



**UiT** Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Hvordan arbeider seks skoleledere med å utvikle profesjonsfelleskap?**

Susann Røkke

Masteroppgave i Ledelse og profesjonell utvikling i utdanningssektoren LPU-3900 juni 2020



## Sammendrag

Implementeringen av Fagfornyelsens overordnet del, ledelse og profesjonsfelleskap er de overordnede temaene i denne studien. Da intervjuene ble gjennomført hadde skolesektoren fått litt tid på seg til å starte opp arbeidet. Høsten 2020 skal de nye fagplanene tas i bruk i skolen. Verdiløftet berører ikke bare elevenes læring, men stiller nå nye krav og andre måter å samarbeide på for skoleledere og lærere. Formålet med studie ble derfor å undersøke om i hvor stor grad skoleledere har kommet i gang med dette arbeidet.

Denne studien er en kvalitativ studie hvor formålet har vært å få tak i skolelederens erfaringer fra det arbeidet de har gjort i forbindelse med implementeringen av Fagfornyelsens overordnet del. Det empiriske datagrunnlaget for studien har vært forskningsintervjuer med skoleledere fra forskjellige kommuner.

Studien hadde som utgangspunkt å undersøke om distribuert ledelse kunne være et utgangspunkt for variasjon av arbeidsmåter for skolens profesjonsfelleskap. Samtidig som skolen jobber med å videreutvikle profesjonsfelleskapet organisasjonskunnskap. Funn fra studien viser at skolelederens hverdag fortsatt består i å få strukturer og systemer på plass. Det kan se ut som den begrensede tiden skolen har til å drive på med utviklingsarbeid, opptas av annet innhold. Fokus på profesjon- og profesjonsforståelse i lys av distribuert ledelse kan være veien å gå for å rydde tid til læringsprosesser hvor utvikling kun står i fokus.



# Forord

Med denne masteroppgaven er endelig fem år med studier ved siden av full rektorjobb over. Det hele startet med rektorutdanningen høsten 2015, og etter det bestemte jeg meg for å fortsette på masterprogrammet. For en som alltid har vært opptatt av lærerprofesjon og profesjonsidentitet falt valget på dette masterstudiet. Litteraturen og foreleserne har gitt meg en bredere innsikt og kunnskap. Gjennom dette studiet har jeg fått fordype meg i problemstillinger som har gitt meg løsninger, svar og flere perspektiver som kommer til nytte i min lederhverdag.

Stor takk til mine informanter som alle har vært med på å gi meg en verdifull innsikt i seks skolelederes arbeid med profesjonsfelleskap. Samtalene med dem ga meg fyldig materiale som dannet utgangspunktet for denne studien.

Takk til Torbjørn Lund som gjennom hele prosessen har gitt rask respons på alle mine spørsmål, og som med tålmodighet har korrigert, veiledet og rost slik at jeg har beholdt troen på at denne oppgaven kom i havn.

En stor klem og takk til mine medstudenter gjennom alle år, spesielt Yvonne, Merete, Rita og Knut G. Vi har hatt utallige med koselige og velfortjente pauser sammen, nå er alle sene, lange kvelder og alle helger med nesa i boka glemt. Stor, stor takk til min lillesøster for oppmuntring og teknisk support. Ingen detaljer slipper unna falkeblikket ditt. Aller mest vil jeg takke min tvillingsøster og hennes samboer som både i tide og «utide» har fungert som hundeevlastning når det har stått på som mest. Sist, men ikke minst - stor takk til han jeg bor sammen med. Takk for ditt alltid gode humør og dine morsomme påfunn. Du har alltid sagt ifra når det har vært behov for pause og lange spaserturer.

Til andre, god lesing!

Alta, juni 2020



# Innhold

Sammendrag .....	III
Forord .....	V
1 INNLEDNING .....	1
1.1 Bakgrunn og valg av tema.....	3
1.2 Forskningsspørsmål.....	3
1.3 Studiens omfang og avgrensninger .....	4
1.4 Oppgavens struktur .....	4
2 TEORI .....	5
2.1 Hva er teori.....	6
2.2 Ledelse .....	7
2.2.1 Distribuert ledelse i et sosiokulturelt perspektiv .....	9
2.2.2 Hvorfor distribuert ledelse i skolen.....	10
2.2.3 Distribuert ledelse som praktisk aktivitet i skolen .....	12
2.3 Skolen som organisasjon.....	15
2.3.1 Organisasjonsbilder - en måte å oppdage organisasjonens behov .....	16
2.3.2 Skolen som en profesjonell organisasjon.....	18
2.3.3 Ledelse av skolens profesjonsfellesskap .....	19
2.4 Oppsummering .....	20
3 METODE .....	23
3.1 Vitenskapelig tilnærming .....	23
3.2 Forskningsdesign.....	24
3.3 Kvalitative og kvantitative metoder .....	25
3.3.1 Kvalitativ metode .....	25
3.3.2 Semistrukturertintervju.....	26

3.4	Forberedelser .....	28
3.4.1	Forarbeid til intervjuene .....	28
3.4.2	Utarbeidelse av intervjuguide.....	28
3.4.3	Utvalg .....	29
3.5	Gjennomføring av intervjuene .....	29
3.6	Analyse, koding og kategorisering.....	32
3.6.1	Transkribering .....	32
3.6.2	Analyse.....	33
3.6.3	Koding og kategorisering .....	34
3.7	Kvalitet i studien .....	35
3.7.1	Validitet.....	36
3.7.2	Reliabilitet .....	37
3.7.3	Etikk .....	38
4	FUNN OG DRØFTING .....	41
4.1	Distribuert ledelse .....	41
4.1.1	Dele på ledelse .....	41
4.2	Organisasjonskunnskap.....	43
4.2.1	Ansvarlig og handlende.....	43
4.2.2	Profesjonalitet.....	46
4.3	Mening og forståelse .....	49
4.3.1	Refleksjon og dialog.....	49
5	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON .....	53
5.1	Dele på ledelse .....	53
5.2	Organisasjonskunnskap.....	55
5.2.1	Ansvarlig og handlende.....	55
5.2.2	Profesjonalitet.....	56



5.3	Mening og forståelse .....	57
5.3.1	Refleksjon og dialog.....	57
5.4	Forslag til videre forskning .....	58
	Referanseliste .....	60
	Vedlegg 1 - Forespørsel om deltakelse .....	63
	Vedlegg 2 - Intervjuguide .....	64
	Vedlegg 3 - Godkjenning fra NSD.....	65

## Figurliste

Figur 1. Oversikt over studiens teorinivå (S. Røkke 2020, basert på Figur 1.1 i Postholm 2010, s. 20).....	6
Figur 2. Engströms aktivitetsteoretisk analysemodell (Postholm, 2014, s.151) .....	9
Figur 3. Skolen som en organisasjon i samspill med samfunns- og aktørnivå (etter Imsen 2016, s. 516. gjengitt etter Berg & Dalin 1982).....	15



# 1 INNLEDNING

Norsk skole har vært igjennom mange reformer. Fagfornyelsen, som er den foreløpige siste reformen i rekken, er den største endringen i norsk skole siden Læreplanen Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Fagfornyelsen tar utgangspunkt i Kunnskapsløftet og bygger videre på den. I Stortingsmelding nr. 28, *Fag – Fordypning – Forståelse*, står det at Fagfornyelsen har høye ambisjoner. Den skal bidra til bedre sammenheng i hele læreplanverket, sikre at skolen fornyer seg i tråd med samfunnets endringer og gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5-6).

St. meld. nr. 28 forteller ikke bare *hva* som skal fornyes i læreplanverket, den inneholder i tillegg en beskrivelse av hvordan det lokale arbeidet med implementering av læreplanene skal gjennomføres. Meldingen går inn på hva som vil kreves av skoleeiere, skoleledere og lærere. Det trekkes frem at lærere og skoleledere har en avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte og for læringsmiljøet på skolen. At lærerne og skoleledere har stor betydning for elevenes læring er derimot ikke nytt. Dette har blitt poengtert også i tidligere stortingsmeldinger, deriblant Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*, fra 2008 og Stortingsmelding nr. 19, *Tid til læring*, fra 2010. I St.meld. nr. 31 fremheves videre lærernes mulighet for kompetanseutvikling og samarbeid i profesjonsfelleskap som sentrale faktorer for elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 24-39).

Som støtte til skolesektoren, inneholder St. meld. nr. 28 også detaljer om hvordan staten vil legge til rette for og støtte opp om det lokale arbeidet med læreplanene. Her ble det påpekt at skoleeier, kommunen, nå skal ha en mer aktiv rolle. En aktiv skoleeier er nødvendig for utviklingsarbeidet i skolen, nettopp for å sikre at dette arbeidet understøtter lokale behov og nasjonale mål (NOU 2015:8, s. 99-100). Et ledd i denne støtten, var at skolesektoren fikk mulighet til å starte opp med læreplanarbeidet i god tid og det skulle gjennom høringer være rom for bred involvering. Skolene skulle få tilstrekkelig med tid til hvert av trinnene i prosessen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 65-66). Skolene tilbuds skolebasert kompetanseutvikling som et av de sentrale støttetiltakene i kvalitetsarbeidet. Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, ledelsen og alle ansatte sammen deltar i skolens

utviklingsprosess. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en digital kompetansepakke som skal hjelpe skolene til å systematisere og strukturere prosessene framover. Hensikten med kompetansepakken er å utvikle skolens felles ferdigheter, kunnskaper og holdninger. I dette legges det opp til felles læring på skolen, hvor fokus blir hvordan lærere og ledere sammen og individuelt utvikler sin kompetanse. Dette arbeidet defineres som utvikling av skolens profesjonsfelleskap (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 71-73; NOU 2015:8, s. 75, s. 85-91).

Tronsmo (2020) er en av de som påpeker profesjonsfelleskapets plass i og betydning for det nye læreplanverket. I sin artikkel i bladet *Bedre skole* belyser hun at for å få til samhandling, så må skolens praksis dreie fra individualisme til fagfelleskap. Ifølge Tronsmo (2020) utgjør fagfelleskapet kjernen i hva det vil si å være en profesjon.

Innføring av Fagfornyelsen sammen med stortingsmeldingene tydeliggjør stadig flere krav og høyere forventninger til skoleledere. Skoleleder har ansvar for kompetanseutvikling samt at det er skoleledelsen som i praksis skal sørge for at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5-6). Profesjonsfelleskapet er, som nevnt, sentralt i det nye læreplanverket. Et profesjonsfelleskap er når lærere og ledere sammen reflekterer over felles verdier, vurderer og videreutvikler sin pedagogiske praksis for best mulig å kunne legge til rette for elevens læring. Fagfornyelsen berører derfor ikke bare elevenes læring, men stiller nye krav og andre måter å samarbeide på for skoleeiere, skoleledere og lærere (NOU 2015:8, s. 75, s. 85-91). Utvikling av profesjonsfelleskapet ved en skole føyer seg til i rekken av arbeidsoppgaver en skoleleder skal gjennomføre.

Men hva sier så forskning om hvordan skoleledere jobber til daglig? Spillane (2005) viser til at det finnes mye forskning knyttet til hvilke strukturer, program og prosesser som er nødvendige for endring i skolen. Det finnes derimot lite litteratur om hvordan slike endringer blir foretatt og vedtatt av skoleledere. Spillane (2005) argumenterer for at det må gjennomføres dybdeanalyser av praksisen til skoleledere for å kunne si noe om *hvordan* skoleledelse faktisk utøves.

## 1.1 Bakgrunn og valg av tema

Utgangspunktet for studien min er ledelse av skolen som en profesjonell organisasjon. Da Fagfornyelsens overordnede del i tillegg la opp til en kompetansepakke som skal hjelpe til med implementeringen, kunne ikke skolene få et tydeligere signal. Jeg undret meg derfor om et større fokus på å utvikle profesjonsfellesskapet kunne være med på å gi en vedvarende praksis til elevenes beste. Profesjonsfellesskap åpner for læringsprosesser som fordrer samarbeid, samhandling og sosial aktivitet. Av mine erfaringer med ledelse av lærernes læring, og deretter i evalueringer gjort av prosessene i etterkant, viser det seg at dette er arbeidsformer lærerne etterspør. Med disse tankene i bakgrunnen ønsket jeg å gjennomføre en undersøkelse om hvor langt andre skoleledere var kommet i dette arbeidet. Kunne spørsmål om hvilke arbeidsmåter de veier gi meg noen svar. Dette dannet grunnlaget for mitt forskningsspørsmål.

## 1.2 Forskningsspørsmål

Skolen som en profesjonell organisasjon hvor skoleledere jobber med å utvikle profesjonsfellesskapet, kan sammen utvikle ideer og løsninger for skolen som helhet. Dette kombinert med tilnæringsmåter fra distribuert ledelse og organisasjonsteorien dannet utgangspunkt for mitt forskningsspørsmål.

Forskingsspørsmålet er som følger;

### **Hvordan arbeider seks skoleledere med utvikling av profesjonsfellesskap?**

For å besvare forskningsspørsmålet har jeg gjennomført kvalitativt forskningsintervju med seks skoleledere. Relevante teorier er hentet fra pensumlitteraturen, generelle innføringsbøker og fagbøker innen utdanningsledelse. Det er likevel nødvendig å presisere at teorier om ledelse, organisasjon og ledelse av profesjonsfellesskap verken er uavhengig eller er entydige i denne sammenhengen. Det vil finnes mange forskjellige teorier og tolkningsrammer, og på grunn av studiens ytre rammer, tid og lengde har det vært nødvendig å avgrense.

### **1.3 Studiens omfang og avgrensninger**

Helt siden lærerutdanningen har jeg vært opptatt av profesjonsrolle og profesjonsidentitet. Det å stadig holde seg oppdatert og faglig ajour har jeg sett på som en nødvendig het hvis man skal klare følge med samfunnets endringer og krav. Derfor har interessen rundt ny kunnskap og nye måter å jobbe på blitt møtt med stor nysgjerrighet. Med mange år i skolen er endringer en del av normalen. Distribuert ledelse fanget min interesse fordi den tilnærmingen la opp til både sosial aktivitet og ansvarliggjøring av alle skolens ansatte.

### **1.4 Oppgavens struktur**

I tillegg til innledningskapittelet, består oppgaven av fem kapitler. I kapittel 2 presenteres oppgavens teorigrunnlag. I kapittel 3 belyses oppgavens metodevalg, her presenteres og begrunnes vitenskapelig tilnærming og metode. Dernest, følger en beskrivelse av prosessen som har vært og hvilke valg jeg har gjort for å kunne få tak i informasjon for best mulig å kunne svare på forskningsspørsmålet. I kapittel 4 presenteres funn og drøftes teori som er brukt i studien. I kapittel 5 gis en oppsummering og konklusjon av funn i forhold til oppgavens forskningsspørsmål, og avslutningsvis redegjør jeg for mine tanker om videre forskning.

## 2 TEORI

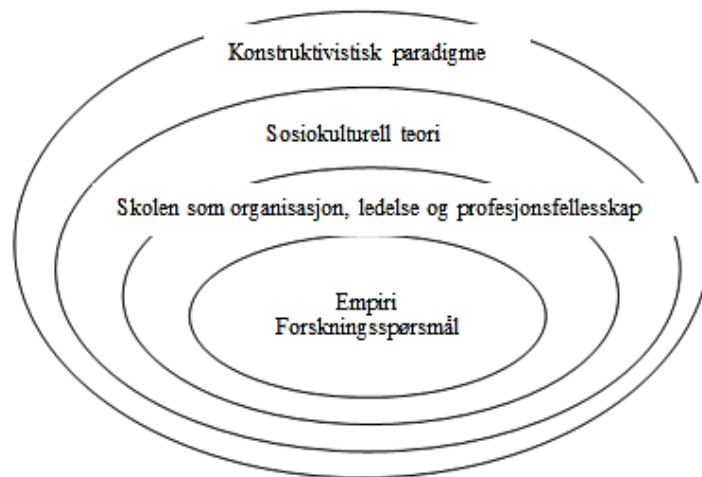
I dette kapittelet presenteres teorigrunnlaget for oppgaven. Kapittelet åpner med en kort presentasjon av aktuell teori sett i lys av forskningsspørsmålet. Herunder argumenteres det for valg av teorisyn som danner det tankemessige utgangspunktet for hvilken forsknings- og fortolkningsmetode studien skal rammes inn med. For å danne en helhet har jeg valgt å trekke inn teorier som har en logisk sammenheng med forskningsspørsmålet: «*Hvordan arbeider seks skoleledere med utvikling av profesjonsfelleskap?*». Forskningsspørsmålet peker på lederes praksisfelt, og derav mot teori om ledelse, organisasjon og utvikling.

I forskningsspørsmålets formulering ligger det både direkte og indirekte begreper som må avklares. Ledelsesteorier av profesjonsutdannede er relevant og inkluderes i og med at skolelederne skal utvikle profesjonsfelleskapet. Herunder belyses distribuert ledelse som en alternativ tilnærming til ledelse. Aktivitets- og endringsteorier er aktuelle fordi utviklingsarbeid er en aktivitet som fører til endring. Her vil derimot fokuset ligge på ledelse som aktivitet da målet med denne studien ikke er å kartlegge endring hos lederne.

