid verdibevissthet i ledelse, der arbeid med verdier tar utgangspunkt i praksis framfor implementering av «vedtatte verdier» (Aadland, 2010).

I forskning på skoleledelsespraksiser for tilpasset opplæring i etterkant av læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), finner Buli-Holmberg et al. (2015) at skoleledere ser ut til å mangle nødvendig innsikt i og verktøy for å realisere kontinuerlige forbedringsprosesser innenfor området, slik at arbeidet kommer til uttrykk gjennom fragmenterte skolekulturer. Forskerne peker også på at rektorer i liten grad tar ansvar for å utvikle en felles forståelse for prinsippet, og at de anser manglende ressurser og kompetanse som barrierer for å praktisere tilpasset opplæring. Jenssen (2011) viser at skoleledere i sitt arbeid med tilpasset opplæring synes å være nytteorienterte, og at handlingsvalgene kjennetegnes av at de styrer mot hva som gir best resultater med minst mulig ressursinnsats: en formålsrasjonell, markedsorientert tilnærming som kan føre til at de i møte med lærere blir talsmenn for systemets rasjonalitet. Forskningen reflekterer at ledelsespraksiser i skolers arbeid for utvikling av tilpasset opplæring utspilles i spenningen mellom initiativ ovenfra og nedenfra. Initiativ fra skoleeier, som har ansvar for kvalitet i utdanningen innenfor sentralt gitte rammer og initiativ med utgangspunkt i skolens kontekst, kan reflektere denne typen spenninger (Møller, 2022).

Generelt kan oppstartsfasen av utviklingsarbeid synes å være kritisk med hensyn til forbedring og utvikling i skoler (Postholm, 2020; Tan & Caleon, 2016). Norsk forskning peker på at ledelsespraksiser som involverer ansatte for å etablere en felles forståelse og skape oppslutning, om hva som skal utvikles og forbedres, hvorfor og hvordan, er av betydning i oppstarten av skolers utviklingsarbeid (Irgens, 2018; Aas, 2013). Det er imidlertid lite undersøkt hvordan slike prosesser foregår (Kirkerud, 2021), og Postholm (2020) argumenterer for at det bør forskes mer på oppstarten av utviklingsarbeid for å forstå hvordan den tidlige fasen kan fungere som et grunnlag for å styrke videre utvikling i skolen.

Hensikten med denne studien er å undersøke ledelsespraksiser i oppstarten av skolers arbeid for utvikling av tilpasset opplæring som blir iverksatt på initiativ fra skoleeieren, samt gjennom praksisnær kunnskapsdannelse å utvikle praksisene og innsikt i den betydningen de kan få for videre utviklingsarbeid og utvikling. Med initiativ refereres det her til at skoleeieren har utformet en plan med føringer for tilpasset opplæring, som gjennom utviklingsarbeid i skolenes profesjonsfelleskap skal implementeres i praksis. Studien har et aksjonsforskningsdesign (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 2009), og den ble gjennomført i samarbeid mellom ledergrupper i fire av kommunens skoler og artikkelens førsteforfatter (heretter kalt forskeren). Med utgangspunkt i data fra ledergruppemøter i oppstarten av skolenes utviklingsarbeid, undersøker og drøfter vi studiens forskningsspørsmål: *Hva kjennetegner ledelsespraksiser i oppstarten av skolers arbeid for utvikling av tilpasset opplæring, som igangsettes på*

initiativ fra skoleeieren? Hvilken betydning kan praksisene ha for det videre utviklingsarbeidet og utvikling i skolene? Ledelsespraksiser forstås her som ledergruppenes handlingsorienteringer og -valg.

Artikkelen er strukturert ved at vi først beskriver studiens bakgrunn og empiriske kontekst, inkludert skoleeierens plan. Deretter presenterer vi KHAT som teoretisk rammeverk, før vi gjør rede for metodisk tilnærming. Videre presenterer vi våre funn og avslutter med en diskusjon, før vi konkluderer og peker på noen av studiens implikasjoner og begrensninger.

Bakgrunn og empirisk kontekst for aksjonsforskningen

Studien som denne artikkelen rapporterer fra, er forankret i et større forskningsprosjekt innenfor ordningen Offentlig sektor-ph.d. (Forskningsrådet, 2019), der forskeren samarbeider med skoleeieren i en middels stor bykommune og fire av kommunens skoler. Først og fremst ble forskningsprosjektet aktualisert ved at skoleeieren utviklet en plan for tilpasset opplæring og spesialundervisning, som alle rektorer skoleåret 2019/2020 ble bedt om å implementere gjennom utviklingsarbeid i skolenes profesjonsfelleskap. Bakgrunnen for planen var kommunens økende omfang av spesialundervisning etter innføringen av LK06. Planen inngår i skoleeierens system for kvalitetsutvikling, og den var ment å skulle fungere retningsgivende, støttende og kvalitetssikrende for skolenes utviklingsarbeid, blant annet med mål om å sikre felles forståelser for tilpasset opplæring og spesialundervisning.

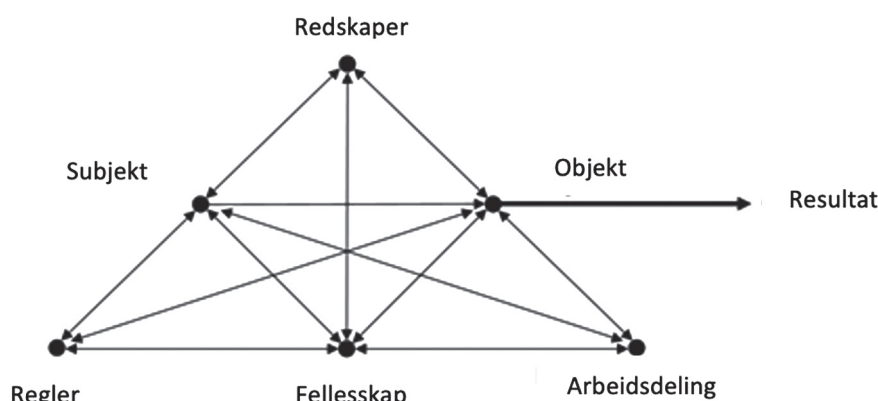
En studie av planen (Yttergård & Vennebo, 2023), som hadde til hensikt å gi kunnskap som skoleeieren og deltakerne i skolenes utviklingsarbeid kan dra nytte av, viser at skoleeieren gir føringer for tilpasset opplæring, noe som gjelder både forståelser, hensikter og praktisering av prinsippet. I føringene for praktisering blir tilpasset opplæring beskrevet som en standard for undervisningskvalitet, som skal ivaretas gjennom verdiene *inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning*. Skolene blir anmodet om å handle målrasjonelt ut fra verdiene som knyttes til definerte tegn på god praksis. Slik sett oppfordres skolene, i arbeidet med tilpasset opplæring, til å innta en handlingsorientering som skal være rettet mot å realisere mål, med en tilhørende kontrollfunksjon basert på sentrale kriterier for kvalitet. I utvikling samt utøvelse av god praksis på området, viser føringene at læreren gis en framtrødende posisjon og at skoleledelsen gis en mer tilbaketrukket posisjon som tilrettelegger for kollektivt arbeid i skolenes profesjonsfelleskap. Skoleeierens rolle gis ikke oppmerksomhet.

