

Ledelse for læring i profesjonsfelleskap
Hvordan håndterer skoleledelsen arbeidet med å lede
læreres læring i profesjonsfelleskapet?

Anette Døvre og Unni Skaug



Masteroppgave i utdanningsledelse ved institutt for
lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

1. november 2017

En kvalitativ studie om hvordan en skoleledelse håndterer arbeidet med å lede læreres læring ved en skole

"Eureka"

Arkimedes

© Anette Døvre og Unni Skaug

2017

Hvordan håndterer skoleledelsen arbeidet med å lede læreres læring i profesjonsfellesskapet?

Anette Døvre og Unni Skaug

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Skoleledelsens ansvar for å legge til rette for læreres læring, der lærere og ledere bidrar til utvikling av profesjonen til fordel for elevenes læring, tydeliggjøres i forskning og i politiske styringsdokumenter. Vår studie søker å gi en dypere forståelse av hvordan formelle ledere i skolen håndterer ledelse av læreres læring på arbeidsplassen. Studien undersøker hvordan skoleledelsen organiserer og tilrettelegger for læreres læring, og hva som påvirker innholdet i læringsarbeid. Det empiriske materialet består av intervjuer med rektor, assisterende rektor og en avdelingsleder, samt et fokusgruppeintervju med seks lærere. Studien legger til grunn et faglig-pedagogisk perspektiv på ledelse, og et sosiokulturelt perspektiv på læring.

Funnene viser at ledelse for læringsarbeid krever systematikk og samarbeid, både lærere og ledere imellom og mellom ledere. Kommunikasjon er en utfordring, både internt i ledelsen, og mellom ledelsen og lærerne. Ledermøtene brukes ofte til informasjonsutveksling, og handler i mindre grad om ledelse av utviklingsarbeid, og om planlegging av innholdet for profesjonsutvikling, som ledelsen kan virke litt usikre på hvordan de skal håndtere. Det er avdelingslederne ved skolen, og ikke rektor, som har fått det daglige ansvaret for å være "tett på" lærernes praksis. Rektor og assisterende rektor involverer seg i mindre grad i lærernes læring. Rektor står i et spenningsfelt mellom eksterne forventninger fra skoleeier, og mellom administrative og faglig-pedagogiske oppgaver internt på skolen. Rektor bruker lite tid på å snakke med lærerne, selv om han vet at de ønsker å ha han mer tilstede. Kommunikasjon med personalet dreier seg gjerne om at rektor sender ut det som omtales som "oppdrag". Innholdet i "oppdragene" påvirkes av skoleeier, og arbeidet tar gjerne utgangspunkt i resultater på nasjonale prøver og eksamen. Lærerne fremhever at innholdet i fellestiden ofte oppleves lite relevant for deres daglige praksis. De ønsker primært å lære gjennom erfaringsdeling i kollegiet og gjennom samarbeid om fag på mer uformelle arenaer.

Mulige implikasjoner av studien dreier seg om betydningen av intern kommunikasjon mellom de ulike aktørene og nivåene på skolen. Kommunikasjonen kan dreie seg om hvordan planlegge læringsarbeidet, innholdet og utformingen av profesjonsutviklingen som foregår. Hverdagslig "småprat" som foregår profesjonsutøvere i mellom, ser ut til å være en sentral drivkraft i den forbindelse. Videre kan det dreie seg om skolelederens behov for kompetanse i å lede profesjonsutvikling, og om en ny profesjon er i ferd med å vokse frem gjennom avdelingslederens ansvar for å lede det faglig-pedagogiske arbeidet ved skolen.