Organisasjonsteorier er særs aktuelle siden lærerne og lederne er ansatte i skolen. Skolen som en profesjonell organisasjon er et sentralt tema i studien. Irgens (2012, s. 22) argumenterer for at den profesjonelle har behov for kunnskap i organisasjon og ledelse fordi den profesjonelle driver med ledelse i form av å lede seg selv, å arbeide sammen med andre og å være en del av en større organisasjon. Alle disse ulike arbeidsformene stiller krav til kunnskap utover profesjonskunnskapen. Videre presenteres teori om ledelse av skolens profesjonsfelleskap. Avslutningsvis en oppsummering av teorikapittelet.

## 2.1 Hva er teori

Teorier er uttrykk for hvordan oppfatte verden, eller sagt på en annen måte skal teori gi oss et forenklet bilde av virkeligheten. Selve ordet *teori* betyr en beskrivelse av alminnelige prinsipper som kan gi en forklaring av noe (Postholm, 2010, s. 20). Postholm (2010) deler teorier inn i fire nivåer, se figur 1. Innenfor hvert nivåene er det en rekke spørsmål en må ta stilling til. Valgene en forsker gjør på ett nivå påvirker valgene på et annet nivå, se figur 1 (Postholm, 2010, s. 20-21).



Figur 1. Oversikt over studiens teorinivå (S. Røkke 2020, basert på Figur 1.1 i Postholm 2010, s. 20)

Figur 1 viser at man først må velge hvilket paradigme man jobber i. Dette overordnede standpunktet i vitenskapsteori har betydning for alle senere teori- og metodevalg. I denne studien er konstruktivisme det vitenskapsteoretiske ståstedet. Her oppfattes verdenen rundt oss som en konstruksjon gjort av mennesker i en sosial samhandling hvor både mening og forståelse skapes. Mennesket blir sett på som aktivt handlende og ansvarlig. Læringen eller kunnskap er slik sett ikke noe som er gitt, forløst eller noe som skal overføres, men heller noe som stadig er i endring og fornyelse. På denne måten får menneskenes sosiale, kulturelle og historiske sammenheng en betydning for forståelsen og oppfattelsen deres (Postholm, 2010, s. 21). Det vitenskapsteoretiske standpunktet begrenser og spesifiserer teorien til det teoretiske synet som skal belyse studiens videre tanker og ideer. Dette fører oss til sosiokulturell teori, mer spesifikt for denne studien, et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Her vektlegges



samspeillet mellom mennesker i de omgivelsene de er i (Postholm, 2014, s. 9). I den tredje sirkelen må en med utgangspunkt i teorivalg fra sirkel to velge mellomteorier.

Mellomteoriene skal ha en sterk forbindelse til det som undersøkes. I denne studien er mellomteoriene ledelse, organisasjon og profesjonsfelleskap. På dette teorinivået presenteres også begreper som skal fungere som analyseredskaper. Den siste og innerste ringen, er den mest avgrensede teorien, substantivte teorier (Postholm, 2014, s. 21). Sammen med mellomteoriene skal substantivte teorier føre til valg av mer konkrete problemstillinger og dermed også bestemme fokus for forskningen. De substantivte teoriene blir utviklet på grunnlag av det en undersøker, og dekker dermed få sider av en konkret handling. Disse teoriene er knyttet til bestemte tidspunkt, grupper og situasjoner som undersøkes (Postholm, 2010, s. 24-25).

## 2.2 Ledelse

Ledelsesteorier er som nevnt en del av mellomteoriene i denne studien. Generelt er leder en som innehar lederrollen (Klev & Levin, 2016). Med lederrollen følger ansvaret for organisasjonen som helhet, lederen er slik gitt mandat til å påvirke og utøve innflytelse (Døving, Elstad & Storvik, 2016). Leder søker å oppnå mål gjennom andre personer gjennom å lede (Døving, Elstad & Storvik, 2016). Kort kan en si at det å utøve ledelse er når en formulerer organisasjonens faglige hovedoppgaver (Bendixen, Dahl, Knudsen, Olsen og Roald, 2013), eksempler kan være å sikre inntekter eller opprettholde indre orden og å drive med utvikling (Døving, Elstad & Storvik, 2016). Dette er tanker som ifølge Arnulf (2012) følger den tradisjonelle oppfatningen av at lederrollen tilhører en enkelt person (ibid., s. 76). Gronn og Spillane (2002, 2005 ref. i Sivesind, Langfeldt & Skedsmo, 2011) hevder på sin side at «ledelse er ikke bare summen av individets roller, strategier (framgangsmåter) og egenskaper - ledelse er praksis» (s. 138). Ledelse som praksis utdyper Ottesen og Møller (2011) som en samhandling som utvikles mellom de som deltar, på denne måten avgrenser de ledelse til å dreie seg om en sosial aktivitet.

Det finnes mange måter å lede på. I litteraturen blir ofte transformasjonsledelse og «instructional leadership» presentert som to ytterpunkter i lederstiler (Bolden, 2011; Gronn, 2000). En tredje lederstil, distribuert ledelse, ble av Gronn (2000) skissert som en potensiell løsning på denne todelte inndelingen.

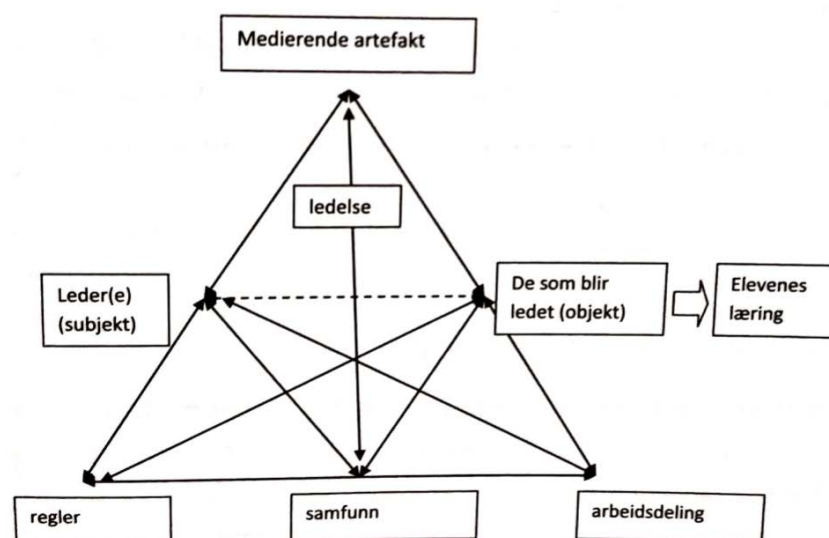
Transformasjonsledelse kjennetegnes av at en leder evner å motivere, engasjere, begeistre og inspirere de ansatte til å oppnå endring. Lederen er ofte karismatisk. I transformasjonsledelse er tillit, lojalitet og respekt for lederen viktig. Denne lederstilen er i stor grad avhengig av lederens individuelle evner og kapasitet til å lede (Bolden, 2011, Gronn, 2000; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008).

I «Instructional leadership» er lederen tett på praksis og medarbeiderne sine. Lederen har sterkt fokus på det faglige. I et slikt læringsklima er det klare læringsmål og lærerne (og lederen) har høye forventninger til elevene. I «instructional leadership» er det lederen som gir retning og instruksjoner for lærernes undervisning (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). I denne lederstilen er strukturer, regler og roller sentrale (Gronn, 2000).

Distribuert ledelse forstås som når flere deler på ledelsen. Distribuert ledelse er altså det at flere kan være med på å ta beslutninger i et fellesskap. Denne lederstilen kjennetegnes ved at ledelse foregår gjennom samhandling mellom leder og de som skal ledes (Gronn, 2000, Spillane, 2005). Spillane (2005) legger vekt på at ledelse konstitueres i interaksjonene mellom ledere, de som ledes og situasjon. Fokuset flyttes dermed fra ledere og deres roller, til ledelsespraksis, ikke primært som en funksjon av lederens kunnskaper og ferdigheter, men konstituert mellom menneske og situasjon. Jeg har i denne studien valgt å fokusere på distribuert ledelse under den forutsetning at samhandling mellom skoleledere og de som skal ledes er viktig. Forskningsspørsmålet har ledelsespraksis i fokus.

## 2.2.1 Distribuert ledelse i et sosiokulturelt perspektiv

Gronn (2000) og Spillane (2005) er to sentrale navn som siden årtusenskiftet har utviklet distribuert ledelse som et analytisk begrep med utgangspunkt i sosiokulturell teori. Gronns framstillinger innen distribuert ledelse bygger på Engströms (2001) aktivitetsteoretiske analysemodell, se figur 2. Modellen er et analytisk verktøy som skal hjelpe til med å forstå hvordan ledelse utøves (Postholm, 2014, s. 151).



Figur 2. Engströms aktivitetsteoretisk analysemodell (Postholm, 2014, s. 151)

Aktivitetsteoretisk terminologi er nødvendig å ta med siden den sees i sammenheng med distribuert ledelse. For å studere hvordan ledelse utøves, må en ifølge Postholm (2014, s. 150) se på samspillet mellom ledere, de som ikke er ledere og deres interaksjon med strukturer, rutiner og andre artefakter knyttet til organisasjonen. Spillane, Halverson og Diamond (2001) drar frem aktivitetsteoretisk terminologi der lederverktøy som møterutiner, dagsordener og møtereferater er sosialt konstruerte artefakter som medierer ledelseshandlinger. Lederverktøyene fungerer som redskaper eller hjelpemidler for de som utfører ledelseshandlinger. Begrepet artefakt impliserer at de gjør menneskeskapte, tingliggjorte erfaringer med, kunnskaper om og holdninger til ledelse av organisasjonen (s. 87).

Säljö (2007, sitert i Postholm, 2014, s. 86) legger til at artefaktene slik ender opp med å representere organisasjonens kollektive minne. Spillane m.fl. (2001) setter teoriene om distribuert ledelse og artefaktene i sammenheng med mellommenneskelige interaksjoner.

Det finnes noen ulemper og begrensninger ved distribuert ledelse. I distribuert ledelse hvor flere deler på ledelsen, blir ledelsesbegrepet lett abstrakt. Det blir vanskelig å skille ledelse fra annen aktivitet i en organisasjon, fordi ledelse ikke lenger er noe bare formelt tilsatte ledere gjør (Postholm, 2014, s. 94). På den andre siden, betrakter Arnulf (2012, s. 75) distribuert ledelse som noe som gir tilgang på mer kompetanse og gjør folk mer motivert. Med det forstås at ledelsen i utgangspunktet er distribuert på ulike måter avhengig av oppgaver, aktører, virkemidler og situasjon (Sivesand, Langfeldt, Skedsmo 2011, s. 139). Grønn (2001) og Spillane (2005) understreker derimot at distribuert ledelse ikke er en oppskrift på hvordan ledelse bør utøves, men er mer ment som en ramme for hvordan ledelse som praktisk aktivitet kan utøves.

## **2.2.2 Hvorfor distribuert ledelse i skolen**

I skolen er det den formelle ledelsen, rektor, inspektør eller avdelingsleder, som har ansvaret for å implementere og gjennomføre læringsprosesser. I distribuert ledelsesperspektiv legges det derimot opp til at den formelle ledelsen kan involvere flere til å lede læringsprosesser (Sivesand, Langfeldt & Skedsmo, 2011, s. 137). Halvorsen (2014) referert i Postholm (2014, s. 95) sier at distribuert ledelse kun kan bidra noe i arbeidet med å «*designe skolemiljøer*». Distribuert ledelse må kombineres med konkret teori som i større grad støtter opp under elevenes læring (Halvorsen, 2014 ref. i Postholm, 2014, s. 95). Harris (2004) og Harris & Spillane (2008) referert til i Postholm (2014, s.91) argumenterer for at distribuert ledelse kan påvirke skolens utvikling og elevenes læring på en positiv måte. Dette blant annet fordi den åpner opp for en tydeligere ansvarliggjøring av alle skolens ansatte, samtidig som denne ledelsesformen lettere kan fange opp endringer som har skjedd i skolen (Halvorsen, 2014 ref. i Postholm, 2014, s. 95).

Det Halvorsen (2014, ref. i Postholm, 2014) sier er i tråd med det Stortingsmelding 19 sier. I Stortingsmeldingen brukes begrepet «pedagogisk ledelse» om de aktivitetene som både ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis. Det trekkes frem at kvalitet i opplæringen forutsetter ledelseskompetanse på alle nivåer. Videre står det at ledelse kan utøves også av medarbeidere som ikke innehar formelle lederroller. Ifølge stortingsmeldingen handler det om «å lede, legge til rette for, og involvere seg i skolens samlede læringsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 15).

Som nevnt i innledningen, er Fagfornyelsen den foreløpig siste reformen. Kort forklart er disse reformene noe som har et varierende omfang. En reform kan være igangsatt av sentrale myndigheter, og er ofte omfattende satsinger som gjelder for alle enheter i skolesektoren. Fagfornyelsen er en slik reform, en *læreplanreform* (Røvik, Eilertsen, & Furu, 2014, s. 16-21). Ludvigsenutvalget har lagt opp til klare føringer om hvordan Fagfornyelsen skal implementeres (NOU 2015:8, s. 88). Utvalget har listet opp fire faser. Fasene i dette arbeidet legger opp til samhandling i det Tronsmo (2020) kaller fagfellesskapet. Her ser en at fasene er bygd opp slik at det er tilrettelagt for kollektivt samarbeid (NOU 2015:8, s. 87):

- Første fase er en initieringsfase der forankring og dialog er viktige prinsipper i fornyingsarbeidet.
- I andre fase implementeres endringer. Her legges det opp til både nytenking og rom for justeringer gjennom dialog.
- Den tredje fasen skjer gjennom justeringer på bakgrunn av evalueringer og nytt kunnskapsgrunnlag.
- I fjerde fase skal man ta i bruk de nye læreplanene, som da skal være undervisningspraksisens felles mål og grunnlag. Skolen skal ha dannet nye ansvarsmønstre hvor roller er forankret, i tillegg til at utviklingsarbeidet skjer på tvers av aktører og nivåer i den nye etablerte strukturen.

For å få til samhandling må skolens praksis i større grad dreie fra individualisme til fagfellesskap. Tronsmo (2020) belyser denne utfordringen i en artikkel i bladet *Bedre skole*. Hun viser til at lærernes profesjonskultur i stor grad er individorientert. Det har tradisjonelt

sett handlet om enkeltlæreres arbeid med «sine» elever, fag og vurderinger, og dermed også sine dilemmaer, mestringsproblemer og suksesshistorier. Tronsmo (2020) hevder at fagfellesskapet er viktig fordi den utgjør kjernen i hva det vil si å være en profesjon. I forhold til mottakelsen av læreplaner i skolen viser Tronsmo (2020) til at vi ofte tenker på læreplan som en forskrift, som styringsverktøy fra staten som sikrer at skolen ivaretar sitt mandat eller som et verdi-dokument. Videre sier Tronsmo (2020) at en læreplan heller bør ses på som en uferdig ramme som skal videreutvikles, konkretiseres og tilpasses lokale forhold. Dette skal gjøres gjennom lærernes arbeid med elevenes læring, fag og metodikk, undervisningspraksiser og vurderingsformer. Siden læreplanen ikke er et ferdig produkt som skal implementeres, men en ramme som skal videreutvikles og re-kontekstualiseres, gir dermed implementeringen av en ny reform et rikt miljø for profesjonelt samarbeid og utvikling (Tronsmo, 2020).

### **2.2.3 Distribuert ledelse som praktisk aktivitet i skolen**

I de forrige delkapitlene er distribuert ledelse blitt redegjort for. Ved å se på hovedtrekkene i Stortingsmelding 19 og Ludvigsenutvalgets føringer for Fagfornyelsen har det blitt belyst hvorfor distribuert ledelse kan ha en plass i skolen. Det som nå gjenstår, er å se på hvordan distribuert ledelse kan tilnærmes i praksis. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv, vektlegges samspillet mellom mennesker i den omgivelsen de er i (Postholm, 2014, s. 9). Et sentralt navn bak disse tankene var den russiske psykologen Lev S. Vygotsky (1846-1934). Han mente at: *«Utvikling først starter på et ytre plan for deretter å få betydning på det indre plan.»* (Postholm, 2010, s. 24). I denne samhandlingen mellom flere hvor en skal bearbeide sine erfaringer må en ta i bruk språket. Den amerikanske pedagogen John Dewey (1859-1952) var, som Vygotsky, en som vektla bruk av språket i læringsprosesser. Dewey omtalte dialog som en viktig læringsstrategi og viser til to varianter, den sosiale dialogen og den indre dialogen (Postholm, 2014, s. 10). Spillane (2005) løfter fram språket som også et av kjennetegnene i distribuert ledelse. Om aktørene skal kunne gi retning til arbeidet i skolen må de bruke språket til å skape mening. I arbeidet med fornyelse av innholdet i skolen vektet nettverk og dialog som en del av læringsprosessene (Sivesand, Langfeldt & Skedsmo, 2011, s. 137).