Høsten 2019, da skolene var i oppstarten med implementeringen av planen, innledet forskeren et samarbeid med fire deltagende skoler, med et forskningsdesign bygd på prinsipper for praktisk aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986). Designet forutsatte et nært samarbeid mellom forskeren og skolens ledergrupper der forskeren og medlemmene i ledergruppene var likeverdige deltakere, men med komplementære funksjoner (Tiller, 2004). Ledergruppene, som bestod av rektor og to-tre

mellomledere, var ansvarlige for planleggingen og den praktiske gjennomføringen av utviklingsarbeidet i skolenes profesjonsfelleskap. Forskeren deltok i ledergruppe-møter på hver skole, der rektor med sine mellomledere i oppstartsfasen diskuterte, planla tiltak og evaluerte det lokale utviklingsarbeidet. I møtene bidro forskeren som «kritisk venn» (Henriksen & Aas 2020; Swaffield, 2008). Dertil hadde forskeren et særlig ansvar for systematisk datagenerering underveis i utviklingsarbeidet samt å dokumentere forskningen. Forskningsdesignet, forskerrollen, datagenereringen og analysene utdypes i artikkelens metodedel.

KHAT som analytisk rammeverk

KHAT bidrar med et begrepsmessig rammeverk som kan hjelpe oss til å analysere og forstå ledelsespraksiser som en del av den sosiale og kulturelle konteksten der ledelse utøves og kommer til uttrykk. I KHAT er konteksten kjent som et aktivitetssystem, og Engeström (2015) har utviklet en triangulær modell (se figur 1) som visualiserer aktivitetssystemets struktur, med dets elementer, sammenhenger mellom dem og hvordan de virker sammen i en helhetlig kontekst.



Figur 1. Strukturen i et aktivitetssystem (etter Engeström, 2001)

I denne studien utgjør hver skole et aktivitetssystem som gjennom planen med føringer for tilpasset opplæring står i relasjon til skoleeieren som aktivitetssystem. Den øverste delen av modellen, handlingstrekanten, som består av subjektet, objektet og medierende redskaper, synliggjør at KHAT legger til grunn at alle menneskelige aktiviteter er sosiale, redskapsmedierte og objektorienterte med et intendert resultat (Engeström & Sannino, 2010). Subjektet, som kan være et individ eller en gruppe, er i denne studien skolenes ledergrupper. *Objektet*, ansett som motivet og retningsgivende for aktiviteten, er her den tilpassede opplæringen, som *skolens profesjonsfelleskap* arbeider med på initiativ fra skoleeieren og der resultatet skal være forbedret tilpasset opplæring for alle elever. *Skolens profesjonsfelleskap* refererer i denne sammenhengen til lærere. I studien blir *situasjonsspesifikt objekt* brukt analytisk om spesifikke problemområder som ledergruppene retter søkelyset mot i arbeidet med objektet i oppstartsfasen samt

hvordan problemområdene blir gjort til gjenstand for aksjoner (Kemmis, 2009) i profesjonsfellesskapet, i betydningen av å bli jobbet systematisk med gjennom utforskning og datadrevne analyser. *Redskaper* er ressurser, av både materiell og immateriell karakter, som subjektet tar i bruk i arbeidet med objektet. I skolene vil det kunne være planer og ulike typer kunnskapsressurser som erfaringer og forskning. Elementene i triangelets bunnlinje, *regler, fellesskap og arbeidsdeling*, bidrar til å forme subjektets handlinger, anstrengelser og det konkrete arbeidet som skal føre fram til resultatet. Dette betyr ikke at subjektet er uten handlekraft, men at det er en konstant innbyrdes sammenheng mellom subjektet og de andre elementene, og at samspillet mellom subjektet og objektet medieres av disse elementene. *Regler* refererer til eksplisitte og implisitte reguleringer, normer og konvensjoner, samt standarder som begrenser handlinger innenfor et aktivitetssystem. I studien betrakter vi føringene i skoleeierens plan som regler. *Fellesskapet* er flerstemmig og refererer til aktører som deler samme objekt, eller som kan ha interesse i aktiviteten, men ikke nødvendigvis deltar i den. Her gjenspeiler fellesskapet skolens profesjonsfellesskap og andre aktører med interesse i aktiviteten, eksempelvis elever. *Arbeidsdelingen* refererer til den horisontale fordelingen av arbeidsoppgaver i fellesskapet, men også til den vertikale fordelingen av makt og status (Engeström & Sannino, 2010).

Engeström (2001) poengterer at objekter er verdiladete og motsetningsfylte, og at forhandlinger om objekter også vil dreie seg om meningsskaping om verdier og motiver. Subjektenes tolkning av objektet vil bli formet av den kulturhistoriske konteksten de sosiale praksisene og objektene inngår i (Edwards, 2011). Faktisk kan det være slik at hvert individ som deltar i en felles aktivitet har forskjellig syn på og tolkning av objektet, samt formålet med aktiviteten, avhengig av individets posisjon i arbeidsdelingen, historie i aktiviteten, opplæringen og erfaringen (Warmington et al., 2006). Denne «flerstemmigheten» kan sies å reflektere systemiske motsetninger, som ifølge Engeström (2001) kan forstås som historisk akkumulerte og strukturelle spenninger som alltid vil være til stede innenfor eller mellom aktivitetssystem. Spenningene kan ikke bestandig observeres direkte, men komme til uttrykk gjennom fellesskapet medlemmer, som erfarer og artikulere forstyrrelser, konflikter eller dilemmaer (Engeström & Sannino, 2011) i arbeidet med objektet. Et eksempel kan være at det «nye» kommer i konflikt med reglene eller arbeidsdelingen i systemet. Deltakere i aktivitetssystemet kan mangle kunnskap og/eller erfaring om metoder knyttet til den nye formen for aktivitet. Det kan forårsake spenninger og føre til at deltakerne misliker de nye måtene å arbeide på (Engeström, 2005; Yamagata-Lynch & Haudenschild, 2009).

Fra et KHAT-perspektiv forstås konstruksjon og implementering av et nytt objekt som ekspansiv læring: «learning in which the learners are involved in constructing and implementing a radically new, wider, and more complex object and concept for their activity» (Engeström & Sannino, 2010, s. 2). Edwards (2011) poengterer at ekspansiv læring er en trinnvis utvidelse av objektet, der deltakerne lærer å konstruere

et nytt objekt for sin kollektive aktivitet samt å implementere det i praksis. I ekspansiv læring knyttes derfor implementering til nyskaping, som ikke bare handler om å justere det som allerede er kjent, men om å utvikle nye objekter som ennå ikke eksisterer, og der spenninger kan være drivkrefter for endring og utvikling (Engeström & Sannino, 2010). Det betinger imidlertid at aktørene evner å legge merke til og formidle potensielle konflikter som spenningene fører til, og at de klarer å omforme dem til analyserbare og håndterbare utfordringer (Engeström, 2008).