Forord

Vi har begge jobbet som lærere siden slutten av 1990- tallet og begynnelsen av 2000-tallet. I løpet av vårt lærerliv har det skjedd store endringer hva gjelder læreres yrkesprofesjonalisering. Vi er i dag skoleledere og jobber som undervisningsinspektører på hver vår skole på Østlandet. Interessen for læreres læring fikk spesielt grobunn da vi begge var med i pulje 3 i den nasjonale satsningen *Ungdomstrinn i utvikling. Lagbygging for elevenes motivasjon*. (Kunnskapsdepartementet, 2017). En av våre arbeidsoppgaver i dag, er å lede læringsarbeid for profesjonsutøvere. Dette brakte oss inn mot temaet ledelse for læring, og vårt ønske om å forstå hvordan skoleledelse kan håndtere arbeidet med å lede læreres læring. Dette er vårt utgangspunkt for denne studien.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang kunnskapsreise i møte med gode forelesere, litteraturlæring, gode diskusjoner og bekjentskaper. Vi vil takke gode forelesere som har tilrettelagt for å gi oss oppdatert kunnskap innen skoleledelse. Videre vil vi rette en stor takk til våre informanter som var åpne og villige til å ta imot oss i en ellers hektisk hverdag.

En spesiell takk til vår veileder Kristin Helstad som har gitt oss konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen, og ikke minst hjulpet oss med å holde motivasjonen oppe. Takk for at du har vært tilgjengelig når vi har hatt behov for en tilbakemelding på vårt arbeid. Vi vil også rette en stor takk til våre rektorer som har vist stor velvilje og gitt oss muligheten til å kunne gjennomføre dette arbeidet ved siden av full jobb. Uten velvillighet fra arbeidsplassen hadde det vært vanskelig å kunne gjennomføre dette studiet. Stor takk til inspirerende kollegaer som har gått denne veien før oss, og bidratt med inspirasjon, tips og litteratur.

Til slutt vil vi takke nære bekjentskaper og våre familier som gitt oss oppmuntring og støttet oss på denne reisen. Tusen takk til Ronit Cohen for språkkontrollen til slutt.

Takk til dere alle!

Anette Døvre og Unni Skaug

Oslo/Moelv 2017

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn	2
1.2	Formål og problemstilling	4
1.3	Oppgavens struktur.....	5
2	Teoretisk rammeverk.....	6
2.1	Perspektiver på ledelse	6
2.1.1	Faglig-pedagogisk ledelse	7
2.1.2	Ledelse i et distribuert perspektiv	8
2.1.3	Ledelse gjennom "snakket"	9
2.1.4	Dilemmaer i ledelse.....	12
2.2	Perspektiver på læring	13
2.2.1	Kollektiv læring.....	14
2.2.2	Kultur for læring.....	15
2.3	Oppsummering	16
3	Metode.....	18
3.1	Kvalitativ metode	18
3.2	Datainnsamling gjennom intervju	19
3.3	Forskningsprosessen	21
3.4	Utvalg	22
3.5	Gjennomføring av intervjuene	24
3.6	Transkribering	25
3.7	Analysearbeid	25
3.8	Datakvalitet.....	27
3.8.1	Validitet.....	28
3.8.2	Generaliserbarhet	30
3.9	Etiske betraktninger.....	31
4	Empiriske funn	34
4.1	Presentasjon av Utsikten skole	34
4.2	Organisering og tilrettelegging av læringsarbeid	35
4.2.1	"Oppdrag"	36
4.2.2	"Tett på - ledelse".....	38

4.2.3	Systematikk i ledelse av læringsarbeidet	40
4.3	Innholdet i læringsarbeid	42
4.3.1	Kultur for læring.....	42
4.3.2	Ytre forhold som påvirker læringsinnholdet	44
4.3.3	Indre forhold som påvirker læringsinnholdet.....	45
5	Analyse og drøfting.....	47
5.1	Organisering og tilrettelegging.....	47
5.1.1	Kan læringsarbeidet ledes ved å sende ut "oppdrag"?	48
5.1.2	Hvor "tett på" har en skoleledelse mulighet til å være?	51
5.1.3	Manglende systematikk?	53
5.2	Innholdet i læringsarbeidet	56
5.2.1	Læringskultur med mange ønsker for innhold?	56
5.2.2	Kommunikasjon om læringsinnholdet?	58
6	Sammenfatning og implikasjoner.....	61
7	Referanseliste	65

No table of figures entries found.