Videre løfter Postholm (2014, s. 23) opp refleksjon som en sentral aktivitet i læringsprosesser. Dette fordi det er viktig for deltakerne å se framover og ikke bli sittende fast i egne erfaringer (Postholm, 2014, s. 12). Klemp (2013) definerer refleksjon som mer enn bare «å tenke», det mener hun blir for upresist. Refleksjon er ifølge henne «å utforske», «å forestille seg» og «å utfordre» og en kan slik si at refleksjon handler om å utfordre tatt-for-gitt-oppfatninger. Lærere og ledere som deler og reflekterer over erfaringer fra egen praksis kan gjennom samarbeid finne løsninger og videreutvikle metoder (Sivesand, Langfeldt & Skedsmo, 2011, s. 137). Arbeidet med læringsprosessene kan gjøres gjennom refleksjon over felles verdier. Samtidig som de sammen vurderer og videreutvikler sin pedagogiske praksis som skal bli til det beste for elevene. Konteksten refleksjon foregår i legger premissene for hvordan refleksjonen skal foregå og hvordan bruke på refleksjon over det enn ønsker skal endres på. Schön viser til to måter denne refleksjonen kan organiseres på (Irgens 2012, s. 40):

1. Refleksjon over handling - er en aktivitet en gjør etter selve handlingen, eller at en stopper opp handlingen og reflekterer over det som akkurat har skjedd. Her er hensikten at en skal klare å tenke tilbake på hvorfor det gikk som det gikk, løsningen kommer i etterkant.

2. Refleksjon i handling - hvor en stopper opp midt i handlingsforløpet og reflekterer. Her kan en kombinere refleksjonen med handlingen mens den pågår, og en regulerer og drar nytte av situasjonen, læring skjer mens vi utfører handlingen/aktiviteten

Robinson (2016, s. 22) viser til at profesjonell utvikling gjennom å gi oppskrifter på god undervisning ikke fungerer. Irgens (2012) løfter også dette fram, og viser til den amerikanske filosofen Donald Schön (1930-1997). Schön prater da om den reflekterte praktikerens. Schön var opptatt av den spesielle faglige ekspertisen, *professional artistry*, på norsk de profesjonelle kunstnere. Profesjonelle kunstnere er de som klarer å bruke kunnskapen sin uten å måtte følge en bestemt oppskrift eller program (Irgens 2012, s. 41). Videre, er den reflekterte praktikerens en som vet mer enn det en kan sette ord på. Også kalt for tause/eksplisitt kunnskap. Den tause kunnskapen ligger på et ubevisst plan og er vanligvis knyttet tett opp til våre handlinger. Det vil si at når vi utfører en jobb, benytter vi en stor kunnskapsbase som vi ikke lenger er oss bevisst. Handlingene er blitt automatisert og lar seg utføre uten at vi reflekterer over hva og hvordan. En del atferdsendringer krever at den tause kunnskapen

eksternaliseres, det vil si transformere over til eksplisitt kunnskaper. Dette er en prosess som kan være både vanskelig og tidkrevende. Dersom den tause kunnskapen spiller en sentral rolle, kan det svekke fleksibiliteten og endringsevnen (Busch, Valstad & Vanebo, 2013, s.114).

Gronn (2002) og Spillane (2005) referert i Sivesand, Langfeldt & Skedsmo (2011, s.137-139) viser til at lærernes læringsprosesser kan organiseres etter to varianter, samarbeidsmåter og samarbeidsrelasjoner. Innenfor samarbeidsmåter viser Spillane (2005) til en tredeling, hvor han skisserer at ledelse som et fenomen bør sees i sammenheng med praksis: «*ledelse oppstår gjennom de handlingene den er en del av*» (Sivesand, Langfeldt & Skedsmo, 2011, s. 138). Først, skiller han på ulike måter aktørene kan samarbeide på, ledelse organiseres da etter den aktiviteten eller oppgaven en skal løse. Dernest, vil aktiviteter innebære et tett og gjensidig samarbeid for å nå felles mål. Her kan også oppgavene være av slik art at de må løses av hver enkelt og aktørene er avhengig av hverandre for å få gjort oppgavene. Til sist, viser han til en framgangsmåte som er mer mekanisk. Her legges det opp til å løse oppgaver og gjøre rutiner i en bestemt rekkefølge og arbeidsfordelingen legges opp etter det.

Gronn (2002, ref. i Sivesand, Langfeldt & Skedsmo 2011, s. 138) beskriver varianter av samarbeidsrelasjoner, disse relasjonene må også sees i lys av de oppgavene som skal løses. Med samarbeidsrelasjoner mener han at samarbeid kan dannes gjennom å samarbeide spontant om å løse oppgaver. Eksempler på oppgaver å samarbeide om kan være klasseromsledelse, eller ledelse av elevgruppen. Et annet eksempel er når to eller flere aktører over tid utvikler en arbeidsrelasjon basert på tillit, såkalt intuitive samarbeidsrelasjoner. En tredje variant er når lærere jobber sammen i team eller fagteam. Han mener det er i disse samarbeidsrelasjonene at det utøves ledelse fordelt på flere og på ulike nivå i forhold til bestemte oppgaver (Sivesand, Langfeldt & Skedsmo, 2011, s. 138)



## 2.3 Skolen som organisasjon

Organisasjonsteori er en annen vesentlig del av mellomteoriene for denne studien. Skolen som organisasjon må ta hensyn til et samfunn som stadig er i forandring. Skolen påvirkes av samfunnsnivået og må stå klar til å forandre seg i takt med overordnede krav. I tillegg må skolen ta hensyn til de ansatte, elevene og foreldre. Berg og Wallin (1982, ref. i Imsen 2016, s. 516) illustrerer dette i figur 3.



Figur 3. Skolen som en organisasjon i samspill med samfunns- og aktørnivå (etter Imsen 2016, s. 516. gjengitt etter Berg & Dalin 1982).

Figuren viser at skolen som organisasjon er i samspill med både seg selv, samfunnet og aktørnivået. Aktørnivået er ansatte og elever i skolen og foreldre. Skolen, organisasjonsnivået, må forholde seg til nasjonale styringsdokumenter reformer (læreplaner), lover og regler knyttet til både ledelse og drift av skolen, lærernes arbeidstid og elevenes læring.

Innholdet på *organisasjonsnivået* varierer fra en skole til en annen. Berg og Wallin (1982) referert i Imsen (2016, s. 516) viser til at skoler som organisasjoner er forskjellige, selv om de alle må følge de nasjonale lovkravene. Skoler er like forskjellige her i hvordan forandring møtes og i hvilken grad eller hastighet forandringen skjer i (Imsen, 2016, s. 517). Hver enkelt skole vil ha sine sett med normer og regler, samt oppfatninger. Hver av skolene har i tillegg hver sine grupper med ansatte. Det være seg ledere, lærere, assistenter og andre ansatte. Det alle disse gruppene har til felles er at alle kommer til skolen og skal utføre hver sine oppgaver, og skolen som organisasjon er avhengig av alle gruppene for å kunne fungere (Imsen, 2016, s.

515). Irgens (2012), kaller dette for en idealisert versjon av hvordan en organisasjon skal se ut. I en slik organisasjon møter man organisasjonsnivået med en forventning til et såkalt etablert system av roller og oppgaver (Irgens, 2012, s. 164).

Videre hevder Irgens (2012) at det etablerte systemet hjelper oss med å få en oversikt over hvordan organisasjonen er utformet. To av disse systemene innad kan være organisasjonens offisielle (formelle) og uoffisielle (uformelle) side. Den formelle hjelper oss med å planlegge hvordan en organisasjon er utformet og tenkt ledet. Samtidig vil det utvikle seg en struktur som er forskjellig enn den man først hadde tenkt seg, den uformelle organisasjonen (Irgens, 2012, s. 157). Den uformelle organisasjonen er et resultat av det vi gjør, og ikke nødvendigvis det som er offisielt bestemt at vi skal gjøre (ibid., s. 165). En ser sider av organisasjonen som forteller mer enn det som blir presentert gjennom organisasjonskart, planer og andre offisielle sannheter. En vil plukke opp småting og signaler som avviker fra det formelle, og slik få små hint om hvordan ting «egentlig» fungerer. Irgens understreker at en organisasjon ikke kan klare seg uten de to formene, siden disse vokser fram på godt og vondt. På den ene siden, prøver den formelle prøver å gi forenklete svar på hvordan en skal gå fram i praksis, mens på den andre siden gir det uformelle et uttrykk for hva og hvordan arbeidet blir utført i virkeligheten (Irgens, 2012, s. 164).

### **2.3.1 Organisasjonsbilder - en måte å oppdage organisasjonens behov**

En skole er mer enn bare systemer og rutiner, en skole består også av mennesker derfor kan ikke alt av innhold i skolen bare dreie seg om arbeidsformer (Skrøvset & Tiller, 2005, s. 157). I skolen foregår det mange møter mellom lærere og skoleledere. Møtene er en sentral arena for informasjonsutveksling, meningsskapning og å dele på ideer gjennom språklig samhandling (Ottesen & Møller, 2011, s. 267). Eriksen og Cunliff (2010, ref. i Ottesen & Møller 2011, s. 266) sier at det er gjennom språklig aktivitet det skapes relasjoner mellom organisasjonens medlemmer, og det er gjennom språket alternativer for handling foreslås, utforskes og besluttes.

Gareth Morgan (2004) bruker metaforer eller organisasjonsbilder som en måte å se og forstå prosessene i en organisasjon på. Organisasjonsbildene kan brukes til å oppdage behov for så å strukturere løsningsforslag. Skoleleder kan gis slik muligheten til å finne svar på hvorfor nettopp ting skjer slik de gjør. Organisasjonsbilder er hjelpere leder kan ta i bruk for å få en innsikt til å demonstrere løsningsforslag for oppståtte utfordringer. Morgan understreker at organisasjonsbilder ikke er ment til å følges blindt og ukritisk i forsøket på å forstå hvorfor ting skjer, og de er heller ikke ment å være faste sjekklister for hvordan man skal gå fram for å løse utfordringer. Organisasjonsbilder kan være nyttige hjelpere til å se flere sider av organisasjonen (Morgan, 2004, s. 15).

Morgan (2004) definerer organisasjon som organisme slik (2004, s. 45-46 og s. 60):

*«Organisasjoner eksisterer i bestemte miljøer som er avhengige av å få dekket sine behov. Ansatte er mennesker med svært sammensatte behov. Disse må tilfredsstilles hvis menneskene skal leve sundt og være effektive på arbeidsplassen. Videre, «en effektiv organisasjon forutsetter samsvar mellom strategi framgangsmåte, struktur, teknologi og de ansattes behov og deres lojalitet på ene siden og det omkringliggende på den andre.»*

I definisjonen blir organisasjonen sett på som biologisk organisme, hvor vi forestiller oss at organisasjoner eksisterer i bestemte miljøer som er avhengige av for å få dekket sine behov. Eksempler Morgan (2004) viser til er organisasjonsarter som er tilpasset ulike miljøer, isbjørner i arktiske strøk og kameler i ørkenen. På samme måte mener han at vi kan oppdage at visse organisasjoner er bedre tilpasset bestemte omgivelser enn andre. Imsen (2016) kobler organismebildet til skolen som organisasjon ved å hevde at en organisasjon ikke er en fastfrosset masse, men en levende organisme i stadig forandring.

I arbeidet med å oppdage organisasjonens behov sier organismebildet at de ansatte arbeider best når de føler seg motivert for den oppgaven de er satt til å utføre. Andre aspekter som det jobbes ut ifra er de ansattes holdninger og deres sosiale omgivelser (Morgan, 2004, s 47).

Setter en dette sammen med et av de grunnleggende vilkårene i verdsettende ledelse av Skrøvset og Tiller (2005), dreier ikke organisasjon seg bare om arbeidsformer. En leder må også se den enkelte lærer, jamfør Morgans «å få dekket sine behov». Skrøvset og Tiller viser til at lærere er unike personer med sine spesifikke erfaringer og sin unike livshistorie som reiser med dem inn og ut av skoleportene (ibid., s. 157).

### **2.3.2 Skolen som en profesjonell organisasjon**

Profesjonene er yrkesgrupper som ivaretar mange av samfunnets kjerneoppgaver. De har fått samfunnets tillit til å undervise våre barn, pleie oss når vi blir gamle, behandle oss når vi blir syke (Tronsmo, 2020, s. 28). Skolen som en profesjonell organisasjon, består av ansatte som har spesialisert seg til å undervise (Døving, Elstad & Storvik, 2016, s. 32). Irgens (2012, s.22) viser til at om en organisasjon skal ha forutsetning til å utvikle seg må den enkelte profesjonelle ta det ansvaret de har til å utvikle seg selv. En slik utvikling kan for eksempel gjøres ved at den profesjonelle integrerer organisasjonskunnskap i sitt fagområde med utdannelsen og deres daglige virke. Dette hevder Irgens (ibid.) vil hjelpe de profesjonelle både til å arbeide bedre alene og sammen med andre i samme profesjon (Irgens 2012, s. 22 og 47).

Dette støttes også av Dale (1989, ref. i Imsen, 2016, s. 532). Dale hevder at profesjonalitet ikke bare knyttes til hvordan hver enkelt utfører arbeidet sitt, men ser på profesjonalitet som en egenskap eller en type kompetanse i alle ledd i organisasjon. Dette samsvarer med det Irgens (2012) også har vist til om å øke organisasjonskunnskapen. Det å forbedre praksis krever endringer av bruksteorier, og dette er i seg selv en læringsprosess (Postholm og Tiller 2014, s. 287). Et viktig moment er å skille mellom organisatorisklæring og en lærende organisasjon. Organisatorisklæring brukes om de arbeidsformer som anvendes, hvorpå lærende organisasjon er om organisasjoner som har høy evne til å lære (Postholm og Tiller 2014, s. 286). Irgens hevder videre at en skole som jobber med å utvikle seg selv, lettere vil identifisere og finne feil, og slik utvikle en evne til å hente inn og behandle ny kunnskap for å endre satte mønstre (Postholm og Tiller 2014, s. 287).

### 2.3.3 Ledelse av skolens profesjonsfelleskap

Begrepet profesjon satt i sammenheng med ordet *felleskap*, utvider meningen. Felleskap blir i de vanlige oppslagsverkene definert som et samfunn. Profesjonsfelleskap i lys av dette forstås derfor som skolens *felleskap*. Profesjonsfelleskap er også i litteraturen omtalt som blant annet *profesjonelle læringsfelleskap* og *kollegasamarbeid i skole* (Postholm, 2014, s. 28-31). Mange vil også kjenne til begrepene *professional learning communities* og *communities of practice* (Blankenship & Ruona, 2007). Her er det mange valgmuligheter på hva man ønsker å kalle det utviklingsarbeidet som gjøres i skolen. Noen forskere innen skoleforskning har understreket at distribuert ledelse er en nødvendighet for å utvikle og jobbe med lærerprofesjonalitet (Darling-Hammond, 1990; Kent, 2004). Det finnes også studier som poengterer at utviklingen av lærerprofesjonalitet gjennom distribuert ledelse avhenger av at det finnes et profesjonsfelleskap (Halverson, 2003).

Samarbeidslæring er sentralt og kreves i en skolekultur om en skal få det til utvikling (Postholm, 2014, s.32-33). Lokale utviklingstiltak, skolebasert kompetanseutvikling eller skoleutvikling er eksempler på fellesbetegnelser på det arbeidet som foregår i den enkelte skole. Ofte representeres en standarddefinisjon om skoleutvikling som vedvarende og systematiske tiltak som skal endre skolens mål, læringsbetingelser og andre relaterte forhold (Røvik et al., 2014, s. 16-21).

Når organisasjonsnivået fokuserer på organisasjonslæring er det fordi den kollektive læringen skal sikres, en fokuserer da på å utvikle sosiale systemer hvor en reflekterer over seg selv, en stiller spørsmål om forbedringer og evnen til å korrigere det en ser har gått feil. Dette gjøres ved å stille kritiske spørsmål til egen praksis og de styringsdokumentene en jobber med (Postholm og Tiller 2014, s. 533). Tronsmo (2020) mener også at det å stille spørsmål ved det etablerte, ikke bare dele det, er avgjørende. Dette er karakteristikk Blankenship og Ruona (2007) løfter fram som arbeidsmåter skoler kan velge i prosessene med å utvikle skolens kultur. Dale (1989) kaller dette for rasjonell fornyelse, når en organisasjon evner å identifisere feil og mangler gjennom felles drøftinger (Dale 1989, s.16). Han hevder at skolen som organisasjon ikke vil utvikle seg kollektivt ved at lærere bare sitter og prater i lag og bare deler sine erfaringer. Dale poengterer at det å bare prate sammen ikke defineres som organisatorisk læring (ibid s. 533).

## 2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi lest om tre forskjellige ledelsesteorier: Transformasjonsledelse, «instructional leadership» og distribuert ledelse. Transformasjonsledelse er i stor grad avhengig av lederens individuelle evner og kapasitet. Lederen får til endring i organisasjonen gjennom å motivere, inspirere og begeistre de ansatte. «Instructional leadership» kjennetegnes av ledere som har sterkt fokus på det faglige, er tett på lærernes undervisnings praksis.