En ekspansiv læringsprosess (Engeström, 1999) bestående av sju handlingssekvenser, starter ved at noen begynner å stille spørsmål, kritisere eller avvise sider ved en eksisterende og akseptert praksis. Dersom spørsmålene kommer fra medlemmer innenfor organisasjonen, oppnår lederne lettere engasjement enn om spørsmålene og motivasjonen for endring kommer fra eksterne kilder. Videre dreier det seg om å gjennomføre både en empirisk og historisk analyse for å få et bilde av situasjonen og avdekke dens opphav og forklaringsmekanismer. Modellering er nedfelt i den kritiske granskingen, både gjennom spørsmålstilling og dypere analyser, med tanke på å komme fram til en ny løsning, ny praksis eller et nytt mønster for aktivitet. En kritisk gransking og undersøkelse av «det nye» ligger til grunn for implementeringen. Dernest følger refleksjon, som pågår mens den nye løsningen prøves ut i praksis. Erfaringene med den nye løsningen skaper dermed et grunnlag for å vurdere om ideer den bygger på, gagnar og gir resultater i praksis.

Metodisk tilnærming

Et praktisk aksjonsforskningsdesign, som anvendes i denne studien, bygger på forutsetningen om at dialoger mellom praktikere og forskere i et interaktivt forsknings-samarbeid gjør det mulig å forstå og endre praksiser, samt å bringe frem ny kunnskap om muligheter og begrensninger i utviklingsprosessene (Kemmis & McTaggart, 2000). I en praktisk aksjonsforskningstilnærming bestående av episodiske og sykliske prosesser med planlegging, handling, observasjon og refleksjon, står refleksiv aktivitet sentralt (Kemmis, 2001). I denne studien foregår dette ved at skolelederne, gjennom selvrefleksive prosesser i ledermøter under oppstarten av utviklingsarbeidet, fortalte om hva de hadde gjort og bidratt med, både gjennom prosesser i ledergruppen og i skolens profesjonsfellesskap. Etter møtene utformet rektorene på vegne av sine ledergrupper refleksjonsnotater med beskrivelser av ledernes refleksjoner, med betraktninger rundt og begrunnelser for hvordan de hadde jobbet i ledergruppa og i profesjonsfellesskapet. Forskerens rolle som «kritisk venn» (Henriksen & Aas, 2020; Swaffield, 2008) i ledergruppemøtene var å stille kritiske spørsmål som kunne stimulere til refleksjon omkring egne ledelsespraksiser og de kollektive prosessene i profesjonsfellesskapene. Forskeren utfordret også skolelederne til å begrunne praksisene og prosessene, og bidro i samtalene, der det falt naturlig, med å trekke inn teoretiske perspektiver som kunne støtte og forankre praksis. Forskeren loggførte sine observasjoner og refleksjoner fra møtene.

At forskeren hadde permisjon fra sin rektorstilling i kommunen, reflekterer en relasjon til deltakerne som har implikasjoner for forskningen og forskerrollen. For å unngå at forskningen kunne bli oppfattet som et styrings- og kontrollinsentiv fra skoleeieren, har forskeren hatt ansvar for valget av skoler og innsamling av empiri, uten involvering av skoleeieren. Alle rektorene i kommunen fikk invitasjon til å delta i forskningsprosjektet. Ni meldte sin interesse, og av disse valgte forskeren ut fire skoler på bakgrunn av geografisk spredning og skoleslag. Kommunen og de medvirkende skolene er anonymisert. At forskeren har erfaring fra en rektorstilling, kan samtidig implisere at skolelederne oppfatter forskeren som likestilt innenfor en felles og symmetrisk forståelseshorisont. I samarbeidet har det derfor vært viktig for forskeren som «kritisk venn» å kombinere den kritiske utforskende rollen med et klima av tillit (Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011). Åpenhet er et sentralt prinsipp i all praksisrettet aksjonsforskning (Postholm, 2009), og i denne studien har det dreid seg om å dele og drøfte kunnskap med deltakerne underveis basert på prinsippet om *member-checking* (Lincoln & Guba, 1985) samt sikre at oppfatningene mellom forskeren og deltakerne samsvarer. Artikkelen vil bli delt med skoleeieren og de medvirkende skolene.

I studien anvender vi data fra to ledergruppemøter i oppstarten av utviklingsarbeidet på hver av de fire skolene, i alt åtte møter. Kjernedataene består av ledergruppens refleksjonsnotater samt forskerens loggførte observasjoner fra møtene. Møteagendaer, presentasjoner brukt i møtene samt skoleeierens plan utgjør bakgrunnsdataene. Det første møtet dreide seg om ledergruppens oppfatninger rundt bruk av skoleeierens plan og føringer i arbeidet med tilpasset opplæring. Det andre møtet handlet om iverksettelse av aksjoner i profesjonsfellesskapet, herunder hva aksjonene skulle handle om, hvem som skulle involveres og hvilke metoder og verktøy/ressurser som kunne tas i bruk.

Forskeren og andreforfatteren har samarbeidet om analysen og fremstilling av funn. Vi gjorde en kvalitativ kollektiv innholdsanalyse (Berg & Lune, 2012) av kjernedataene for å besvare det første forskningsspørsmålet, basert på antagelsen om at en kollektiv analysestrategi ville bidra til å skape nødvendig distanse til dataene og validere forskningen (Tjora, 2017).

Selv om innholdsanalysen var empirinær, er det viktig å understreke at den var teoretisk informert både som en følge av at vi som forskere er godt orientert innen relevante forskningsfelt, og ved at vi bruker begreper fra KHAT til å stille analytiske spørsmål som hjelp for å belyse hva som kjennetegnet ledelsespraksisene i oppstarten av skolenes arbeid. Metodologisk korresponderer aksjonsforskning med KHAT og teorien om ekspansiv læring ved at begge tilnærmingene deler det samme transformative motivet, og legger til grunn at organisatoriske transformasjoner skjer gjennom sykliske kollektive arbeidsprosesser: i aksjonsforskningen gjennom reflekterende gjentakende sykliske prosesser og i KHAT som sykliske prosesser med ekspansiv synliggjøring (Darwin, 2011). Styrken ved å bruke KHAT med ekspansiv læring i

analysearbeidet er at tilnærmingen tilbyr begrepsmessige og metodiske verktøy, noe som hjalp oss forskere å avdekke og forklare kompleksiteten i handlingsinitiativ og ressurser involvert i ledelsespraksiser i skolers utviklingsarbeid med tilpasset opplæring, herunder motsetninger og spenninger som alltid vil være til stede i denne typen nyskappingsarbeid.