1 Innledning

Det finnes lite forskning på hvordan lærere lærer på arbeidsplassen, og hvordan skoleledere kan støtte opp under profesjonsutvikling (Elstad, Helstad & Mausethagen, 2014). Vår erfaring er at skal læring skje i et kollegium, må skoleledelsen ha en tydelig målsetting og en klar plan for gjennomføring for å sikre at alle i organisasjonen involverer seg i et kollektivt læringsarbeid. I denne studien settes søkelyset på ledelse for læring i profesjonsfelleskapet, og skoleledernes ansvar for å lede arbeidet med lærernes læring og hvordan de kan håndtere dette. I rapporten "Om lærerrollen" fremheves at skoleledere i større grad enn det tilfellet er i dag, bør være faglig-pedagogiske ledere (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 209). Rapporten fremhever at byråkratiske og administrative oppgaver en rektor skal løse, kan komme i konflikt med arbeid som krever faglig-pedagogisk ledelse. Lærere og skoleledere er sentrale profesjonsutøvere i skolen. I rapporten brukes begrepet "profesjonsfelleskap" om yrkesfelleskapet for disse utøverne. Læring i profesjonsfelleskapet kan skje når profesjonsutøverne går sammen om å utvikle kunnskap som et kollegium. Rapporten anbefaler en styrking av profesjonsfelleskapet, som spiller en viktig rolle når det gjelder profesjonsutvikling i skolen. Ledelse av skolens utviklingsarbeid krever bevissthet om organisering av og innholdet i læringsarbeidet. Rapporten peker også på betydningen av et godt samarbeid mellom eksterne og interne aktører som har interesser i skolen. Robinsons metastudie (2014), som har fått stor betydning for forståelsen av skoleledernes rolle og ansvar, viser at ledelse av læreres læring har signifikant betydning for elevenes læring. Ledelsen ved skolen må bidra og være deltakende i lærernes daglige praksis. Ledelse i dette perspektivet dreier seg om å ha inngående kunnskap om skolens kjernevirksomhet. I skolen har det vært en svak tradisjon for denne type ledelse. Meld. St. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, peker på at skoleledere uttrykker ønske om å prioritere pedagogisk ledelse, men at dette ønsket ofte taper i konkurransen med de administrative oppgavene. Resultater fra TALIS 2013 (jf. Vibe, Aamodt & Carlsten, 2008), viser også at rektor fortsatt bruker mest tid på administrative oppgaver og er lite tilstede i klasserommet.

Det er mange måter å forstå og snakke om ledelse på. Ledelsesbegrepene er mange, og kan være vanskelig å skille fra hverandre. Forståelser av ledelse har endret karakter over tid, og det er flere måter å ramme inn begrepet på. Begrepet pedagogisk ledelse, som ifølge Møller (2006) har sitt direkte opphav i skolen, blir ofte omtalt i forskningslitteratur og i nasjonale styringsdokumenter. Det vises til at denne type ledelse er av stor betydning for

kjernevirksomheten i skolen, som er undervisning og læring. Styringsdokumentene stiller store krav til skoleledelsens kompetanse i dette arbeidet (Meld. St. 21 (2016-2017)). I denne studien rettes oppmerksomheten mot disse aspektene ved ledelse for å tydeliggjøre ansvaret skoleledelsen har i arbeidet med den faglige oppfølgingen av kjernevirksomheten i skolen. Skoleledere kan oppleve å stå i et spenningsfelt mellom administrative og faglig-pedagogiske oppgaver når de skal tilrettelegge for og involvere seg i læreres praksis. Resultater fra TALIS 2008, viser at lærere i liten grad får kvalitativ tilbakemelding på sitt pedagogiske arbeid og at de har et stort behov for profesjonell utvikling (Vibe, Aamodt & Carlsten, 2008). En løsning som foreslås for i større grad å ivareta faglig-pedagogisk ledelse, er å dele ansvaret mellom flere ledere, noe nyere forskning også viser kan være fruktbart (Abrahamsen & Aas, 2014; Abrahamsen 2017).