Distribuert ledelse kjennetegnes av samhandling. Ledelse konstitueres i interaksjon mellom ledere, de som skal ledes og situasjon. Distribuert ledelse bygger på sosiokulturell teori. For å studere hvordan ledelse utøves, er Engströms (2001, ref. i Postholm, 2014, s. 151) aktivitetsteoretiske analysemodell nyttig. For å forstå ledelse må en se på samspillet mellom ledere, de som ikke er ledere og deres interaksjon med strukturer, rutiner og andre artefakter knyttet til organisasjonen.

Distribuert ledelse i skolen kan påvirke skolens utvikling og elevenes læring på en positiv måte. Både Stortingsmelding 19, *Tid til læring* og Ludvigsenutvalget trekker fram at ledelse kan utføres av felleskapet. Her kan også medarbeidere som ikke innehar formelle lederroller ta del i ledelsen. Implementering av nye reformer og læreplaner legger opp til samhandling, profesjonelt samarbeid og utvikling. Dette arbeidet er noe skolene ikke kan velge bort. Læreplaner må videreutvikles, konkretiseres og tilpasses lokale forhold. Her kan blant annet Ludvigsenutvalgets fire faser og Utdanningsdirektoratets kompetansepakke være gode hjelpere i implementeringen.

Dersom man ser på distribuert ledelse i skolen, er det viktig å se på lærernes læringsprosesser. I sosialkonstruktivismen er samspill mellom mennesker viktig. Dialog og det å bruke språket er sentralt. Man skiller mellom indre og ytre dialog. Videre trekkes refleksjon frem som en viktig aktivitet. Refleksjon kan deles inn i 1. Refleksjon over handling og 2. Refleksjon i handling. Man kan videre organisere lærernes læringsprosesser etter samarbeidsmåter og samarbeidsrelasjoner.

Skolen som organisasjon har blitt belyst. Skolen eksisterer i et samspill med samfunnet, seg selv og aktørnivået bestående av ansatte, elever og foreldre. Hvordan en skole møter forandring og i hvilken grad eller hastighet forandring skjer, vil variere fra skole til skole. Blant de ansatte eksisterer det ofte forventninger til et etablert system av roller og oppgaver. Til tross for at dette er en idealisert versjon av hvordan en organisasjon ser ut, kan dette etablerte systemet hjelpe oss med å få en oversikt over hvordan organisasjonen er utformet. En kan få innblikk i organisasjonens offisielle (formelle) og uoffisielle (uformelle) sider. Den uformelle siden er et resultat av det som gjøres i organisasjonen, og ikke det som er offisielt bestemt.

En skole er mer enn bare systemer og rutiner, den består også av mennesker med behov. Metaforer og organisasjonsbilder kan være til hjelp for å forstå prosessene i en organisasjon på. Organisasjonsbilder kan brukes til å oppdage organisasjonens behov. En organisasjon kan eksempelvis sees på som en biologisk organisme som eksisterer i et bestemt miljø og som er avhengig av å få dekke sine behov.

Skolen som en profesjonell organisasjon består av ansatte som har spesialisert seg til å undervise. Derom en organisasjon skal utvikle seg, må det starte med at den enkelte profesjonelle tar ansvar og utvikler seg selv. Dette vil hjelpe den profesjonelle til å både arbeide bedre alene og sammen med andre i samme profesjon. En skole som jobber med utvikling, vil lettere kunne identifisere og finne feil, utvikle sine evner til å hente inn og behandle ny kunnskap for å endres. Profesjonsfelleskap er et av begrepene som brukes om utviklingsarbeid i skolen. Samarbeidslæring er viktig for å få til utvikling.

Organisasjonsnivået fokuserer på organisasjonslæring fordi den kollektive læringen skal sikres. Organisatorisklæring skjer først når en lærers læring kobles med andre læreres læring og det setter formelle spor i organisasjonen.





### **3 METODE**

I dette kapittelet presenteres og begrunnes valg av forskningsmetode. Dernest en presentasjon av hvordan dataene har blitt samlet inn, kategorisert og analysert. Til slutt en vurdering av studiens kvalitet.

Gjennom kapittelet brukes begrepene forskningsdeltaker(e) eller deltaker(e) om de/den som omtales generelt fra teorien. En forskningsdeltaker er den som svarer på tema og spørsmål som stilles av forskeren. Det er forskeren som slik styrer samtalen han eller hun vil ha svar på (Jacobsen 2011, s.169).

#### **3.1 Vitenskapelig tilnærming**

Som presentert i kapittel 2 er vitenskapsteoriens hensikt at den skal hjelpe oss å forstå og å bruke vitenskap og teori. På denne måten får vi kunnskap om oss selv, en beskrivelse og innsikt i den verden som omgir oss. Crotty (1998) sier mennesker trenger teorier for å forklare og forstå på hvilken måte denne innsikten kommer og hvordan den hjelper oss med å oppdage nye ting. Innenfor kulturvitenskapen, også kalt for vitenskapen om menneskets hverdagskultur, studerer en menneskeskapt sosiale fenomener. Gjennom å få innsikt i andres perspektiver utvider vi vår egen forståelse over hvordan ting henger sammen (Postholm, 2010, s. 18-21). I min studie har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming. Her blir forskningsdeltaker intervjuet om erfaringer fra egen virkelighet hvor forskerens oppgave blir å fange opp fenomener i de aktivitetene forskningsdeltakerne beskriver i intervjuet. En slik tilnærming i kvalitativ forskning omhandler en undersøkelse av handlingspraksis uten at selve praksisen blir gjenstand for forskning. Med andre ord, skal forskningsdeltakerne beskrive det de legger i en opplevelse som er knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2010, s. 18-21).

Det finnes flere retninger innenfor fenomenologien. I utgangspunktet ble fenomenologien utviklet ut ifra filosofi og psykologi (Postholm, 2010, s- 41-45). Postholm (2010, s. 41-45) viser til en grovinndeling ved å skille mellom et sosiologisk og psykologisk, individuelt

perspektiv. Postholm viser herunder til den tyske filosofen og sosiologen Schutz' (1899-1959) tanker. Tankene gikk ut på å forske på en gruppe, en sosial-fenomenologisk tilnærming. Her undersøkes både de som deltar og hvordan disse utvikler mening i en sosial interaksjon. På denne måten blir kunnskapen de utvikler en konstruksjon av deres felles forståelse og mening. Kunnskapen blir da i stadig endring og fornyelse. Innenfor en sosial-fenomenologisk tilnærming betraktes mennesket som aktivt handlende og ansvarlig (Postholm, 2010, s. 41-45). I min studie har individet stått i fokus og her løftes det individuelle perspektivet fram ved at jeg har intervjuet skolelederne alene og hver for seg. Studien får slik en psykologisk fenomenologisk tilnærming med et individuelt perspektiv (Postholm, 2010, s. 41-45). Målet mitt har vært å få tak i den enkelte skolelederens opplevelse, samtidig som jeg hadde i oppgave å undersøke hvilke erfaringer de hadde i arbeidet med å utvikle profesjonsfellesskap.

## 3.2 Forskningsdesign

Begrepet metode kan forstås på mange måter. Opprinnelsen av ordet kan spores helt tilbake til den greske betydningen; «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 99). Metode defineres også som en framgangsmåte for å utvikle ny kunnskap eller å sjekke påstander som framstilles med krav om å være gyldige, holdbare eller sanne (Dalland, 2007, s.81). Dalland viser til Vilhelm Auberts (1922-1988) definisjon om hva metode er: «En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap.» (Dalland, 2007, s. 87). En metode forstås her som en beskrivelse eller et redskap av hvordan en skal starte arbeidet med å innhente eller etterprøve kunnskap.

Postholm (2010, s. 41-45) forklarer at det i fenomenologiske studier og i kvalitativ forskning er menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting som danner utgangspunktet mot målet. Sagt på en annen måte blir metoden et hjelpemiddel til å gi en beskrivelse av den virkeligheten forsker skal presentere ut ifra de innsamlede dataene. I min studie har jeg støttet meg til Kvale og Brinkmanns (2010, s. 118) syv faser for å sikre en strukturert gjennomgang av intervjuprosessen. De syv fasene er tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analysing, verifisering og rapportering.

Den første fasen, tematisering, er den fasen hvor tema og de første utkastene til forskningsspørsmål ble fastsatt. I den andre fasen startet planleggingen. Her ble kvalitativ metode valgt og jeg kunne starte opp med å utforme intervju spørsmålene. Disse resulterte i en intervjuguide. I den tredje fasen gjennomførte jeg intervjuene med seks skoleledere. Deretter skulle intervjuene lyttes igjennom og transkriberes. I den femte fasen ble transkripsjonene tolket, kodet, analysert og kategorisert. I nest siste fase skal studiens datagrunnlag verifiseres. Her var oppgaven min å reflektere over studiens gyldighet og pålitelighet samtidig som det skulle tas mange etiske hensyn og valg. Den siste og syvende fasen er rapportering som er den ferdige masteroppgaven. Fasene utdypes i de kommende kapitlene.

### **3.3 Kvalitative og kvantitative metoder**

Før valget av metode måtte jeg først sette meg inn i hva som er forskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Ifølge Jacobsen (2011, s. 61-63) handler begge om virkeligheten (empiri), hvorpå kvalitativ tilnærming handler om ord (setninger, tekster) som formidler meninger. Kvantitativ tilnærming handler om virkeligheten i form av tall, med data i form av tallstørrelser eller symboler for ord. Kvantitativ metode er studie hvor en baserer seg på opptellinger av sosiale fenomener, det vil si å tallfeste eller kvantifisere utbredelsen av fenomener og sammenhenger av fenomener (Fangen & Sellerberg, 2011, s.71-72).

#### **3.3.1 Kvalitativ metode**

Valget av kvalitativ metode begrunnes med at jeg ønsket å få et innblikk i skolelederes perspektiver, og da ble metoden intervju. Et forskningsspørsmål i en kvalitativ studie begynner med spørsmålene «hva» eller «hvordan». Studien forskeren skal presentere skal ha en beskrivende form. En er ikke ute etter å finne lineære årsaks-virkningsforhold, hvorpå en heller utforsker kompleksiteten i forhold i det som skal studeres. Forskningsspørsmålet utformes på en åpen måte i den grad at spørsmålet skal gi retning for forskningsarbeidet, og indikerer derfor på hva det er studie skal gi svar på (Postholm, 2010, s. 37).

Videre sier Kvale & Brinkmann (2010, s.137, s.143) at det er forskeren i utgangspunktet som har regien med tanke på innhold og kontroll, dette gjennom intervjuguiden. Ifølge Gudmundsdottir (1992) er det innenfor pedagogikken noen viktige mål innenfor den kvalitative forskningen. Gudmundsdottir (1992) lister opp forskjellige trekk i hva hun legger i kvalitativ forskning. Det første trekket, sier hun er at man kan forske på et lite begrenset felt som en skole, klasse eller avdeling, eller en kan se på en lærer/elev/leder eller en liten gruppe bestående av de samme. Det neste trekket er når en forsker deltar aktivt på forskningsstedet over tid. Det tredje trekket, er at forsker kan ha en kvantitativ tilnærming hvor forskeren opptrer som en observatør. Det siste trekket er hvor forsker er særlig opptatt av beskrivelser som tolker og forklarer den hverdagen som undersøkes. I dette studiet støtter jeg meg til to av trekkene. Jeg har forsket på et begrenset felt med få forskningsdeltakere og jeg har vært særlig opptatt av de beskrivelser forskningsdeltakerne har beskrevet, tolket og forklart fra sine hverdagsaktiviteter. Dette med utgangspunkt i mine spørsmål fra intervjuguiden. Postholm (2010, s.22) kaller dette for en prosess for å forstå forskningsdeltakerens perspektiv.

Det er nødvendig å understreke at jeg som forsker har med meg min erfaring som tidligere lærer og nåværende skoleleder som kan påvirke fokuset i studien. Fortolkningen og forståelsen må forskeren bruke gjennom hele forskningsprosessen. Postholm (2010, s. 32) definerer tolkning som noe som forstås som å avdekke og uttrykke forståelse. Gudmundsdottir (1992) sier at forskerens oppgave dermed vil være å finne en mening med det som oppdages. Som forsker vil jeg være kvalitativt til stede gjennom hele prosessen i studien. Jeg har vært med helt fra starten av, blant annet gjennom utarbeidelsen av forskningsdesignet, utformingen av intervjuguiden, i datainnsamlingen og til slutt i analysefasen. I tillegg har jeg med meg min forståelsesbakgrunn som kan ha spilt inn på funnene. På denne måten blir jeg også et instrument i hele prosessen, et forskningsinstrument (Postholm, 2010, s. 25, s.35). I kvalitative studier må forskeren innta en fortolkende rolle, for nettopp det å forstå den andre.

### **3.3.2 Semistrukturertintervju**

Av forskningsredskaper er det innenfor intervju ulike former en kan nyttiggjøre seg. Intervju deles opp i strukturert intervju, semistrukturertintervju og ustrukturert intervju. Et strukturert intervjuer følger samme opplegget i alle intervjuene ved å stille de samme spørsmålene. Data

som kommer frem blir sortert i forhold til forhåndsbestemte kategorier. Intervjueren avviker ikke fra den planlagte gjennomføringen, målet er å innhente presise data som skal forklare funn ut ifra forhåndsetablerte kategorier. Kvantitative intervjuer gjennomføres ofte slik. I det ustrukturerte intervjuet har forsker vage grenser mellom intervjuet og observasjon (Postholm, 2010, s. 73). Oftest blir informasjonen samlet inn gjennom tilfeldige samtaler på forskningsfeltet og ved deltakende observasjon. Hensikten her er at en ikke skal bli begrenset av noen form for forhåndskategorier som kan begrense forskningsstudiene (Postholm, 2010, s. 74-75).

Det semistrukturerteintervjuet, som også er kalt halvstrukturert eller det halvplanlagte formelle intervjuet er den intervju formen jeg har brukt i min studie. Semistrukturertintervju gjennomføres med en viss planlagt struktur på forhånd, spørsmålene skal være så åpne som mulig. Om forsker skal utvikle en forståelse over forskningsfeltet og forskningsdeltakerens meningsuttaleleser, må forsker veksle mellom å følge en plan for intervjuet (intervjuguiden) og å kunne følge opp temaer som dukker opp underveis med oppfølgingsspørsmål. På denne måten sikrer forskeren den informasjonen som er planlagt på forhånd, og kan følge opp forskningsdeltakeren med oppfølgingsspørsmål for å få inn nok bakgrunnsinformasjon til å kunne besvare forskningsspørsmålet (Postholm, 2010, s.70-72).

Samlet sett vil en forsker strebe etter å få til en sammenheng mellom en forskers teoretiske utgangspunkt, hensikten med forskningen og hvordan intervjuet fortøner seg. En plan for kvalitativ forskningsstudie kan ikke alltid være helt fastlagt på forhånd. Denne tilnærmingen kaller Jacobsen (2011, s. 23) en induktiv tilnærming. Induktiv tilnærming innebærer at forsker samler inn data uten å ha for mange antagelser på forhånd fordi idealet er å gå ut med et så åpent sinn som mulig. Motsatt av induktivt er deduktivt. I deduktiv tilnærming starter forsker med noen bestemte antagelser, hvor data samles inn for så å se om antagelsene stemmer eller om de må forkastes (Jacobsen, 2011, s. 23).

## **3.4 Forberedelser**

### **3.4.1 Forarbeid til intervjuene**

På grunn av begrensninger i studiens omfang listes her kort hvordan jeg har gått fram. Det første steget var å bestemme seg for tema, slik at det skulle være lettere å holde en rød tråd gjennom intervjuene. Som forsker var min oppgave å poengtere sammenhengen mellom mitt teoretiske ståsted, de spørsmålene som skulle stilles og den metoden jeg hadde valgt. Postholm (2010) hevder at et møte mellom forsker og forskningsfelt er unikt, og at ingen oppskrift kan fortelle nøyaktig hvordan en skal forholde seg til dette møtet. I min studie skulle innhenting av data skje ved lydopptak og med et intervju av en forskningsdeltaker om gangen. Jeg sjekket dette opp med Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine nettsiders meldeskjema, og der fikk jeg bekreftet at studiet var et meldepliktig prosjekt siden forskningsdeltakerne indirekte kunne identifiseres på lydopptakene. Jeg utarbeidet en forespørsel om deltakelse til min masterstudie og et samtykkeskjema (Vedlegg 1) som sammen med intervjuguiden (Vedlegg 2) ble sendt inn til NSD. Søknaden min ble godkjent og innsamlingen av data kunne begynne (Vedlegg 3). Forespørsel og intervjuguide ble så levert ut og/eller sendt til mine forskningsdeltakere.