Analysearbeidet foregikk gjennom en tre-steps prosess, inspirert av Richards (2021). I *steg 1* leste vi gjennom forskerens observasjonslogger og ledergruppenes refleksjonsnotater for å få et helhetlig bilde av datamaterialet. I *steg 2* brukte vi begrepet situasjonsspesifikt objekt for å identifisere og kategorisere problemområder som hver av ledergruppene rettet oppmerksomheten mot i oppstartarbeidet. Deretter identifiserte vi områder som var felles for ledergruppene. Disse var (1) utfordringer knyttet til introduksjonen av skoleeierens plan og iverksetting av utviklingsarbeidet, og (2) utforming og planlegging av aksjoner for å imøtekomme utfordringene. I *steg 3* identifiserte vi problemområder som *på tvers av skolene* ble gjort til gjenstand for aksjoner i skolenes profesjonsfelleskap. Disse var (1) verdier for tilpasset opplæring og (2) praktisering av tilpasset opplæring. I denne analysedelen rettet vi særlig oppmerksomheten mot ledergruppenes bruk av ressurser og hvorvidt aspekter ved skolekontekstene virket inn på deres handlingsorienteringer og -valg. I analysearbeidet går vi fram og tilbake mellom de ulike analysestegene. Slik sett foregikk arbeidet i steg som grep inn i hverandre, og slik blir funnene også presentert.

En begrensning ved studien er at analysearbeidet er basert på ledergruppenes selvrapportering fra deres arbeid i ledergruppene og i profesjonsfelleskapene samt forskerens forståelser og fortolkning av hva som bringes fram i møtene. Dette impliserer blant annet at funnene ikke reflekterer *hvordan* ledelse praktiseres, men heller *hvor* dan lederne snakker om og beskriver at ledelse praktiseres.

Presentasjon av funn

I presentasjonen av funnene bruker vi utdrag fra refleksjonsnotatene og observasjonsloggene som eksempler på hva ledergruppene retter oppmerksomheten mot og hva som kjennetegner deres ledelsespraksis. Utdragene er ikke koblet til navn eller skole; de er kun presentert for å illustrere og underbygge sentrale kjennetegn ved ledelsespraksisene.

Ledelsesutfordringer og aksjoner

Alle ledergruppene retter oppmerksomheten mot utfordringer forbundet med å introdusere skoleeierens plan, og hvordan de konkret kan komme i gang med utviklingsarbeidet på sine skoler. Det kom tydelig fram at ledergruppene ser det som utfordrende å innlemme planen fra skoleeieren i skolenes lokale utviklingsplaner og pågående prosesser, blant annet med forberedelsene til læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), slik det er uttrykt her: «Hvordan kan vi dra inn den nye planen i det vi allerede holder på med?» og «Hvordan kan vi involvere alle ansatte i arbeidet med den

nye planen?»). Refleksjonen «Om vi skal ha mulighet å ta den nye planen inn i vår praksis og unngå at dette blir en ny skrivebordplan, som skuffa allerede er full av, må vi se den inn i arbeid vi allerede er i gang med» indikerer også at ledergruppene anser det å skape oppslutning og eierskap til skoleeierens plan som utfordrende.

Analysene viser videre at ledergruppene bruker sine erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid som ressurser for utforming av aksjoner i arbeidet. Utformingene baseres på hva som kan videreføres fra tidligere utviklingsarbeid, men også hva som må endres. Det kom eksempelvis fram at alle ledergruppene, i tråd med tidligere praksis, vil engasjere skolens utviklingsgrupper i arbeidet med aksjonene. En rektor uttrykte at «utviklingsgruppa er en sentral faktor for kvaliteten på utviklingsarbeidet, og det dreier seg om at utviklingsgruppa tilrettelegger for lærernes utvikling og bidrar til at utvikling kan skje innenfra i organisasjonen». En annen rektor pekte på at «samarbeidet i skolens utviklingsgruppe sikrer både medbestemmelse og eierskap til det lokale utviklingsarbeidet». Hva ledergruppene må gjøre annerledes i gjennomføringen av aksjoner, er imidlertid av litt ulik karakter og avhengig av skolekonteksten. I en av skolene ville ledergruppa unngå det de kalte en «teori-basert implementering av planen» fordi de hadde merket en «plantrøtthet» i personalet. Ledergruppene i to andre skoler ville endre fellesmøtene etter å ha erfart at møtene ikke fungerte optimalt. I den ene skolen handlet det om å reorganisere møtene for å få flere til å engasjere seg, ut fra en erkjennelse om at «ledelsen har ikke rigget godt nok for læring i praksisfellesskapet». Reorganiseringen innebærer at lærerne i utviklingsgruppa skal ta et utvidet ansvar for møteledelse og formidling av aktuell teori, og at ledergruppa skal fordele seg og delta i gruppediskusjonene. I den andre skolen handler det mer om at innholdet i fellesmøtene «ikke [har] vært relevant nok for lærerne». Utfordringen ville ledergruppa løse gjennom at arbeidet med planen fra skoleeieren skal kobles mot og integreres i skolens lokale utviklingsplan.

Verdier for tilpasset opplæring

Analysen viser at verdiene inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning for tilpasset opplæring i skoleeierens plan, gis oppmerksomhet og blir tematisert i alle ledergruppene. Dette kommer blant annet fram i utsagnet til en av rektorene: «I planen er det satt noen kvalitetsstandarder som inneholder sentrale verdier.» En felles utfordring for alle ledergruppene synes å være å vurdere disse verdiene i lys av verdier som allerede preger skolene deres. For eksempel uttrykte en rektor: «Verdiene blir et verktøy for å jobbe med tilpasset opplæring.» Denne verdiorienteringen i møtene fører til at ledergruppene setter i gang aksjoner med verdier som tematikk i skolens profesjonsfellesskap. Selv om ledergruppene setter verdier i fokus, viser analysen at aksjonene har noe ulikt innhold og tar ulike retninger, og at ledergruppene begrunner verdiorienteringen ut fra erfaringer og kunnskap om sine egne skolekontekster.