Lærere og skoleledere skal samarbeide om et best mulig resultat for elevene. Kommunikasjon mellom ledelse og lærere om læringsarbeidet synes imidlertid å være utfordrende i praksis (Ärlestig, 2008). God kommunikasjon innebærer at ulike nivåer og aktører i organisasjonen bør involveres i arbeidet for profesjonsutvikling. Både lærere og ledelse må involvere seg og være medskapende for å utvikle kjernevirksomheten i skolen (Jøsendal, Langfeldt og Roald, 2012). Å oppnå en felles forståelse og enighet om forankring, mål og innhold i arbeidet er viktig. Profesjonsutøvere må kontinuerlig søke ny kunnskap, og dette kan skje både individuelt og kollektivt (Elstad, Helstad & Mausethagen, 2014). Dersom læreryrket som profesjon ikke skal miste tilliten i samfunnet og opprettholde legitimitet, kreves det ifølge Hermansen og Nerland (2014) at lærere har et klart og oppdatert kunnskapsgrunnlag. I forskning og i politiske føringer tydeliggjøres det at læring for profesjonsutøvere er viktig, og at denne læringen krever ledelse. Å håndtere læreres læring, ser ut til å være en sammensatt og kompleks oppgave som krever både ledelse, samarbeid, involvering og kommunikasjon mellom de som har formelle ledelsesoppgaver i skolen og lærerne.

1.1 Bakgrunn

Etter innføringen av ny læreplan (LK06), har det blitt signalisert tydeligere forventninger til ledelse av lærerprofesjonalisering i skolen. I Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring – oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport* fremheves skoleledelsens ansvar for å ha oppmerksomhet på læreres faglige utvikling. Gjennom strategien *Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2014) tydeliggjøres tiltak som lagbygging for å

skape gode faglige læringsfellesskap. Å bygge sterke profesjonsfellesskap stiller høye krav til skoleledelse, samtidig som det stiller krav til at lærere må delta i dette arbeidet. I *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, 2015) påpekes også betydningen av skolelederes ansvar for å legge til rette for kollektive prosesser i kollegiet, der lærere kan utvikle seg i fellesskap, for slik å bli bedre i stand til å møte krav og forventninger som rettes mot dem. Spesielt fremheves betydningen av kapasitetsbygging og kompetanseutvikling gjennom styrking av kollektiv læring. Disse dokumentene underbygger at det er viktig for skoleledere å legge til rette for og skape arenaer for profesjonsutvikling, og motivere lærere til å lære, samt at lærere også har ansvar for aktivt å bidra inn i de kollektive prosessene som skapes. I Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning - Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet* fremheves også skoleledelsens ansvar for å lede læreres læring:

Opplæringsloven § 9-1 fastslår at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse, og at opplæringen i skolen skal ledes av rektor. (...) Ledelse i skolen handler både om hvordan skoleledelsen legger til rette og støtter opp om læreres profesjonelle arbeid, og hvordan lærere leder læringsarbeidet i klasserommet.

Resultater fra PISA 2000, som frembrakte det såkalte "PISA-sjokket", ble et vendepunkt i norsk utdanningspolitikk. PISA ble blant annet brukt som et grunnlag for å bedømme kvaliteten i norsk skole, og som utgangspunkt for å utvikle et nytt kvalitetsvurderingssystem. Desentralisert kvalitetsansvar, skoleinspeksjon og nasjonale prøver ble noen av verktøyene for styring i den nye utdanningspolitikken (Elstad, 2010). Resultatene vi fikk tilgang til førte norsk skole inn i en global skolepolitisk kontekst. Statsråd Kristin Clemet brukte resultatene fra PISA-undersøkelsene i 2001 og 2004 som empirisk grunnlag til å få med seg et samlet Storting på å vedta en ny utdanningsreform – Kunnskapsløftet (LK06). Nå skulle også Norge ta i bruk mål- og resultatstyring i skolen (Elstad & Sivesind, 2010). Med innføringen av ny læreplan fikk skoleeier og rektorer økt ansvar for å lede lokalt utviklingsarbeid for å bedre elevenes resultater. Resultater fra TALIS, som ble gjennomført av OECD i 2008 og 2013 (jf. Carlsten, Carspersen, Vibe & Aamodt, 2014) viser at lærere som får konkrete tilbakemeldinger og vurderinger på undervisningspraksis, er mer motivert enn lærere som får tilbakemeldinger som gis for kun å oppfylle administrative krav.