### **3.4.2 Utarbeidelse av intervjuguide**

Teori, forskningstema og forskningsspørsmålet hadde betydning for utformingen av intervjuguiden. I forarbeidet til intervjuene var det viktig for meg å legge opp spørsmålene på en slik måte at jeg skulle få innblikk i forskningsdeltakernes virkelighet. Kort sagt, er et intervju en samtale med en viss struktur og hensikt, i en forskningsstudie går en derimot dypere enn hva man gjør i en vanlig samtale. Samtalen bør legges opp slik at den blir så naturlig som mulig. Kvale og Brinkmann (2010, s.22-23) sier at intervju ikke er en likeverdig samtale fordi det er forskeren som på forhånd har definert både spørsmål og tema, og kontrollerer på denne måten samtalen. I praksis så betyr det at det er forskeren som spør og intervjueren som svarer. En intervjuguide er tenkt brukt som et manuskript som skal strukturere intervjuet mer eller mindre systematisk, og kan inneholde detaljerte spørsmål i

rekkefølge eller listes opp etter tema. I min studie som er semistrukturert, ble intervjuguidens innhold en oversikt over emner som skulle dekkes, med forslag til spørsmål. Hensikten med fenomenologiske studier er først og fremst å løfte frem og å få tak i forskningsdeltakernes perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2010, s.43-45). Dette gjorde jeg gjennom å lytte til hva de hadde å si, samtidig som jeg passet på å hente fram de ulike spørsmålene fra intervjuguiden.

### **3.4.3 Utvalg**

Det er ulike oppfatninger om hvor mange forskningsdeltakere som bør integreres og Postholm (2010, s.43) viser til Polkinghorne (1989) som foreslår fem til tjuet fem forskningsdeltakere. En annen hun viser til er Dukes (1984), som igjen foreslår at forskeren intervjuer fra tre til ti personer. I mindre forskningsstudier som denne, hvor omfang (sidetall og tidsramme) legger begrensninger bør antallet være lavest mulig (Postholm, 2010, s. 38). Med seks skoleledere som forskningsdeltakere vil en generalisering av funnene være vanskelig (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 181, s.265). Utvalget i undersøkelsen er skoleledere både fra eget nettverk og skoleledere utenfor mitt nettverk som er fra forskjellige kommuner. Forespørsel om å delta i intervju ble levert og sendt ut til så mange som mulig. Til sammen har jeg intervjuet 9 skoleledere, hvorav 6 skoleledere sto igjen etter at 3 skoleledere trakk seg fra undersøkelsen.

## **3.5 Gjennomføring av intervjuene**

I hvert av intervjuene brukte jeg de første minuttene til å prate litt løst og fast om dagligdags temaer, slik at det ikke skulle oppleves så kunstig når selve intervjuet startet. Som forsker vil jeg ikke klare å få til et helt dagligdags samtalepreg over intervjuene, fordi dette var skoleledere som jeg ikke kjente så godt fra før. Derfor er de første minuttene avgjørende for at både jeg og skolelederne skal føle oss mest mulig avslappet og klar før vi startet (Kvale & Brinkmann, 2010, s.141). Min plan var å gjennomføre intervjuene mest mulig likt hver gang. Jeg startet alle intervjuene med løst småsnakk og introduserte kort hvorfor jeg var kommet. Jeg spurte alle skolelederne om de hadde noen spørsmål før jeg startet, fortalte dem om formålet med intervjuet, hva lydopptakeren skulle brukes til og at den vil være på slått til vi er

helt ferdig med praten. Kvale og Brinkmann (2010) påpeker det er viktig å avklare på forhånd med forskningsdeltaker om det som kommer etter at intervjuet er ferdig kan tas med, sett i et etisk synspunkt. Alle skolelederne samtykket til dette. Hver informant ble intervjuet en gang og på forskjellige dager og klokkeslett. Dette ga meg som intervjuer mulighet til å tenke igjennom hva som kom fram i det gjennomførte intervjuet. Jeg noterte i etterkant og underveis i intervjuene ned inntrykk, som jeg trodde ville komme til nytte i analysefasen.

Underveis i intervjuene ble ikke intervjuguiden fulgt punktvis, men jeg passet på at skolelederne berørte alle temaene. Jeg måtte passe på å få med alle spørsmålene for å unngå problemer senere i analysen av dataene og for å sikre at jeg skulle få tak i dyptgående informasjon. Spørsmålene skulle være så åpne som mulig for å sikre den informasjonen jeg på forhånd hadde planlagt, samtidig som jeg skulle slippe til informantenes egne tanker, og la de få muligheten til å prate fritt. Det jeg erfarte var at skolelederne pratet mer inngående om temaer de var mest opptatt av. For å balansere dette, måtte jeg etter hvert som intervjuene forløp seg passe på at jeg styrte samtalene på en slik måte at temaer ble dekt i omtrent samme grad. Tidslengden på intervjuene varierer derfor. For ikke å forstyrre/blande meg inn for mye i skoleledernes fortellinger, bekreftet jeg at de skulle fortsette ved å vise de et «nikk» eller si «mm». Jeg stilte oppfølgingsspørsmål når jeg ønsket at de skulle utdype det de sa. På denne måten fikk jeg åpnet opp for å komme med oppfølgingsspørsmål og gi informantene mulighet til å utdype og forklare ord og begreper de brukte underveis. Eksempler fra transkripsjonene på dette er; «Har du flere eksempler?», «Kan du utdype det?» og «Har du eksempler på hvordan det ser ut når dere...?».

Jeg oppdaget at jeg etter hvert intervju utviklet en egen forståelse av de fenomenene forskningsdeltakerne pratet om. Mellom hvert intervju måtte jeg stadig minne meg selv om å legge bort den forforståelsen, slik at jeg kunne møte neste forskningsdeltaker på en så nøytral måte som mulig. Underveis i intervjuene dukket det opp temaer jeg ikke hadde tenkt på, og valgte å ta dette med videre i de neste intervjuene der disse var vanlige å ta opp. Her ser jeg i ettertid at jeg burde gått tilbake til de forskningsdeltakerne jeg allerede hadde intervjuet og tatt opp de nye temaene med de, for å fram alle synspunkter og gått i dybden. Men, på grunn av tidsbegrensningen valgte jeg å ikke forfølge dette. En annen type utfordring jeg møtte på var å hele tiden unngå å stille oppfølgingsspørsmål på en ledende måte. I to av intervjuene



skjedde dette et par ganger. I analysefasen valgte jeg derfor å utelate svarene til forskningsdeltakerne, siden mitt perspektiv kan ha kommet i forgrunnen i de spørsmålene.

Hadde jeg valgt å ta med forskningsdeltakernes svar ville det ifølge Postholm (2010, s. 34) vært i strid med intensjonen i kvalitativ forskning, fordi det er forskningsdeltakerens perspektiv som skal være i fokus. Hun sier at en forsker sjelden i praksis vil klare å legge sine subjektive, individuelle teorier helt til side. En forsker skal strebe etter å møte forskningsdeltakernes fenomener med et mest mulig åpent sinn, med fordommer, synspunkter og antagelser angående fenomenene så nøytralt som mulig.

Før intervjuet ble avsluttet spurte jeg forskningsdeltakerne om det var noe mer de ønsket å si, noen valgte å fortelle mer dyptgående om andre satsinger skolen deres jobbet. De andre utdypet temaene vi allerede hadde pratet om mer dyptgående. Jeg benyttet meg også av en avrundning/oppsummering av temaer vi hadde pratet om og da var det flere av forskningsdeltakerne som tok opp emner de hadde glemt. Lydopptakeren lot jeg være på helt til sist, nettopp på grunn av dette. Jeg avsluttet intervjuene med å si «Nå har jeg ikke flere spørsmål og vi er derfor ferdig med intervjuet». Som førstegangsforsker ser jeg at det er mye å lære av de som har lang erfaring med å gjennomføre intervju, selv med notater fra intervjuene ser jeg i etterkant at jeg med fordel skulle ha notert ned rammen for og stemningen i samtalen (kroppsspråk, ansikt gimmik) i større grad. Det jeg derimot så var at mine intervjuferdigheter ble bedre og bedre for hvert intervju, noen også Kvale og Brinkmann (2010, s. 99) understreker at det er gjennom praksis intervjuferdighetene læres.

## 3.6 Analyse, koding og kategorisering

I dette kapittelet presenteres først arbeidsprosessen med transkriberingen, deretter analysen og til slutt hvordan koding og kategorisering pågikk.

### 3.6.1 Transkribering

Transkribering er når forsker skriver av innspilte intervju fra tale til skriftlig tekst, en transformerer fra en form til en annen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2010, s. 186-187) er det å vurdere om hva som er en korrekt intervjutranskripsjon ikke enkelt kan besvares, de hevder at det ikke finnes en sann objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form og sier at strengt ordrette transkripsjoner er nødvendig for at en lingvistisk analyse skal kunne gjennomføres. I min studie hvor det individuelle psykologiske perspektivet skal løftes fram, er det å inkludere pauser, gjentakelser og tonefall relevant for å få fram den psykologiske fortolkningen. Det at jeg har overført samtalen til en litterær stil gjorde det mulig for meg å kjenne igjen forskningsdeltakernes historier. Jeg valgte derfor å skrive ned alle ord og setninger slik de ble sagt på lydopptakene (Kvale og Brinkmann, 2010, s.187-189). Jeg skrev ned alt på bokmål uten å ta med dialektformer for å anonymisere ytterligere. Etikk er også et hensyn en forsker må ta i transkriberingsfasen, mange kan føle det som utrygt at samtalen blir tatt opp og det at de prater om seg selv, sin praksis og prosessene de leder (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 79-81). Jeg lagret derfor opptakene på låsbar minnepinne, og slettet de etter hvert som jeg ble ferdig med transkripsjonene. Transkripsjonene ble anonymisert etter tilfeldig nummerering, og det står nå på utskrifta av transkripsjonene L1, L2, det står for leder 1, leder 2 og så videre. Et annet etisk hensyn var at jeg spurte om forskningsdeltakerne ønsket å lese igjennom transkripsjonene, dette benyttet de seg ikke av.

Det å transkribere var en tidkrevende jobb. God kvalitet på opptakene var avgjørende og lettet slik på arbeidet. Det at jeg selv skrev ned intervjuene ga meg en anledning til å gjenoppleve møtet med forskningsdeltakerne. Jeg kom på ting som hadde hendt underveis, jeg kom på tanker som jeg ikke hadde notert under intervjuet og jeg fikk opp nye mulige tolkninger av teksten. Et eksempel var å oppdage skoleledernes forventninger til at Fagfornyelsen skulle komme med svar og løsninger på hvordan jobbe med implementeringen av denne. Siden dette

ikke var i forhold til det Schön sa om at profesjonelle skal bruke kunnskapen sin uten å måtte følge en fast oppskrift. Lengden på intervjuene mine varierte og derfor brukte jeg også forskjellig tid på å transkribere. Etter transkribering utgjorde de seks intervjuene i denne studien 23 919 ord (36 sider i liggende format). Disse ble lagt inn i NVivo programmet for koding og kategorisering.

### **3.6.2 Analyse**

Analyse er når man tar noe fra hverandre (Postholm, 2010, s. 86). Min tilnærming til analysen startet allerede da jeg hadde bestemt meg for «*hva*» som skulle undersøkes og «*hvorfor*». Det kan være vanskelig for en forsker å fastsette et nøyaktig startpunkt over når selve analysen begynner. Forskeren er som tidligere nevnt et sentralt forskningsinstrument i kvalitativ forskning og dette gjelder også i analysearbeidet. Det er et skille i analysearbeidet, det arbeidet som gjøres underveis og den analysen forsker gjør ved innsamlingen av data (Postholm, 2010, s. 48).

I kvalitative studier må forskeren innta en fortolkende rolle, for nettopp å forstå den andre. En analyse begynner allerede under det første intervjuet, og med det forstås det at datainnsamling og dataanalyse er prosesser som gjentar seg og er dynamiske. Analysen og fortolkningen er tett sammenvevd. Fortolkningen og forståelsen må forskeren bruke gjennom hele forskningsprosessen, de syv fasene (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 213-222). Postholm (2010, s. 42) viser til at innsamlet datamateriale kan tolkes og analyseres på ulike måter, og forsker skal i neste fase finne en fellesnevner eller essensen i forskningsdeltakernes opplevde fenomen. Forsker vil også i denne fasen av analysen ha med seg egne erfaringer, opplevelser og tankesett. Samtidig som forsker også her skal strebe etter å møte datamaterialet på en så objektiv og nøytral måte med utgangspunkt i teori og forskning. Postholm (2010, s. 44) beskriver denne prosessen som teoretisk analyse. Koding og kategorisering var en vesentlig del av analysearbeidet.

### 3.6.3 Koding og kategorisering

Med koding menes her å bryte ned teksten i håndterlige stykker som samles under et nøkkelord med utdrag av tekststykker som senere skal bli lettere å finne igjen. Kategorisering er når enkelte deler av teksten som for eksempel nøkkelord/enkeltord og/eller argumenter samles under ett (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 207-212). I gjennomgangen av transkripsjonene var jeg interessert i å få så mye informasjon som mulig ut av materialet. Jeg ønsket å finne kategorier som skulle gi meg fullstendige beskrivelser av de opplevelsene og handlingene som jeg undersøkte. I arbeidet med analysen brukte jeg åpen koding. Åpen koding er når en gjennomgår datamaterialer i flere runder, og deler det opp i mindre elementer (Postholm, 2010, s. 88). Tilnærmingen i åpen koding kan gjøres på tre måter. Først, kan en analysere de transkriberte intervjuene linje for linje. For å gjøre det enklere kan analysen gjennomføres ved å lese ord for ord, linje for linje ved å kode hvert avsnitt. Den tredje måten, er å analysere et intervju i sin helhet. Da stiller en spørsmål om hva er det som ser ut til å skje her (Postholm, 2010, s. 89).

Jeg valgte alternativ to, fordi jeg slik fikk et datamateriale som var lettere å håndtere. Dette gjorde jeg ved at dataene ble delt inn i mindre deler ved å kategorisere, også kalt tematisere, sette navn på funn (Postholm, 2010, s. 89). I denne prosessen stoppet jeg opp for å se om de ulike kategoriene i datamaterialet kunne sammenlignes. Ved å jobbe på denne måten fikk jeg spisset til og knyttet de ulike kategoriene som jeg syntes hørte sammen. Jeg ryddet sammen hendelser, ideer og handlinger med navn som representerte fenomener som var relevant til forskningsspørsmålet mitt. De nøkkelordene jeg først plukket ut ble ikke nødvendigvis de endelige benevningene på kategoriene. Ettersom mitt forskningsspørsmål pekte på skoleleders praksisfelt og derav mot teori som både omhandler ledelse, organisasjon og utvikling jeg valgt å knytte kategorier til alle tre områdene.

Ettersom jeg kun hadde et forskningsspørsmål knyttet jeg disse nøkkelordene til: *ansvarlig og handlende, dele på ledelsen, profesjonalitet, refleksjon og dialog*. Dette var valg jeg tok da jeg oppdaget mer dekkende begrep i prosessen (Postholm, 2010, s. 89). Jeg lot de transkriberte intervjuene ligge en stund, før jeg igjen leste igjennom de på nytt. Ved å bruke mye tid på intervjuene ble jeg godt kjent med innholdet. Det å lese igjennom intervjuene flere

ganger gjorde jeg for å se om jeg kunne fange opp nye elementer som jeg ikke hadde oppdaget tidligere. Her oppdaget jeg at skolelederne pratet mye om mangel på tid, måter skolene samarbeidet på og at skolelederne savnet initiativ fra lærerne. Jeg hadde ikke oversett disse tidligere, men underveis forandret fokuset seg i studien og dermed også «*blikket*» på datamaterialet.

I slutten av analysen gjennomgikk jeg datagrunnlaget på nytt, her løftet jeg blikket bort fra detaljene og spurte jeg meg selv om hva er det jeg ser og hva representerer disse. Dette er den tredje varianten i åpen koding. Jeg forsøkte å finne mønstre eller sammenhenger i dataene. Dette for å samle meningene og sette disse sammen for å se om det var noe som kunne være felles (Postholm, 2010, s. 88-89). I empirisk fenomenologi beskrives dette arbeidet som er beskrevet over som en todelt prosess. Hvor en først skal beskrive en generell beskrivelse av fenomenet; det forsker har studert på grunnlag av åpne spørsmål stilt til forskningsdeltakerne, i forsøk på å komme til kjernen. Den andre, prøve å forstå hvordan hver forskningsdeltaker har erfart det aktuelle fenomenet (Postholm, 2010, s.88). Dette har jeg konkludert med i kapittel 5. Gudmundsdottir (1992) sier at forskerens oppgave vil være å finne mening i det som oppdages. Når en analyserer et intervju, vil en oppdage at den oppdelte teksten hjelper forskeren til å få tak i det den enkelte forskningsdeltaker har sagt. En slik gjennomgang av datamaterialet handler om å forklare innholdet eller betydningen av det som er relatert til studiens forskningsspørsmål og drøftingskapittel (Dalland, 2007, s.93, s.121).