Når det gjelder de lokale aksjonene, har ledergruppene i tre av skolene satt i gang aksjoner for å identifisere om de verdiene som allerede preger skolene deres, sammenfaller med de verdiene for tilpasset opplæring som uttrykkes i skoleeierens plan samt verdier i overordnet del for LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut fra dette innledende arbeidet fortsetter en av de tre skolene med å prioritere og velge ut verdier som samlet utgjør skolens delte verdier, nedtegnet i det som kalles «skolens verdigrunnlag». Ledergruppa begrunner orienteringen ut fra en erfaring om at felles forståelser og holdninger til verdier som medvirkning og inkludering hos lærere og ansatte i SFO, har en nytteverdi for oppfølgingen av elever med særskilte behov. Rektoren uttrykte seg slik: «De uttalte verdiene og de handlingene vi utøver, må henge sammen.» En annen skole arbeider videre med å knytte verdier for tilpasset opplæring i skoleeierens plan til læringsmiljø som tema. Rektoren forklarte at «skolen var preget av subkulturer, der eksempelvis lærere med ansvar for elever med spesialundervisning tok lite ansvar for de andre elevene og ønsket å organisere undervisningen som en-til-en, eller i små grupper». Ledergruppa begrunner aksjonen gjennom å understreke betydningen av at «alle har omforente forståelser av sentrale verdier i skolen, som for eksempel inkludering». En tredje skole konsentrerer det videre arbeidet mot det de omtalte som «et felles verdiløft» for skolen og kollektive refleksjoner om verdienes konsekvenser for skolens praksis. Ledergruppa fortalte at de har fått kritiske innspill fra lærerne om fagfornyelsen og kompetansepakkene fra Utdanningsdirektoratet. Rektoren forklarte at innspillene blant annet dreide seg om det komplekse forholdet mellom skolens kjerneverdier om mangfold, likeverd, demokrati og medvirkning og kravene i «prestasjonssamfunnet». Ledergruppa anså det som viktig å ta kritikken på alvor, men tilkjennega at verdiarbeidet «utfordrer våre holdninger». Rektoren sa at for ledergruppa handler det om at alle ansatte forstår «hva vi gjør, hvorfor vi gjør det, og hvordan vi gjør det».

Den fjerde skolen retter verdiarbeidet mot å utvikle felles forståelser av verdiene inkludering og medvirkning, der oppmerksomheten særlig er rettet mot hvordan verdier ligger til grunn for holdninger og måter det jobbes på i praksis. Rektoren argumenterte for at «verdier handler jo både om elevsyn og tilpasset opplæring». I arbeidet inviterer ledergruppa inn eksterne aktører med ekspertise på feltet og ber lærerne komme med innspill rundt skolens eksisterende praksis. Arbeidet resulterer i en konkret aksjon som involverer både lærere og elever. Ledergruppa begrunner aksjonen med at lærerne opplever å bli utfordret på sitt eget elevsyn når vanskelige situasjoner oppstår, gjerne relatert til inkludering og tilpasning for elever med diagnoser. Ledergruppa er opptatt av åpenhet og at alle ansatte «må våge å dele også de problemene vi erfarer, for det gir oss et felles språk». Til tross for ambisjonen om åpenhet, reflekterte rektoren at «det er lett å kommunisere om verdier og elevsyn muntlig, men det er i praksis det vises om vi klarer å leve opp til verdiene vi har etablert».

Praktisering av tilpasset opplæring

Analysen tyder på at skolenes praktisering av tilpasset opplæring blir aktualisert gjennom verdarbeidet. Alle ledergruppene tilkjenner at de opplever tilpasset opplæring som et krevende prinsipp å forstå, og dermed krevende å praktisere. Refleksjoner i møtet med forskeren bygd på erfaringer som at «vi snakker mye om tilpasset opplæring, men forstår det ulikt», «tilpasset opplæring må handle om mer enn mengde-reduksjon og lettleste bøker» eller «ulike holdninger og praksiser viser at skolekulturen har strekk i laget», eksemplifiserer dette. I tillegg, og med henvisning til skoleeierens plan og føringer, uttrykte en av rektorene: «Forholdet mellom tilpasset opplæring i ordinær undervisning, tilfredsstillende utbytte og forsvarlig utbytte av spesialundervisning, er komplisert. Det er viktig å finne felles forståelse og konkretisere hva det faktisk kan være.»

I ledergruppemøtene kom det videre tydelig fram at alle ledergruppene har mål for tilpasset opplæring rettet mot alle elevene. To utsagn eksemplifiserer dette: «Målet er å sikre en felles forståelse for at tilpasset opplæring handler om alle elever, og hva det betyr for den enkelte lærer og fellesskapet» og «hovedmålet i skolens lokale utviklingsplan er at alle elever skal oppleve tilpasset opplæring». Samtidig var ledergruppene usikre på hvordan prinsippet praktiseres lokalt, og reflekterte over sine egne ledelsespraksiser. En ledergruppe formulerte det slik: «Vi er liksom gode på å se og like elevene, men er vi flinke nok på læring?» En annen pekte på at «en sentral lederoppgave er å utvikle den kompetansen og finne de verktøyene som lærerne trenger for å inkludere alle elevene i klassens kollektiv». En tredje gruppe uttrykte: «Vi skoleledere må erkjenne at det er en stund siden vi stod i klasserommet. Vi må ut for å se og oppleve selv.»

Ledergruppenes uttalte usikkerhet rundt praktiseringen av prinsippet og refleksjoner rundt egne ledelsespraksiser som utspilte seg i ledermøtene, og hvordan disse virker inn på praktiseringen, synes å framkalle et behov for å skaffe ytterligere informasjon om skolenes praksis for tilpasset opplæring. I alle skolene blir det satt i gang aksjoner for å innhente og analysere informasjon. Skoleledelsene tar utgangspunkt i egne ledererfaringer og skolekontekster, men anvender ulike verktøy og fremgangsmåter i arbeidet for å identifisere muligheter som kan antas å forbedre tilpasset opplæring i praksis. En ledergruppe erfarte for eksempel ulikheter mellom lærerne i praktiseringen av tilpasset opplæring som kunne knyttes til relasjonen lærer-elev, og de var kjent med at det å reflektere om voksenrollen kunne oppleves vanskelig for noen. De gjennomførte derfor en undersøkelse, både for å kartlegge utfordrende områder og for at profesjonsfellesskapet kunne dele erfaringer, blant annet om klasseledelse og inkludering som kunnskapsgrunnlag, uten at enkelte lærere følte seg «tråkket på tærne». En annen ledergruppe tar utgangspunkt i skoleeierens plan, og lærerne blir bedt om å vurdere sin egen praksis i lys av verdier for tilpasset opplæring og «tegnene på god praksis» slik de er formulert i planen. På bakgrunn av vurderingene ble det igangsatt en felles aksjon for hele skolen med vekt på fire utvalgte verdier

og utprøving i praksis. En tredje ledergruppe retter søkelyset mot observasjon og veiledning av lærere. De erkjente at veiledningen skoleledelsen gir til lærerne i lys av praktisering av tilpasset opplæring, er basert på læreres fortellinger og oppfatninger av sin egen praksis. Ledergruppa har derfor bestemt seg for å «være tettere på klasseromspraksis» og skape et bedre grunnlag for en mer kvalifisert og forbedret veiledning gjennom observasjon. Analysen viser videre at ledergruppene møter spørsmål, betraktninger og påstander fra lærerne underveis i både planleggingen og gjennomføringen av aksjonene som omhandler ulike utfordringer ved praktisering av tilpasset opplæring som overordnet prinsipp. Noe som opptar lærerne i skolene, er eksempelvis spørsmål som «Hvordan kan vi best tilrettelegge for og inkludere elever med særskilte behov?», «Hvilke digitale læringsressurser er best egnet for å tilpasse opplæringen for elever med diagnoser?» eller «Hvordan skal vi forholde oss til skolevegrene?». Videre påpekte lærerne betraktninger rundt «tilpasset opplæring for store elevgrupper når du er alene i klasserommet», «betydningen av gode relasjoner og tid til å se alle elevene» og «god kartleggings- og analysekompetanse for hensiktsmessige tiltak». I tillegg problematiserte lærerne forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Påstander som at «lærere med ansvar for elever med spesialundervisning tar lite ansvar for andre elever i klassen», «tildelt spesialpedagogisk ressurs bør brukes på flere elever» eller «lærere uten spesialpedagogisk ansvar virker å distansere seg fra problemet» illustrerer de komplekse utfordringene knyttet til praktiseringen av prinsippet.