### **3.7 Kvalitet i studien**

Verifisering av studien er å se om jeg faktisk undersøkte det jeg skulle finne ut. I fenomenologiske studier viser Postholm (2010, s. 170) til at det ikke er utformet faste oppskrifter på hvordan en forsker skal sikre kvalitet i en studie. Hun lister Likevel opp noen punkter. Det første punktet er at forskeren må gi en beskrivelse av egen opplevelse av fenomenet for på denne måten synliggjøre sin subjektivitet. Videre sier hun at intervju er vanligvis den eneste måten å samle inn empiri i fenomenologiske studier. Hvor det vesentlige her er at forsker ikke påvirker forskningsdeltakerne i intervjusituasjonen, da det er deres opplevelser som skal komme fram. Underveis i intervjuet må forskeren passe på at alle

samtaleemnene blir berørt, for slik å sikre at felles temaer fra alle forskningsdeltakerne. På samme tid skal forsker være åpen for nye temaer som dukker opp samtalen, og ved hjelp av oppfølgingsspørsmål be om utdypelse av disse (Postholm, 2010, s. 70).

### 3.7.1 Validitet

Validitet handler om empiriens gyldighet, og at jeg som forsker faktisk undersøker det jeg har hatt som hensikt i å måle. Validitet blir i de vanlige oppslagsverkene definert som gyldighet. I en studie er det forskerens oppgave å lede leseren gjennom forskningsprosessen, og de funn som fremkommer kan ikke alltid presenteres som nyoppdaget kunnskap eller noe en kan generalisere. Maxwell (2013, s. 121) sier at ingen studier kan sikre sammenhengen mellom studiens funn, konklusjoner og virkelighet. Spørreordet «hvordan» i forskningsspørsmålet mitt er valgt bevisst nettopp for å søke etter forskningsdeltakernes opplevelser av fenomenene. En av måtene jeg valgte å sikre dette på var å tilby forskningsdeltakerne å lese igjennom transkripsjonene. På denne måten gav jeg deltakerne mulighet til å komme med uttalelser, videre kommentarer og å rette på faktafeil. Å sikre validiteten på denne måten kalles *member checking* og er vurdert av flere forskere som den prosedyren som skaper troverdighet i studien (Postholm, 2010, s. 87-89). Som nevnt tidligere, benyttet ikke deltakerne seg av dette tilbudet, og det stilte derfor strengere krav til meg som forsker i arbeidet med å løfte fram «stemmene» til deltakerne.

For å sikre validiteten gjennom hele forskningsprosessen måtte jeg passe på å ivareta og gjengi opplevelsene deres på en så sannferdig måte som mulig (Postholm, 2010, s. 170). Det andre kvalitetsfremmende punktet jeg brukte var å ta i bruk ulike kilder for å belyse temaer det er forsket på. Dersom en studie kan understøttes og bekreftes av ulike kilder vil disse være med å bekrefte studien. I min studie har jeg benyttet meg av intervju av forskningsdeltakere og brukt relevant teori til forskningsspørsmålet for å sikre validiteten (Postholm, 2010, s. 170). På grunn av studiens omfang og form, fikk jeg ikke mulighet til å følge opp flere runder med forskningsdeltakerne om lese igjennom og følge opp en grundigere oppfølging av empirien, ei heller ta et dypdykk i all relevant teori.

### 3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om empiriens pålitelighet, kort sagt henviser det til hvor pålitelig resultatene er og om de kan reproduseres av andre forskere eller på andre tidspunkt (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 118). Med dette menes det at samme studiet gjennomført av en annen forsker vil nødvendigvis ikke gi det samme resultatet. Min studie hadde en fenomenologisk tilnærming med et psykologisk individuelt fokus, hvor forskningsdeltakernes «noe» var utgangspunktet. Forskningsdeltakernes subjektive opplevelser kan ikke regnes som hverken usanne eller feil, selv om andre kan ha erfart noe annet i samme fenomen. Jeg hadde ikke underveis i intervjuene mulighet til å kontrollere om det som ble sagt stemmer overens med det informantene faktisk beskriver og har opplevd (Postholm, 2010, s. 169-170).

Reliabilitet handler også om en synliggjøring av valg som er gjort for å få fram forståelsen til forskningsdeltakerne (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 249-256). Min rolle som forsker og det reliabilitets hensyn jeg måtte ta, har jeg nevnt tidligere i teksten i forhold til det å stille ledende spørsmål. Hadde jeg tatt med svarene, ville mitt perspektiv kunne påvirke svarene. Reliabiliteten kunne også påvirkes under intervjufasen hvor både jeg som forsker og forskningsdeltakerne brukte forskjellige begreper. Derav member checking underveis i intervjuene for å kvalitetssikre intervjudeltakernes forståelse og betydning av ord og begreper. Et annet aspekt som kunne påvirke påliteligheten er faren for å få inn for lite data av verdi, og som forsker kan man stå i fare for å få funn som ender opp som vanlige oppfatninger og en reproduksjon av informasjon (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 256-265).

Reliabilitet var derfor noe jeg måtte forholde meg til under intervjuene, hvor jeg stilte spørsmål som for eksempel: «Forstår jeg deg rett, når du mener at...» for å sjekke med skolelederne om jeg har forstått de riktig i henhold til *member checking* (Postholm, 2010, s.132). Maxwell (2013, s. 126) sier at man på denne måten minsker muligheten for mistolkninger i forskningsdeltakerens mening. Det samme måtte jeg gjøre i transkriberingen, for å ta hensyn til reliabiliteten valgte jeg å skrive ned alt som ble sagt lydrett for ikke å påvirke i for stor grad med egne fodrmuleringer. Disse valgene tok jeg for å gjøre prosessen så transparent som mulig.

### 3.7.3 Etikk

Etikk er i følge de vanlige oppslagsverkene definert som læren om moral. Moral som igjen tar for seg de verdiene, normene og holdningene om hva som avgjør hva som er godt og dårlig, rett eller galt. Ser en generelt på livet skal etikken gi oss veiledning og grunnlag for vurderinger før vi foretar oss noe (Dalland, 2007, s.232). Jacobsen (2011, s. 46-50) viser til de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, jus og humaniora til hva som er utgangspunktet for forskningsetikken. Her nevner han tre grunnleggende krav som skal være på plass mellom forsker og forskningsdeltakerne: Informert samtykke, krav til privatliv og krav om riktig presentasjon av data; Først, må et informert samtykke foreligge, med informasjon om hvordan privatlivets vernes og krav om å bli gjengitt korrekt. I informasjonen skal det også gjøres kjent for forskningsdeltaker at deltakelsen er frivillig, de fikk full innsynsrett og at deltakerne kunne trekke seg når som helst uten å begrunne hvorfor, hvor på tre forskningsdeltakere gjorde uten krav om å forklare hvorfor. Dernest, kravet om privatliv som innebærer om personsensitive data skal benyttes. I min studie ble det ikke samlet inn personlig informasjon. Derimot ble det tatt lydopptak av intervjuene, og slik ville deltakerne kunne gjenkjennes indirekte. Derav ble studien meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Til sist, kravet om riktig presentasjon av data, her ble det etiske hensynet tatt i arbeidet med transkripsjonene hvor alt som ble sagt skrevet ned og gjengitt akkurat slik det ble sagt i intervjuet. I drøfting av funn er også sitater satt inn i rett sammenheng og gjengitt ordrett.

I kvalitativ forskning med en fenomenologisk tilnærming dreier etikk seg om å studere mennesker, om hva de tenker, hva de gjør og hvordan de gjør det (Jacobsen, 2011, s. 44). Dette stiller strenge krav til forskeren, og Kvale og Brinkmann (2010, s.184) mener at et forskningsintervju kan utløse mange etiske dilemmaer. Som intervjuer vil jeg som forsker få et unikt innblikk og tilgang til andre menneskers grunnleggende opplevelser av deres livsverden som må behandles med den største ydmykhet og respekt. For ikke å glemme forskerens respekt for intervjuobjektets integritet etisk sett. I forskning viser Dalland (2007, s. 232-232) til at målet med forskningen og i jakten på ny kunnskap og innsikt ikke må skje på vegne av forskningsdeltakernes velferd og integritet (ibid s. 232). Det etiske hensynet tas allerede i planleggingsfasen når både tema og forskningsspørsmål velges og utarbeides.



Allerede her stiller forsker spørsmål om hvem som vil ha nytte av den kunnskapen som skal presenteres. I dette ligger det et ansvar både overfor forskningsdeltakerne, virksomhetene som besøkes og samfunnet generelt (Dalland, 2007, s. 233).



## 4 FUNN OG DRØFTING

I dette kapittelet presenteres og drøftes studiens funn mot de teoretiske begrepene som ble presentert i kapittel 3.

### 4.1 Distribuert ledelse

Dette kapittelet tar for seg funn relatert til distribuert ledelse med bakgrunn i forskningsspørsmålet. Distribuert ledelse handler om når flere deler på ledelsen. Her skal skolens lærere og ledere gjennom samhandling finne gode framgangsmåter for skolens utvikling og kvalitet.

#### 4.1.1 Dele på ledelse

Harris (2004) og Harris & Spillane (2008) referert til i Postholm (2014, s.91) hevder at distribuert ledelse kan påvirke skolens utvikling og elevenes læring på en positiv måte. Andre som støtter om dette argumentet var Gronn (2002) og Spillane (2005) de mente at en må se på distribuert ledelse som praksis som utøves av de som jobber i skolen, med alle sine egenskaper og valg av framgangsmåter. Selv om den formelle lederen slipper til flere som kan påvirke og beslutte, så kan ikke skolelederen frasi seg sitt ansvar. Flere av skolelederne fastslo dette i funnene: «Jeg har det øverste ansvaret uansett.»

Innen distribuert ledelse kan forskjellige samarbeidsmåter som legger opp til å jobbe kunnskapsbasert bidra til utvikling i praksisfellesskapet (Gronn (2002) og Spillane (2005), ref. i Sivesind, Langfeldt og Skedsmo, s. 138). På denne måte får man delt på hverandres kompetanse og kan føre til at lærerne blir mer motiverte (Arnulf, 2012, s. 75). Mange av skolelederne forteller at de har lærerne med på å bestemme:

Det å være leder for folk med høy utdanning er jo spesielt, tenker jeg. De lytter vi til og tar med innspillene. De tingene vi gjør er jo slik i samspill med dem og det vi alle tenker. Vi legger til rette for det.

I forhold til å ta felles ansvar til felles beslutninger, hvor skoleleder flytter fokuset bort fra egen rolle og over til ledelsespraksis (Spillane 2001, ref. i Postholm 2014, s. 86). En annen leder forteller: «Lærerne i plangruppa (planleggingsgruppe) får også lede arbeidet i felles møter. Vi deler på dette.» Mange av skolelederne fortalte også om hvordan de distribuerte ledelsen når de ikke var til stede på fellesmøter: «Når jeg er borte fra utviklingsmøtene så gir jeg ansvaret til en av de andre. Den personen får da ansvaret til å lede utviklingstida og innholdet der.» Skolelederne forteller også om hvordan de benytter seg av utvidet ledelse ved skolen. Skolens ledergruppe består også av lærere som innehar teamleder funksjoner, derav utvidet når flere deler på ledelse. Teamlederne har ukentlige møter sammen med rektor og inspektør: «Og de teamlederean har jeg møte med ukentlig. Og på de ukentlige møtene med teamlederan får de saker til teammøtene sånn at teammøtene ikke bare blir et *snakkfora*». Videre, omfavner pedagogisk ledelse alle skolens aktiviteter, og Møller (2009, sitert i St. meld. 19 (2009-2001), s. 15) løfter opp mulighetene lærere og skoleleder har gjennom å kunne påvirke hverandres motivasjon, læring og praksis. Da det handler om at lærere og ledere legger til rette og involverer i alle skolens læringsprosesser. En av skolelederne forteller om at lærerne også får tid til å lede samarbeidet sammen med hverandre, Halvorsen (2014) argumenterte for når flere deler på ledelsen skaper det en tydeligere ansvarliggjøring av alle skolens ansatte:

Vi er ikke med på hele arbeidet, noen ganger er vi det. Vi starter oftest i lag. Lærerne liker det, de etterlyser mer av det. Det at vi ikke er til stede er bevisst, for vi vet at vi låser lærerne veldig. For de sitter å venter på fasitsvar fra oss, og det ønsker vi ikke. Vi ønsker at de skal diskutere og dele ting med hverandre.

På den andre siden, kan det oppstå utfordringer med distribuert ledelse som tilnærming. Halvorsen (2014) viste til at distribuert ledelse ikke egner seg som den eneste måten å planlegge og å gjennomføre skolens utviklingsarbeid. Han viser til at om ledelsesbegrepet blir for abstrakt, og man ikke har definert distribuert ledelse sammen med de ansatte kan det bli vanskelig for skolens ansatte å skille dette fra annen aktivitet i skolen (Postholm 2014, s. 94). En skoleleder deler sitt syn:

Hvor bra det arbeidet som er på team, altså teamet som profesjonsfellesskap. I hvor stor grad greier de å lede seg selv og samarbeidet med andre. Klarer de å være selvgående og ha diskusjoner om de viktige tingene i klasserommet? Eller blir bare teamtid sånn arbeidsgruppe som jobber med timeplanene, en sånn mer teknisk greie vi planlegger å gjøre?».

En annen utfordring kan være når nå en skoleleder som ønsker å involvere lærerne møter på den uroformelle siden av organisasjonen, og plukker opp signaler om hvordan det *egentlig* fungerer (Irgens, 2012, s. 166).

## **4.2 Organisasjonskunnskap**

Dette kapittelet tar for seg funn relatert til de forpliktelsene ansatte har i skolen og hvordan disse kan påvirke de valgene en skoleleder må gjøre basert på disse. Begge er områder som skoleleder ikke kan velge bort. En studie som tar utgangspunkt i det konstruktivistiske vitenskapsteoretiske ståstedet ser på mennesket som aktivt handlende og ansvarlig (Posthom, 2005, s. 21). Forskningsspørsmålet blir undersøkt basert på nøkkelordene i de to nøkkelordene. Her var begrepene ansvarlig og handlende sentrale begrep. Ansvarlig forstås som forpliktelser man har til både organisasjon og profesjonalitet. Hvorpå handlende forstås som noe man gjør med hensikt. Etersom flere egenskaper kan kobles til begrepene en de som er redegjort for i kapittel 3, vil derimot ikke fokuseres på om temaene som omtales hører inn under et eller begge av disse begrepene.

### **4.2.1 Ansvarlig og handlende**

Organisasjonskunnskap som fagområde må integreres i skolen, argumenterte Irgens (2011, s. 22) for i kapittel to. Skal lærere og ledere ha forutsetning til å utvikle seg hevder Irgens at skolens ansatte må sammen utvikle en kunnskap over hvordan organisasjonen er utformet. Dette er også noe de nasjonale styringsdokumentene løfter fram. Kunnskap om organisasjon løftes fram som grunnleggende for skolens læring og utvikling. Videre, argumenterer både Irgens og Tronsmo (2020) om viktigheten med at skolens grupper fungerer både individuelt

og kollektivt sammen. De formelle sidene ved organisasjonen skal være gode hjelpere til å legge rammene for systemer og strukturer for de ansatte. Irgens beskrev dette som den idealiserte versjon av organisasjonen. Den formelle siden av organisasjonen var også noe mange av skolelederne fortalte om:

Jo, det vi ser er at det har vært viktig å få på plass struktur. Vi bruker den samme strukturen på alt vi gjør, til og med ledelsen (...) vi lager et referat fra alle møter med lærerne. Hva har vi pratet om, hva er vi blitt enige og om hva har vi gjort. Vi skriver ikke alltid så mye fra møtet. Men vi får ned det vi blir enige.

Og da har jeg sagt til lærerne om at alt som står der (Outlook kalender) er det som skjer i skolen, og det som ikke står der er ikke på dagsorden. Lærerne er også inne på den, og ser ut som å ha skjønt at det er det som gjelder nå. Det som står der, får alle... og det har vært en vei og gå fordi at her har det ikke vært vanlig å bruke mail som kommunikasjonssystem (...) vi har på den måten fått informert om mye på forhånd og vi tar bort en del støy fra møtene om ting lærerne opplever som «ny info». Det begynner å etablere seg en liten rutine på at vi får skrevet ned en del i tillegg til referat og dette ligger tilgjengelig for alle på fellesen. Vi rydder jo på den måten opp i å frigjøre en del tid på sikt, ikke sant (...) spesielt til utvikling.

Uttalelsene til skolelederne viser at skoleledere bruker det Spillane, Halverson & Diamond (2001, ref. i Postholm, 2014, s. 87) beskrev som sosialt konstruerte artefakter i sine ledelseshandlinger.

Organisasjonskunnskap i lys av organismebildet (Morgan 2004, s 15) oppfordrer både ledere og lærere til å bli bedre til å takle stadige forandring, samtidig som lederen skal ivareta det menneskelige aspektet i dette. Skoleleder som tar utgangspunkt i lærernes behov, og kjenner til hva som motiverer dem vil ha større mulighet til å få ansatte som har det bra på jobb og dermed også jobbe effektivt. Arnulf (2012, s. 75) og Halvorsen (2014, ref. i Postholm, 2014, s. 95) argumenterer begge for valg at arbeidsmåter spiller en sentral rolle i hva som motiverer og demotiverer de ansatte. Dette løftes også opp i Stortingsmelding 19, *Tid til læring*, hvor det pekers på viktigheten med pedagogisk praksis hvor man fokuserer motiverte lærere.

Mange av rektorene viser til at lærerne setter pris på å bli hørt. Mange forteller om at de gjennomfører medarbeidersamtaler (formell), og uformelle samtaler (småprat) med lærerne. Hvor de plukker opp lærernes faglige interesser, behov og ønsker. En av skoleleder forteller: «For det ser jeg kommer fram når jeg tar psykososiale vernerunder, at dem ønsker å dele med og få mer tid til det. Men, som sagt i en travel hverdag».

I forhold til å oppdage behov forteller en skoleleder om en av sine første møter med den aktuelle skolen leder jobber i: «Jeg tror dem fikk kultursjokk da jeg kom hit....hehehe... fordi plutselig begynte jeg å styre den fellestida som jeg tror de ikke var vant til det.» De andre skolelederne viser også til ansatte som selv tar initiativ til å jobbe og planlegge undervisningen i lag: «Jeg ser noen har lett for å samarbeide, noen kanskje sier de samarbeider men det fungerer ikke i praksis. Jeg tror lærerne legger ulik betydning i hva samarbeid er.» En annen skoleleder følger opp: «Dem søker sammen og her jobber folk utenfor arbeidstid med å planlegge ting.». Begge disse uttalelsene samsvarer i det både Spillane (2005) og Grønn (2005) sier på samarbeidsrelasjoner. I begge uttalelsene indikeres det at noen av lærerne praktiserer intuitive samarbeidsrelasjoner.

På den andre siden forteller alle skolelederne om forskjellige utfordringer i forhold til opplevelsen av i hvilken grad de får en praksis hvor lærerne forplikter seg i større grad: «Jeg må få kulturen dit hen at de selv faktisk kan innkalle til samarbeidsmøter, for eksempel faglærerne i matematikk kunne møttes, men jeg tror jeg trenger mere tid for å komme dit.» Enn annen skoleleder tilføyer: «Noen er flink til å benytte seg av disse samarbeidstidene og planlegge, men vi har ikke helt landet kulturen om å planlegge samarbeidsmøter, planlegge innhold til teammøtene, Så det jobber vi med, prøver å få det opp og jeg ser vi har en vei å gå der.» Uttalelsene kan sees i sammenheng med det Irgens (2011) beskriver som den uformelle siden av organisasjonen. En indikasjon kan være at skolelederne ikke helt har greid å få lærerne med seg til å utføre de oppgavene som er offisielt bestemt. En annen kan tolkes i forhold til det Irgens (2012) viser til at bruksteorier tar tid.

Irgens viser til de små signalene som avviker fra den formelle siden av organisasjonen. Disse kan være tegn på hvordan ting «egentlig» fungerer. En annen utfordring lederne pratet mye om var mangel på tid til utviklingsarbeid:

Lærerne har en arbeidstidsavtale, og den vil de ha. Og gjøre noe med denne er vanskelig å få til. Jeg syns den hemmer. Lærerne trenger mindre undervisning, og mere tid til å planlegge god undervisning. Der skulle jeg ønske at det kom noe mer konkret fra overordna nivå, altså fra Udir og nedover.

En annen utfordring Tronsmo (2020, s. 28) var i forhold til tradisjonen om at undervisningspraksisen preges i for stor grad av individualisme. Hvor det innebærer at lærere ser ut til å velge arbeidsmåter hvor de i stor grad er alene med elevgruppen sin. En skoleleder skolelederne forteller: «En lærer tar ikke initiativ til å evaluere, at nå skal vi evaluere nasjonale prøver, det må komme fra meg.» I forhold til å oppdage og identifisere behov samsvarer dette med uttalelsen samsvarer med det Irgens (Postholm & Tiller, 2014, s. 286) som argumenterer for at når en skole jobber med å utvikle seg evner den bedre til både å identifisere og finne feil. Noe Dale (1989, s.16) omtaler som rasjonelle fornyelse, hvor man gjennom språklig aktivitet sammen med andre oppdager mangler.

#### **4.2.2 Profesjonalitet**

Fokus på profesjonalitet og profesjonsforståelse er viktig for utviklingen av skolen som organisasjon. Dette argumenterer både Tronsmo (2020) og Dale (1989, ref.i Imsen, 2016, s. 532) for. Begge hevder at profesjonalitet ikke er noe som bare utføres av enkelt individer. Profesjonalitet er en egenskap og en kompetanse som preger alle delene i en organisasjon. I spørsmål om hvordan skolelederne fokuserte på profesjon og profesjonsrollen forteller de om problemer med å definere disse på direkten. Likevel pratet alle indirekte om kjennetegnene da de fortalte om sine utviklingsatsinger ved skolene. På direkte spørsmål om de har jobbet med begrepene svarte de:

Jeg har løftet det opp her også, hvor viktig det er å være i den her profesjonsrollen. Og reflekterer over den.



Vi har i mange sammenhenger drøfta at det er vi som er pedagoga og det er vi som skal vise profesjonalitet både utover og innad, men særlig ut av huset. At det er vi som...jah.. vi har diskutert den der profesjonelle rollen og den har vi oppe både i medarbeidersamtalen (...) jeg har den oppe når vi har snakket om regler overfor hverandre, hvordan skal vi være profesjonell på jobb og også profesjonalitet i forhold til foreldre (...)

Vi har egentlig ikke pratet om den på den måten. Så, det er vel egentlig bare å spennende å se hvordan vi får det til, og det er jo også slik at vi må ehhh.... Ja... prate om hvorfor vi skal samarbeide, og på hvilken måte man kan samarbeide på og sånt.

Ja, jeg ser at det jeg og inspektøren prater mye om er å ta tak i den her profesjonsbiten, det å være profesjonell og det å være en profesjonsutøver... vi gjør det fra tid til annen, men det å få... ja det er jo en stor jobb, og det kommer heldigvis nå med fagfornyelsen.

I likhet med Dale og Tronsmo, løfter også Rørvik (2014) opp at profesjonalitet gir et godt utgangspunkt for å møte endringer. Samarbeidslæring er noe han trekker fram som en forutsetning for utvikling, støttes av både Postholm og Tiller (2014) i dette. De mener at arbeidsformer ikke alt. Profesjonalitet er også når lærere stiller kritiske spørsmål til sin egen praksis og de nasjonale styringsdokumentene. Skolelederne forteller om det arbeidet:

Hvorfor får vi ikke kompetansen våres forankret i organisasjonen (...) hvorfor får vi ikke til organisatorisk læring? (...) At bare begrepet organisatorisk læring var noe nytt for skolen (...) Det var viktig å forstå begrepet før vi gikk videre (...) Etterpå fikk jeg meg en aha-opplevelse å faktisk identifisere en hindring framfor å anta at ting var slik vi trodde. Så en felles forståelse av begrepene og hva de betydde for oss, og oversettelsen ned til vår skole, var gull verdt.

Fra gamle dager er lærere blitt sett på som en som kan alt, om alt det en trenger å vite om. Men det å erkjenne at vi faktisk ikke kan alt det andre godt nok. Løftet terskelen for å ta opp saker i fellesskapet. Det vi faktisk trodde var greit, viste seg å være en

hindring når vi reflekterte over det. Når vi gjør ting over lang tid ser vi alle at det nytter.

Jeg opplever at det fungerer ganske bra når de har fått en problemstilling og får prate om den. Det vi sitter og får prate om. Hva er det dette egentlig handler om hvis vi ser på hele skolen. Hva lander vi på?»

Uttalelsene viser til det Tronsmo (2020, s. 29) beskriver som dilemmaer fra lærernes praksis, som indikerer at skolen ikke har hatt opp til refleksjon. Skolelederne fortalte også at de alle hadde store forventninger til læreplanen og det arbeidet som sto framfor dem:

(...) vi kommer til å være mer tydelig på det (endre praksis) når vi skal begynne med arbeide med fagfornyelsen, for den er jo veldig konkret på at vi skal endre praksis for Jeg gleder meg til Fagfornyelsen og det den legger opp til, og nå har vi jo lærerne med på planleggingen. Dette er vi faktisk tvungen til å gjøre.

Vi har jo sagt at vi skal få det til hehehe.. Vi har jo sagt at vi skal bruke tid, og vi skal bruke god tid. Vi skal ikke husje igjennom alle de her modulene sånn bare for å komme oss igjennom de for å bli ferdig til sommeren. Så vi har vel egentlig sagt at hvis vi greier å bli ferdig med to moduler til sommeren så er jo det maks av det vi klarer. Så det blir spennende å komme i gang med det arbeidet. På den her skolen er forankring utrolig viktig.

Vi får en stor utfordring med fagfornyelsen og det å tenke utradisjonelt i forhold til undervisning, med å få det mer praktisk og praksisnært. Lærerne trenger mindre undervisning og mere tid til å planlegge god undervisning.

Uttalelsene til skolelederne indikerer at de er positivt innstilt til det arbeidet som skal settes i gang i forbindelse med det kompetansepakken legger opp til. I forhold til det Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8, s. 88) skisserte opp av fire nivåer, som er en forenklet forklaring på arbeidet. En av skolelederne som var i gang med arbeidet forteller: «Men det tar jo så vanvittig med tid! Fagfornyelsen skulle vært mer konkret. Jeg synes vi nå skal sitte å

definere ting, og som sagt i en travel hverdag. Hadde det vært slik at vi hadde god tid til å sitte med dette så hadde det vært greit.» Denne uttalelsen skiller seg ut i forhold til det Tronsmo (2020) omtalte om at læreplaner ikke er ferdige oppskrifter som skolene kan følge fra punkt til punkt. Men, heller et utgangspunkt som skolene selv skal kunne forme og tilpasse sine profesjonsfellesskap. Uttalelsen kan også sees i sammenheng med Robinsons (2016, s. 22) utsagn om at profesjonell utvikling ikke gis gjennom oppskrifter, noe Schön påpeker er et kjennetegn hos den reflekterte praktiker, som skal bruke sin kunnskap uten å måtte følge en bestemt oppskrift (Irgens 2012, s. 41).

### **4.3 Mening og forståelse**

Dette kapittelet tar for seg funn relatert til språklig aktivitet med bakgrunn i forskningsspørsmålet. Språklig aktivitet er når lærere og ledere samhandler. Her skal skolens lærere og ledere med utgangspunkt i utveksling av meninger og forståelse forbedre praksis. Begrepene mening forstås som evne til å forklare noe, hvorpå begrepet forståelse er når man innser noe. Det fører oss til nøkkelordene refleksjon og dialog.

#### **4.3.1 Refleksjon og dialog**

Refleksjon og dialog rundt sin egen undervisningspraksis fører til videreutvikling argumenterte Robinson (2016) tidligere i oppgaven. I likhet med Møller som løfter fram refleksjon som noe som fører til påvirkning av læreres motivasjon, kunnskap og praksis. (Møller, m.fl. 2009, ref. i St.11meld. nr.19 (2009-2010), s. 15). Refleksjon og dialog kan også bidra til å løse undervisningsdilemmaer og mestringsproblemer (Tronsmo, 2020, s. 29). En av skolelederne forteller om et fellesmøte hvor lærerne hadde fått i oppgave å velge ut et undervisningsopplegg de hadde lyktes med, senere skulle lærerne drøfte dette sammen på team og velge ut to som de skulle presentere i et felles møte. Den ene gruppa trodde de hadde misforstått oppgavebestillingen. Skolelederen forteller:

Den ene gruppa kryper litt sammen. Så da tok vi time-out her, og så på hva dette her er et uttrykk for hos oss da? Det viste seg at lærerne var veldig klar på at de rett og slett ikke var vant til å dele. Vi så at det vi må ha er en delingskultur. Så da kom den her samarbeidstida og hvordan vi skulle legge opp arbeidet der.

Uttalelsen samsvarer med det det Klemp (2013) definerer som å utfordre satte mønstre. Man kan også se denne episoden i sammenheng med Schön refleksjon i handling, Hvor leder og lærere stopper opp midt i handlingen og kombinerer refleksjon med det som pågår der og da. Sammen med lærerne regulerer og identifiserer de utfordringen og drar nytte av situasjonen ved å skissere en endring (Irgens 2012, s. 40). Mange av skolelederne reflekterer over handling i lignende situasjoner fra de har gjennomført sammen med lærerne:

Det er jo også det her med samhandling, for den kulturen som var her da jeg kom var at lærerne var vant til å bruke mye tid på å diskutere, rutiner, ting som en skulle tro var allerede innarbeidet her. Dynamikken her var nok slik at det ble brukt mye tid på å diskutere allerede fastsatte ting.

Vi kan ikke la de som alltid skal diskutere, huff vi har det nu fælt på møtene. Vi syns at folk kan komme å ta dette underveis, vi sender jo ut ting og har fast morgenmøter to dager i uka. Hvor jeg spør om det er ting vi skal ta opp, men der kommer det sjelden noe opp. Det er i fellesmøter hvor det er styrt innhold, at mange opplever at det å få ut frustrasjon ikke lenger er mulig. Vi har diskutert litt det her med å ha litt løsere struktur på fellesmøtene.

Du får til og med oss til å tenke nye tanker, så sitter de der nærmest sjokkert (...).

Vi har en dreining fra tidligere år, hvor vi reflekterer mer og snakker om praksis. Men det å kunne si at vi nå har en håndfast rutine og jobber systematiske, er det fortsatt en vei å gå.

At vi har brukt mye refleksjon og det har jeg vært veldig bevisst på. Og nå har lærerne også begynt å gjøre det selv. Når vi gjør ting over lang tid så ser vi alle at det nytter.»

Uttalelsene viser at skolelederne reflekterer over det som skjer etter selve handlingen, hensikten her er hensikten å tenke tilbake på hvorfor det gikk som det gikk hvor også uttalte løsning (Irgens 2012, s. 40). Uttalelsene indikerer også at skolene bruker refleksjon som aktivitet refleksjon som aktivitet i sine læringsprosesser.



## 5 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I en kvalitativ studie med et sosialkonstruktivistisk perspektiv vektlegger samspillet mellom menneskene i den omgivelsen de omgir seg i. Formålet med denne studien har vært å få tak i skoleledernes erfaring fra det arbeidet de har gjort i forbindelse med implementeringen av Fagfornyelsens overordnet del. Dette gir studien en psykologisk fenomenologisk tilnærming eller perspektiv. Dette fører oss videre til studiens forskningsspørsmål: *Hvordan arbeider seks skoleledere med utvikling av profesjonsfellesskap?*

I dette kapittelet oppsummeres oppgavens funn. Videre, skal funnene danne grunnlag for å svare på forskningsspørsmålet med bakgrunn i studiens teoretiske perspektiver. Dernest følger en oppsummering av funnene som skal konkludere om hva som fremmer eller hemmer utviklingen av skolens profesjonsfellesskap.

### 5.1 Dele på ledelse

Studiens forskningsspørsmål søkte å finne ut hvordan skoleledere arbeider med å utvikle profesjonsfellesskapet. Et funn i studien viser at skolelederne involverer flere i å lede læringsprosesser. Skolene sier de legger opp til at flere kan være med å ta beslutninger. Andre funn viser at en av skolene i tillegg til den vanlige formelle ledelsen har en plangruppe (planleggingsgruppe). I plangruppa deltar to lærere, arbeidsplassstillitsvalgt, sosiallærer og verneombud i tillegg til de formelle lederne. Innholdet i disse møtene består av planlegging av utviklingsarbeid og andre satsinger skolen har. Her kommer det fram at plangruppas medlemmer deler på å lede de store fellesmøtene hvor alle lærerne på skolen deltar. Skoleleders argument er at dette er en del av skolens forankringsarbeid. I plangruppa har alle et felles ansvar med å etterleve det som bestemmes og de fremmer denne felles praksisen ved skolen. Leder begrunner med at jo flere som etterlever de samme bestemmelsene jo større påvirkning. Dette funnet viser distribuert ledelses praksis hvor fokus flyttes fra rollene og over til felles ledelsespraksis (Spillane 2001, ref. i Postholm 2014, s. 86).

Funnene viser at fem av skolene forteller at de har inspektør, leder for skolefritidsordningen og teamledere som er lærere i lederrollen i andre formelle lederroller. Teamlederne deltar på ukentlig møter med skoleleder og inspektør, her distribueres ledelsen fra rektor videre til teamlederne som igjen distribuerer videre til lærerne på samme trinn. Lærerne igjen innehar en lederrolle overfor sine elever, i tillegg deltar lærerne på team hvor utvikling og samarbeidet med andre lærere foregår. Denne organiseringen beskrev Halvorsen (2014, ref. i Postholm, 2014) som «pedagogisk ledelse» hvor aktivitetene ledere og lærere tar initiativ fører til gjensidig påvirkning gjennom samhandling, skolens ansatte slik deler på praksisen.

Andre funn viste at flere av skolelederne distribuerte ledelsen til andre ved eget fravær, en skole sier at det ikke bestandig var formell ledelse som ledet fellesmøtene. En leder forteller om viktigheten med å slippe fram lærerstemmen når fellesbeslutninger skal tas, leder viser til at skolen består av ansatte med høy utdanning og deres innspill lytter man til. Dette funnet viser at denne lederen slipper til flere. Samme leder forteller om å ha gjort et bevisst valg om å ikke delta på lærernes fagsamarbeidsmøter. Leder begrunner dette med at det er for å unngå å forstyrre lærernes prosesser, fordi eller vil de sitte vente på fasitsvar fra leder (Gronn (2002) og Spillane (2005), ref. i Sivesind, Langfeldt og Skedsmo, s. 138). Et annet funn viser til at ledelse kan utøves også av medarbeidere som ikke innehar formelle lederroller noe også Stortingsmelding nr. 19 belyser som det handler om «å lede, legge til rette for».