Oppsummering av funn

Vi finner at alle ledergruppene i møtene med forskeren løftet fram utfordringer og reflekterte rundt hvordan de kunne møte utfordringene i oppstartarbeidet, gjennom å bruke spørsmål med utspring i erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid i egne skolekontekster og skoleeierens plan som ressurser. Videre brukte de på ulike vis erfarte utfordringer, som de fikk reflektert rundt i ledergruppemøtene, samt skoleeierens plan, som ressurser i utformingen og gjennomføringen av aksjoner. *Verdier i og for praksis* og skolens *praktisering av tilpasset opplæring* blir sentrale temaer for aksjonene, som gjennomføres noe ulikt i skolene. Aspekter ved skolekontekstene som kan relateres til kulturelle normer, arbeidsdeling og kompetanse, blir aktualisert gjennom aksjonene og reflekterer spenninger som virker inn på ledergruppenes handlingsorienteringer og -valg, som skal gagne det videre utviklingsarbeidet og utvikling i skolene. De gjorde eksempelvis endringer i arbeidsdelingen mellom lederne, samtidig som de var opptatt av å gjøre arbeidets innhold mer praksisnært og relevant gjennom å ta i bruk nye arbeidsmåter for å stimulere engasjement og eierskap i skolens profesjonsfelleskap. Samlet finner vi at ledelsespraksiser preget av en mer distribuert og aktivt deltakende «tett-på-ledelse», kjennetegnet av kontekstsensitive og verdibevisste handlingsorienteringer og -valg, vokser fram og kommer til uttrykk i oppstarten av arbeidet. I det følgende diskuterer vi hvilken betydning ledelsespraksisene kan ha for det videre

utviklingsarbeidet og utvikling i skolene i lys av aktivitetsteori, teorien om ekspansiv læring samt teoretiseringer om ledelse av utviklingsarbeid.

Diskusjon

Føringene i skoleeierens plan som legger opp til en målrasjonell utvikling, fikk begrenset oppmerksomhet i oppstartfasen. Analysen viser imidlertid at skoleeierens «vedtatte verdier» for tilpasset opplæring vekket ledergruppens interesse. I ledermøtene reflekterte de rundt egne forståelser av verdier, og i skolens profesjonsfelleskap iverksetter de aksjoner, der verdier som et aspekt ved objektet tilpasset opplæring, blir utforsket og sammenholdt gjennom meningsskapende prosesser (Weick, 1995). Slike aksjoner kan, som denne studien indikerer, bidra til at skoler utvikler et «felles verdigrunnlag» eller gjennomfører et «verdiløft» med formulering av eksplisitte uttrykte verdier. Aadland (2010) peker imidlertid på at selv om man har det «rette» verdigrunnlaget i fokus, slik som i en verdibasert ledelsestilnærming, vil det ikke nødvendigvis føre til «rette» valg og handlinger i organisasjoner gjennom at etablerte «vedtatte verdier» for praksis blir implementert gjennom planlagte aktiviteter. Arbeid med verdier krever en verdibevisst ledelsestilnærming med handlingsorienteringer som tar utgangspunkt i verdier i praksis framfor i «vedtatte verdier» og implementering av disse (Aadland, 2010). En slik handlingsorientering reflekteres i aksjonene der ledergruppene velger å gjennomføre kartlegginger i egne praksiskontekster for å få utvidet innsikt i praktiseringen av tilpasset opplæring. Som vist frambringer kartleggingen spørsmål, betraktninger og påstander, for eksempel spørsmålet om «hvordan kan vi best inkludere elever med særskilte behov». Dette er en type spørsmål som kan stimulere til samarbeidende og informerte refleksjonsprosesser (Burner, 2018; Leithwood et al., 2019; Kovačević & Hallinger, 2019; Aas et al., 2021) i skolens profesjonsfelleskap, der praksiser blir bevisstgjort gjennom utforskning og fortolkning av verdikarakteristikker. Gjennom en slik bevisstgjøring vil ulikheter i verdifortolkninger være et uttrykk for fellesskapets flerstemmighet (Edwards, 2011; Warmington et al., 2006) og systemets iboende spenninger (Engeström, 2001). Dersom verdier i praktiseringen av tilpasset opplæring i skoler blir utforsket, bevisstgjort og drøftet i skolens profesjonsfelleskap, kan det gi opphav til å utvikle delte verdioppfatninger (Huffman et al., 2016), samtidig som de sammenfaller med lokale og sentrale skolemyndigheters uttalte og intenderte verdier. En viktig forutsetning for at denne formen for meningsskapende prosesser (Weick, 1995) kan danne grunnlag for videre nyskapende utvikling og praksisendringer, er at praksisers iboende verdiladede spenninger blir lagt merke til, utforsket og håndtert i praksis (Engeström, 2008). En kontekstsensitiv og verdibevisst ledelsespraksis med bevisstgjøring av verdier *i og for praksis* og håndtering av denne type spenninger, kan derfor være betydningsfullt for det videre utviklingsarbeidet og utvikling i skolene.

Som analysene indikerer, ledet verdiarbeidet i skolens profesjonsfelleskap til at ledergruppene i det videre arbeidet rettet søkelyset mot skolens praktisering