Studien viser at skolelederne bruker noen av arbeidsmåtene innenfor distribuert ledelses teori. Man vil kunne si at de funnene sammenfaller med den teorien som er presentert. Men det er for få funn til å kunne konkludere med at skoleledernes arbeidsmetoder vil utvikle deres profesjonsfelleskap.



## 5.2 Organisasjonskunnskap

### 5.2.1 Ansvarlig og handlende

Irgens (2011, s. 22) argumenterte for at organisasjonskunnskap som fagområde må integreres i skolen. Funnene viste at skolelederne holder et høyt fokus på å utforme organisasjonens systemer. Dette er kjennetegn som peker mot den formelle siden av organisasjonen. Skolelederne forteller hvordan de jobber aktivt med å legge til rette for god struktur både på drift og utvikling. Dette er funn i forhold til lederverktøyene (se figur 2), eller de medierende artefaktene skolelederne prater om. En leder forteller at de har gått over til å bruke kalender i mail, hvor det som gjelder ved skolen til enhver tid står der. Informasjon som ikke står der er ikke på dagsorden. Dette valget har leder tatt for å rydde bort støy fra fellesmøter. Begge skolelederne i disse funnene forteller at de noterer ned alt de blir enige om i møtene, referat. Dette er også kjennetegnene ved den formelle organisasjonen. Systemene sett i forhold til organismebildet viser at systemene kan bidra til å hjelpe skolelederne til å planlegge hvordan en organisasjon er utformet og tenkt ledet. Funn viser at skolelederne sier de jobber kontinuerlig med å sikre og ha fokus på skolens læring og utvikling. Her legges det opp til at skolens ansatte skal fungere både individuelt og kollektivt sammen (Irgens, 2011, s. 22; Tronsmo, 2020).

Funn som kan relateres til organismebildet, viser at lederne holder stort fokus på det mellommenneskelige aspektet. Skoleledere sier de oppdager organisasjonen behov gjennom samhandlingen med lærerne på felles møter. En leder trekker fram psykososiale vernerunder, hvor leder oppdager flere behov enn bare de som gjøres kjent gjennom den årlige medarbeidersamtalen. Hvilken møteform de psykososiale vernerundene har fremkommer ikke. Andre funn viser at noen av lederne praktiserer småprat (uformelle samtaler) og medarbeidersamtaler (formelle) dette er tilnærminger som også løftes opp i Stortingsmelding 19, *Tid til læring*, som gode hjelpere eller som viktige grep innenfor «pedagogisk praksis».

Andre funn viser til det Grønn (2002) og Spillane (2005) refererer til i Sivesand, Langfeldt & Skedsmo (2011, s.137-139) om intuitive samarbeidsrelasjoner. Skolelederne forteller om lærere som søker sammen, funnene viser ikke hvilke samarbeidsmåter lærerne bruker. Dette prater også de andre skolene om. De forteller at de har lærere som på dette perspektivet tar ansvar til å utvikle seg selv, og i samhandling med andre. Her kobles også «pedagogisk ledelses» andre tar initiativ til funnet. Flere av skolelederne ønsker lærerne tok mer selvstendig ansvar til selv å samarbeide, skolene sier at de enda har en vei å gå før detter er på plass, noe også Irgens (2012) til at det å endre bruksteorier tar tid.

En skoleleder reflekterer rundt lærernes arbeidstidstidsavtale og syns den hemmer. I forbindelse med implementerings arbeid sier leder at lærerne vil trenge mer tid om de skal få til å planlegge god undervisning. En annen skoleleder forteller at lærerne sjelden tar initiativ til for eksempel å evaluere, den beskjeden må komme fra skolelederen. Dette samsvarer med det Tronsmos (2020, s. 28) beskrivelse av at skoler preges av individualisme. Dette er et funn som kan relateres tanken på at organisasjonen er en bevegelig masse, hvor derimot det siste funnet kan representere det motsatte, nemlig fastfrosset masse. Et annet kjennetegn innenfor uformell side i organisasjonen er holdninger og liten grad av tilpasning til miljøet som omgir en i forhold til på krav og forventning.

Studien viser at skolelederne bruker noen av arbeidsmåtene innenfor organisasjonsteoriene som er presentert. Man vil kunne si at de aktuelle funnene sammenfaller med den teorien som er presentert. Men det er for få funn til å kunne konkludere med at skoleledernes arbeidsmetoder vil utvikle deres profesjonsfelleskap.

## **5.2.2 Profesjonalitet**

Tronsmo (2020) og Dale (1989, ref. i Imsen, 2016, s. 532) argumenterte for at profesjonalitet og profesjonsforståelse er viktig for utviklingen av skolen som organisasjon. Hovedfunnene innenfor profesjonalitet viser at skolelederne prater jevnlig om hva det vil si å være profesjonell. Skolelederne var likevel innom flere av kjennetegnene til profesjon og profesjonalitet da de ble intervjuet. Begrepene og meningen gjennomgås i fellesmøter når det er aktuelt og temaet prates også om i den årlige medarbeidersamtalen. Det fremkommer ikke

av funnene hva praten inneholder. Ufokuseret prat hemmer refleksjon som Postholm (2014, s. 23) løfter opp som en sentral aktivitet i læringsprosesser, årsaken er viktigheten i at lærerne ser framover og ikke bli sittende fast i egne erfaringer (Postholm, 2014, s. 12). Lærere og ledere som deler og reflekterer over erfaringer fra egen praksis kan gjennom samarbeid finne løsninger og videreutvikle metoder (Sivesand, Langfeldt & Skedsmo, 2011, s. 137).

Profesjonalitet gir et godt utgangspunkt for å møte endringer hevdet Dale (1989), Tronsmo (2020) og Rørvik (2014). Skolelederne forteller alle om prosesser de legger opp til selv om noen av dem opplever at de ikke får til å forankre kompetansen i organisasjonen. Mange av dem referer til prosessene hvor de prater sammen. Dette beskrives som dilemmaer fra lærerens praksis (Tronsmo, 2020).

Funnene avdekket at alle skolelederne har store forventninger til fagfornyelsen og håper det kommer mange gode løsninger og forslag til utvikling av profesjonsfellesskapet. Alle sier de er motivert til å ta tak i arbeidet med forankring og implementeringen. To av dem reflekterte rundt utfordringer med mangel på tid, dette løftet de opp som en stor trussel til å få til gode prosesser. En skoleleder syns lærernes arbeidstidsavtale er noe som må løses på nasjonalt nivå.

Studien viser at skolelederne bruker noen av arbeidsmåtene innenfor profesjons teori. Man vil kunne si at de aktuelle funnene sammenfaller med den teorien som er presentert i studien. Men det er for få funn til å kunne konkludere med at skoleledernes arbeidsmetoder vil utvikle deres profesjonsfellesskap.

## **5.3 Mening og forståelse**

### **5.3.1 Refleksjon og dialog**

Funn her viser at skolelederne bruker refleksjon og dialog i noen grad. En leder fortalte om et praktisk eksempel om hvordan en læringsprosess ved skolen ble stoppet mitt i gjennomføringen, beskrevet som refleksjon i praksis i kapittel 2. Lederen sa selv de fikk løst

og identifisert utfordringen i møte. Av hovedfunn fremkommer det flest erfaringsbeskrivelse hvor skolelederne reflekterer over handling. Mange av funnene bekrefter skoleledernes utsagn hvor de forteller om erfaringer de hadde i forhold til læringsprosesser. Prosessene kategoriseres som refleksjoner over praksis. Dette henger tett sammen med at studien hadde et psykologisk fenomenologisk tilnærming med et individuelt perspektiv (Postholm, 2010).

Studien viser at skolelederne bruker noen av arbeidsmåtene innenfor distribuert ledelses teori presentert i studien. Man vil kunne si at de aktuelle funnene sammenfaller med den teorien som er presentert. Men det er for få funn til å kunne konkludere med at skoleledernes arbeidsmetoder vil utvikle deres profesjonsfelleskap.

## **5.4 Forslag til videre forskning**

I denne studien er erfaringene til skoleledere i møte med Fagfornyelsens overordnet del. Studien har holdt et fokus på hvordan lederne distribuerer ledelsen til de som ikke innehar de formelle rollene. Hvis jeg skulle undersøkt eller gjennomført en ny studie ville jeg sett nærmere på hvordan endring i skolen gjøres med en distribuert ledelses tilnærming utarter seg. En skoleleder som over tid bruker de læringsstrategiene distribuert ledelse legger opp til på en strukturert måte, tror jeg ville gi positive ringvirkninger i hele skolen.

Arbeidet med denne studien er nå avsluttet og jeg føler meg både rikere på lærdom, erfaringer og kunnskap innenfor metode, teoretiske perspektiver og hvordan gjennomføre en kvalitativ forskningsstudie. Den røde tråden er nå etter beste evne forsøkt stablet på plass og studien er slik avsluttet. På mange måter føles det godt og endelig få tilbake kveldene og helgene til andre gjøremål, men på den andre siden litt vemodig å nå skulle gi slipp på fokuset som har vært en så stor del av hverdagen over så mange år.



## Referanseliste

- Arnulf, J. K. (2012). *Hva er ledelse*: Universitetsforlaget.
- Bendixen, G., Dahl, K., Knudsen, J. A., Olsen, T. L., & Roald, O. (2013). *Ledelse - å lede mennesker (dynamiske krefter i organisasjoner)*. Oslo: Kommuneforlaget, 2011.
- Blankenship, S. S., & Ruona, W. E. A. (2007). Professional Learning Communities and Communities of Practice: A Comparison of Models, Literature Review.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269.
- Busch, T. J., E., Valstad, S. T., & Vanebo, J. O. (2013). *Endringsledelse i et strategisk perspektiv*. Universitetsforlaget, 2007.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications Inc.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Aurskog: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how. In *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (Lieberman, A. ed., pp. 25-50). Bristol: The Falmer Press, Taylor and Francis In.
- Døving, E., Elstad, B., & Storvik, A. (2016). *Profesjon og ledelse*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS, 2016.
- Fangen, K., & Sellerberg, A. M. (2011). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management & administration*, 28(3), 317-338.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5.
- Halverson, R. R. (2003). Systems of practice: How leaders use artifacts to create professional community in schools. *education policy analysis archives*, 11, 37.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden*: Universitetsforlaget 2016, 5. utgave.
- Irgens, E. J. (2012). *Profesjon og organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, 2007.
- Jaobsen, D. Y. (2011). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansund: Høyskoleforlaget.

- Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education*, 124(3).
- Klemp, T. (2013). Refleksjon–hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(01), 42-58.
- Klev, R., & Levin, M. (2016). *Forandring som praksis - Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen. (Meld. St. 31 (2007-2008))*. Hentet 28.05.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren - Rollen og utdanningen. (Meld. St. 11 (2008-2009))*. Hentet 28.05.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Tid til læring. (Meld. St. 19 (2009-2010 ))*. Hentet 28.05.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/?ch=1>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. (Meld. St. 28 (2015-2016 ))*. Hentet 28.05.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst. Tidlig innsats og kvalitet i skolen. (Meld.St. 21 (2016-2017))*. Hentet 28.05.20 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Maxwell, J. A. (2013). Applied social research methods series: Vol. 41. *Qualitative research design: An interactive approach*, 3.
- Morgan, G. (2004). *Organisasjonsbilder: innføring i organisasjonsteori*: Gyldendal Akademisk.
- NOU. (2015). *2015:08 Fremtidens skole - fornyelse av fag og Kompetanser*. Hentet 25.05.20 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>.

- Ottesen, E., & Møller, J. (2011). *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo. 2. utgave.: Universitetsforlaget AS, 2010.
- Postholm, M. B. (2014). *Lærerens læring og ledelse av profesjonsutvikling*: Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Postholm, M. B., & Tiller, T. (2014). *Profesjonsrettet pedagogikk 8 -13*: Oslo, Cappelen Damm AS, 2014.
- Robinson, V. (2016). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS, 2014.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole - Spredning, oversettelse, implementering*: Cappelen Damm Akademisk, 2014.
- Sivesind, K., Langfeldt, G., & Skedsmo, G. (2011). *Utdanningsledelse* (Vol. 4). Oslo: J.W Cappelen Forlag AS, 2006.
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2005). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Cappelen Damm, 2015.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The educational forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P., Halverson, R. R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen - Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Otta Universitetsforl. AS.
- Tronsmo, E. (2020). Læreplan og profesjonsfellesskapet. *Bedre skole nr. 2/2020 - 32. årgang*.



# Vedlegg 1 - Forespørsel om deltakelse

## Forespørsel om deltakelse i intervju i forbindelse med en masteroppgave

### Formål:

Jeg er en student ved Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet, og holder nå på med min masteroppgave i utdanningsledelse. Overordnet tema for oppgaven er *hvordan jobber skoleledere med utvikling av profesjonsfelleskap i skolen*.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For at jeg skal få inn data, må jeg intervju skoleledere om deres praksis. Hvem som intervjues blir tilfeldig, siden jeg sender ut en forespørsel til tilfeldig valgte barne- og ungdomsskoler i to fylker. Jeg håper du har mulighet til å delta. Intervjuet vil vare i ca. en time.

### Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker jeg dine opplysninger

Jeg kommer til å bruke lydopptaker i tillegg til å ta notater. Det blir ikke innhentet personlige opplysninger om deg som kan knytte deg til studien. Informasjon og data behandles konfidensielt.

### Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter studien?

Opptakene blir transkribert og vil bli slettet rett etterpå. Samtykket kommer til å bli makulert etter eksaminasjon (juni 2020). Hvis du ønsker det, kan transkripsjonen sendes deg for gjennomlesing før publisering. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

### Det er frivillig å delta

Det er selvfølgelig frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn ved enten å sende meg en melding på epost eller ringe pr telefon.

### Hvem er ansvarlig for studien:

Dersom du har spørsmål kan du ta kontakt med meg på telefon 938 19 178 eller på epost, [susann\\_roekke@hotmail.com](mailto:susann_roekke@hotmail.com). Du kan også kontakte min veileder Torbjørn Lund på telefon 776 44 743 / 916 85 739 eller på epost, [torbjorn.lund@uit.no](mailto:torbjorn.lund@uit.no).

Ønsker du ytterligere informasjon om dine rettigheter kan du kontakte NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller ringe de på telefon 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Susann Røkke  
Myrullveien 48A  
9616 ALTA

---

### SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i et intervju. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2 - Intervjuguide

Skoleledelse	
Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<p>Hvordan legger du til rette for prosesser knyttet til de overordnede kravene?</p> <p>(fagfornyelsen, kommunale satsinger, lokale satsinger)</p>	Hvordan går du fram for at ditt arbeid skal bli i tråd med kravene?
	Beskriv hvordan din kompetanse og erfaring blir viktig i dette arbeidet?
	Hvordan involverer ledelsen lærerne med i utviklingsarbeidet?
	Hvilke samarbeidsarenaer har ledelsen med lærerne?
	- individuelt?
	- kollektivt?
	- annet (atv)?
	Hvordan støttes lærerne av lederne i sitt arbeid?
-Beskriv hvilke områder?	
-Beskriv hvordan dette foregår i praksis?	
Hva skal til for å stimulere til felles refleksjon ved din virksomhet?	
Hva gjør du for å vise at du verdsetter lærernes meninger og innspill?	
Hvilke forskjeller i prioriteringer og arbeidsmåter kan det føre til?	
Hvor skjer det utvikling i skolen?	
<p>Hva innebærer det å være en profesjonsutøver i skolen?</p>	Kan du forklare hva som kjennetegner det å være profesjonell?
	Kan du forklare hva et profesjonsfelleskap er?
	Har dere et profesjonsfelleskap på deres skole?
	Hva fungerer bra og mindre bra ved profesjonsfelleskapet deres? (f.eks når det gjelder samarbeid, erfaringsdeling og kunnskapsutvikling?)
	Hvordan kan du videreutvikle profesjonsfelleskapet deres? -Hvilken rolle har lærere, andre ansatte og skoleledere?

# Vedlegg 3 - Godkjenning fra NSD

## Hvordan jobber skoleledere med utvikling av profesjonsfelleskap i skolen?

### Referanse

360026

### Status

Vurdert med vilkår

Apne Meldeskjema

Vurdering

Skriv melding her. Vær oppmerksom på at meldingen du skriver blir synlig for din institusjon i Meldingsarkivet og alle som får delt tilgang til prosjektet ditt.

Send melding

N

### NSD Personvern

21.10.2019 13:27

Tilbakemelding på meldeskjema med referansekode 360026:

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

#### HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2020.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

#### NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering 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

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD 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.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

N

#### **NSD Personvern**

20.10.2019 19:13

Kvittering på at meldeskjema med referansekode 360026 er innsendt og mottatt.