av tilpasset opplæring. Det reflekterer at objektet utvides fra aksjon til aksjon; det ekspanderer fra å være smalt definert til å bli mer komplekst (Engeström & Sannino, 2010) ved at nye lag legges til. I analysen av aksjoner som planlegges og iverksettes, kommer det fram at aksjonsprosessene reflekterer de idealtypiske handlingssekvensene som inngår i oppstarten av ekspansive læringsprosesser. Engeström (2001) poengterer at å stille spørsmål, kritisere eller avvise sider ved en eksisterende og akseptert praksis, er det kritiske utgangspunktet i en ekspansiv læringsprosess. Analysen viser blant annet hvordan ledergruppene i møte med forskeren stilte spørsmål ved og reflekterte rundt sin egen ledelse av utviklingsarbeidet: «Er vi flinke nok på læring?» og «Ledelsen har ikke rigget godt nok for læring i praksisfellesskapet». I lys av refleksjonene erkjente de at de visste for lite, både om egen ledelse og praktiseringen av tilpasset opplæring i egne skoler, og de syntes å være motivert av å prøve ut ny ledelsespraksis. Utprøvingen impliserer endringer, både i den horisontale fordelingen av arbeidsoppgaver innad i ledergruppene, mellom ledergruppa og utviklingsgruppene samt i den vertikale arbeidsdelingen, som reflekterer en mer distribuert og samhandlende «tett-på-ledelse» (Diamond & Spillane, 2016; Aas et al., 2021), med konsekvenser for fordeling av makt. Med oppmerksomheten rundt og handlingsorienteringer rettet mot tilpasset opplæring i sine lokale skolekontekster, utvikler og anvender ledergruppene utforskende aksjoner som synes å gjenspeile at både historiske og her-og-nå-analyser (Engeström, 2001) av skolenes praktisering av tilpasset opplæring settes i spill. I skolenes analysearbeid bringes aspekter som indikerer motsetninger frem, gjennom at spenninger kommer til uttrykk (Engeström & Sannino, 2010). Et eksempel er den nye «regelen», der skoleeieren gjennom planen uttrykker tilpasset opplæring som standard for undervisningskvalitet, og som innebærer nye måter å praktisere tilpasset opplæring på. Den kan komme i konflikt med skolenes pågående praktisering av tilpasset opplæring og den eksisterende arbeidsdelingen mellom lærerne, der «lærere med ansvar for elever med spesialundervisning tar lite ansvar for de andre elevene i klassen». Likeledes indikerer «strek i laget» og behovet for «kartlegging og analysekompetanse» at medlemmer i skolenes profesjonsfellesskap kan mangle kunnskap og/eller erfaring, om for eksempel nye måter å arbeide på. Det kan forårsake spenninger, sett i lys av at deltakerne misliker de nye arbeidsmåtene (Engeström, 2005; Yamagata-Lynch & Haudenschield, 2009).

Som vist reflekterer oppstarten av arbeidet for utvikling av tilpasset opplæring i skolenes profesjonsfellesskap, en handlingsorientering i ledelse som gjenspeiler idealtypiske handlinger i ekspansiv læring. Ledergruppene responderer på skoleeierens initiativ, og som analysene indikerer, tar ledelsen ansvar gjennom aktiv samhandling i og med skolenes profesjonsfellesskap for utvikling av tilpasset opplæring, der de også retter et kritisk søkelys mot sine egne ledelsespraksiser og erkjenner at de mangler nødvendig innsikt og kunnskap. Erkjennelsen fører til at skoleledelsene i oppstarten tar i bruk kartleggingsverktøy og iscenesetter aksjoner som vil kunne gi dem verdifull

kunnskap om hvordan de kan utforme og lede aksjoner med betydning for utviklingsarbeid og utvikling i skolene. Ledergruppens handlingsorienteringer og -valg synes å sammenfalle mindre med skoleeierens føringer, der skoleledelsen anmodes om å handle målrasjonelt og gis en tilbaketrukket tilretteleggerposisjon (Yttergård & Vennebo, 2023), og dermed kunne ha blitt talsmenn for systemets rasjonalitet (Jenssen, 2011). Likeledes indikerer studien at ledelsespraksisene i oppstarten av disse skolenes utviklingsarbeid i forkant av LK20, skiller seg noe fra ledelse i skolers utviklingsarbeid i kjølvannet av LK06 (Buli-Holmberg et al., 2015), der rektorer syntes å ta lite ansvar for å utvikle en felles forståelse for tilpasset opplæring og manglet nødvendig innsikt i og verktøy for å realisere kontinuerlige forbedringsprosesser innenfor området.

Konklusjon med studiens implikasjoner og begrensninger

I denne studien har vi undersøkt hva som kjennetegner ledelsespraksiser i oppstarten av skolers arbeid for utvikling av tilpasset opplæring iverksatt på initiativ fra skoleeieren. Samlet viser studien at ledelsespraksisene som vokser fram i oppstartarbeidet, utøves som distribuerte og samhandlende praksiser med «tett-på-ledelse», kjennetegnet av kontekstsensitive og verdibeviste handlingsorienteringer og -valg. Praksisene utvikles og tilpasses gjennom situerte refleksive prosesser i ledermøtene og i spenningsfylte verdiladede aksjonsprosesser i skolenes profesjonsfelleskap. Prosessene reflekterer de idealtypiske samhandlingssekvensene som inngår i oppstarten av ekspansive læringsprosesser, der tidligere erfaringer og teoretiseringer om nåværende og fremtidige skolepraksiser kobles og brukes som kunnskapsressurser. Det å kunne balansere pågående praksiser med ledelse av fornying, gjennom å integrere forskningsinformert kunnskap med erfaringsbasert kunnskap og samtidig ta hensyn til kompleksiteten i de kontekstene utviklingsarbeid foregår i, synes å legge grunnlag for den betydningen ledelsespraksiser i oppstarten av utviklingsarbeidet kan få for det videre arbeidet og utvikling i skolene.

Ledelsespraksisene reflekterer lederroller som synes langt mer komplekse enn den tilretteleggende rollen som framskrives i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i skoleeierens plan. Kompleksiteten gjenspeiles i at ledelsespraksisene utøves i koblingen mellom ovenfra-initiativ i form av krav om endringer fra skoleeieren, og nedenfra-initiativ fra skolenes flerstemmige profesjonsfelleskap, og at to ofte motstridende logikker må håndteres: den byråkratiske målrasjonelle og den lokalt kulturelle og verdiorienterte.

At skoleledelsen i oppstarten av skolers arbeid med utvikling og endring av praksiser hensyntar kompleksiteten, undersøker og prøver å forstå mulige motsetninger, samt forsøker å håndtere dem, kan derfor være hensiktsmessig bruk av tid og fungere som en drivkraft i utviklingsarbeid og utvikling i skolene. Det gjelder ikke minst hva det iboende verdiladede og motsetningsfylte i det som skal fornyes og utvikles handler om, eksemplifisert i denne studien med prinsippet om tilpasset opplæring. I og med

at motsetningene kan vise seg å være systemiske, vil det også fordre en mer aktiv og støttende skoleeier enn hva som framgår av skoleeierens plan.

Studien har benyttet et praktisk aksjonsforskningsdesign. Strategien i designet var at ledergruppene i møter med forskeren fikk anledning til å stille kritiske spørsmål og reflektere rundt praksiser i egne skoler. I møtene ble ulike kunnskapsressurser brukt, inkludert skoleeierens plan, for å belyse aspekter ved egne praksiser som ledergruppemedlemmene, i en hektisk hverdag, kan ta for gitt og sjelden problematiserer gjennom kritisk refleksiv aktivitet. Forskningstilnærmingen har på den måten fungert brobyggende mellom forskning og praksis, og samtidig tatt hensyn til det komplekse og motsetningsfylte i utøvelsen av ledelse. Studien viser også hvordan forskningstilnærmingen ga grunnlag for å studere og frembringe kunnskap om ledelsespraksiser i oppstarten av skolens utviklingsarbeid, som i denne studien strakk seg over ett år, gjennom å kombinere praktisk aksjonsforskning med KHAT og ekspansiv læring. Dette er samskapt kunnskap, der praksis og forskning møtes, som kan komme til nytte og brukes som ressurser i skolens videreføring av utviklingsarbeidet og utvikling i skolene. Samtidig kan kunnskapen ha nytteverdi for skoleeiere og skoleaktører i sammenlignbare kontekster og situasjoner. Kunnskapen bidrar også til å berike forskningsfeltet gjennom å frembringe nye perspektiver på ledelsespraksis i skolers arbeid for utvikling av tilpasset opplæring spesielt, men også for utvikling i skoler generelt.

Begrensningen ved studien er at den kun bygger på et skoleeierinitiert utviklingsarbeid i fire skoler, samt at studiens funn er basert på selvrappotering fra skoleledergruppene slik det er redegjort for i metodedelene. Videre forskning kan bidra med mer omfattende observasjoner av ledelsespraksiser i skoleeierinitiert utviklingsarbeid, gjennom utvidet metodebruk og et aksjonsforskningsdesign som inkluderer skoleeier. Det vil kunne styrke forståelsen for ledelse som praksis i oppstarten av denne typen utviklingsarbeid og ledelsespraksisers betydning for utviklingsarbeid og utvikling av skoler over tid, på og mellom nivåer i skolesystemet.

Om forfatterne

Vegard Alexander Olsen Yttergård, stipendiat, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø. Vegards forskningsinteresser er ledelse av skoleutvikling med vekt på organisasjonsutvikling og kollektivt læringsarbeid.

Kirsten Foshaug Vennebo er professor i utdanningsledelse ved OsloMet – storbyuniversitetet, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. Kirstens forskningsinteresser er innovativt arbeid og ledelse i skoleutvikling, skolelederutdanning og lederutvikling og ledelse av skolers profesjonsfelleskap. <https://orcid.org/0000-0001-8118-2317>

Referanser

- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson Education.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Burner, T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning og forandring*, 1(1), 122–134. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1081>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Darwin, S. (2011). Learning in activity: Exploring the methodological potential of action research in activity theorising of social practice. *Educational Action Research*, 19(2), 215–229. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.569230>
- Diamond, J. B. & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147–154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>
- DuFour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Solution Tree.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at boundaries between professional practices. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33–39.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen & Punamäki, R. (Red.), *Perspectives on activity theory* (s. 19–39). Cambridge University.
- Engeström, Y. (2001). Exspansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to development research* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368–387. <https://doi.org/10.1108/09534811111132758>
- Forskningsrådet. (2019). *Offentlig sektor-ph.d. – doktorgradsprosjekt i offentlig virksomhet*. <https://www.forskningsradet.no/utlysninger/2019/offentlig-sektor-ph.d.--doktorgradsprosjekt-i-offentlig-virksomhet/>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5. utg.). Teachers College Press.
- Henriksen, Ø. H. & Aas, M. (2020). Enhancing system thinking – a superintendent and three principals reflecting with a critical friend. *Educational Action Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1724813>

- Huffman, J., Olivier, D., Wang, T., Chen, P. & Hiron, S. (2016). Global conceptualization of the professional learning community process: Transitioning from country perspectives to international commonalities. *International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice*, 19(3), 327–351. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020343>
- Irgens, E. J. (2018). Historical amnesia: On improving Nordic schools from the outside and forgetting what we know. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(2–3), 25–38. <https://doi.org/10.7577/njcie.2806>
- Jenssen, E. S. (2011). *Tilpasset opplæring i norsk skole* [Doktorgrads avhandling, Universitetet i Bergen]. BORA. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/5728>
- Kemmis, S. (2001). Educational research and evaluation: Opening communicative space. *Australian Educational Researcher*, 28(1), 1–30.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (2. utg.). Sage.
- Kirkerud, G. (2021). Kompetanseutvikling som rekontekstualisering: Skoleledelse i spennet mellom horisontale og vertikale kunnskapsdiskurser. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(2), 1–18. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2750>
- Kovačević, J. & Hallinger, P. (2019). Leading school change and improvement: A bibliometric analysis of the knowledgebase (1960–2017). *Journal of Educational Administration*, 57(6), 635–657. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2019-0018>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lillejord, S. (2022). En skole for vår tid – ledelse og organisering for læring. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 45–67). Fagbokforlaget.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Møller, J. (2022). Skoleutvikling i et ledelsesperspektiv – spenninger, strategier og dilemmaer. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s. 74–89). Cappelen Damm Akademisk.
- Paulsen, J. M. & Jenssen, M. M. F. (2023). *Strategisk skoleledelse*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2009). Research and development work: Developing teachers as researchers or just teachers? *Educational Action Research*, 17(4), 551–565. <https://doi.org/10.1080/09650790903309425>
- Postholm, M. B. (2020). The importance of the start-up phase in school-based development for learning and enduring change. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 572–586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793944>
- Richards, L. (2021). *Handling qualitative data: A practical guide* (4. utg.). Sage.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.

- Swaffield, S. (2008). Critical friendship, dialogue and learning, in the context of leadership for learning. *School Leadership & Management*, 28(4), 323–336. <https://doi.org/10.1080/13632430802292191>
- Tan, Y. S. & Caleon, I. S. (2016). Problem finding in professional learning communities: A learning study approach. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 127–146. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996596>
- Tiller, T. (Red.). (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Forlag.
- Tschannen-Moran, M. & Tschannen-Moran, B. (2011). Taking a strengths-based focus improves school climate. *Journal of School Leadership*, 21(3), 422–448. <https://doi.org/10.1177/105268461102100305>
- Wahlstrom, K., Louis, K. S., Leithwood, K. & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning. Executive summary of research findings*. University of Minnesota.
- Warmington, P., Daniels, H., Edwards, A., Leadbetter, J., Martin, D., Popova, A. & Apostolov, A. (2006). *Learning in and for interagency working, TLRP*. Centre for Sociocultural Activity Theory, University of Bath.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.
- Yamagata-Lynch, L. C. & Haudenschield, M. T. (2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 507–517. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.014>
- Yttergård, V. A. O & Vennebo, K. F. (2023). En skoleeiers føringer for tilpasset opplæring: forståelser, hensikter og praktisering. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 107(1), 39–50. <https://doi.org/10.18261/npt.107.1.5>
- Aadland, E. (2010). Values in professional practice: Towards a critical reflective methodology. *Journal of Business Ethics*, 97, 461–472. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0518-x>
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Universitetsforlaget.
- Aas, M., Andersen, F. C., Foshaug Vennebo, K. & Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen*. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021). Profesjonelle læringsfellesskap – en litteraturgjennomgang. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 13–28). Fagbokforlaget.