Abrahamsen & Aas (2014) foreslår distribuert ledelse som en mulig vei for å styrke det faglig-pedagogiske arbeidet. Distribuert ledelse kan ses i sammenheng med et relasjonelt perspektiv, der relasjoner oppstår gjennom handlinger i praksis (Spillane, 2005). Å skape og utvikle relasjoner krever kommunikasjon, der språket er et særlig viktig redskap for ledelse. En svensk studie (Ärlestig, 2008) fremhever at kommunikasjonen mellom rektor og lærere i stor grad preges av informasjon som ikke er knyttet til skolens kjernevirksomhet. Studien konkluderer med at kommunikasjonen internt på skolene må forbedres og utvikles dersom rektorer skal komme i en posisjon for bedre kunne støtte lærere i deres kjerneoppgaver.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å øke forståelsen for hvordan skoleledere kan håndtere faglig-pedagogisk ledelse, og forstås ut i fra et relasjonelt perspektiv. For å få en rikere forståelse av dette fenomenet, har vi undersøkt skolelederes og læreres oppfatninger og meninger av hvordan arbeidet med å lede læreres læring utføres, og hva innholdet i dette arbeidet dreier seg om. Vi har intervjuet en rektor, en assisterende rektor, en avdelingsleder og en gruppe lærere i en aktuell skolekontekst. Vi har undersøkt hvordan skoleledelsen fordeler ansvar og hvordan de tilrettelegger for arbeidet med læreres læring. Studien har følgende overordnede problemstilling: *Hvordan håndterer skoleledelsen arbeidet med å lede læreres læring i profesjonsfellesskapet?*

Derfor belyser vi problemstillingen gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan organiserer og tilrettelegger skoleledelsen for læringsarbeidet?*
2. *Hva bestemmer innholdet i læringsarbeidet?*

I studien definerer vi skoleledelsen til å gjelde formelle ledere som rektor, assisterende rektor og avdelingsledere. Begrepene læring og utvikling benyttes som synonymer. Rektor er øverste formelle leder internt på skolen. I studien bruker vi begrepene ledelse og skoleledelse både om rektor alene og om skoleledelsen som gruppe. Profesjonsfellesskap avgrenses her til å omfatte skoleledere og lærere på en skole. Et profesjonelt læringsfellesskap kan defineres som “en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk undersøker sin egen praksis” (Jensen & Aas, 2011, s. 82) I studien har vi gjort avgrensninger som kan medføre at forhold av betydning har blitt valgt bort. Likevel er slike valg nødvendig for å lage en avgrensning som rammer inn aspektene ved fenomenet som skal undersøkes (Johannesen,

Tufte, Kristoffersen, 2005). Vi kunne for eksempel ha favnet et større felt dersom flere skoler eller skoleeiernivået var trukket inn. Vi har likevel valgt å gjøre et dypdykk og avgrense studien til en skole og noen skolelederens og læreres oppfatninger om praksis når det gjelder ledelse av læreres læring på denne skolen.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks kapitler. Det innledende kapitlet presenterer oppgavens bakgrunn, formål og problemformulering, samt avklarer begreper som vi mener det er viktig å forstå for mottaker. I kapittel 2 presenterer vi studiens teoretiske innramming gjennom utvalgte teoretiske bidrag som vi anser som relevant for å belyse problemstillingen.

I det tredje kapitlet gjør vi rede for forskningsmetoden vi har anvendt. Her presenteres forskningsdesign, og vi redegjør for forskningsprosessen. Videre presenteres datainnsamlingsmetoden vi har brukt, samt en redegjørelse for analysearbeidet. Deretter kommenterer vi studiens datakvalitet og etiske overveielser.

I det fjerde kapitlet presenteres våre empiriske funn fra intervjuene. Her formidles informantenes fortellinger om håndtering, tilrettelegging og innholdet for læreres læring. Funn blir analysert og drøftet opp imot oppgavens teoretiske rammeverk i det femte kapitlet. Til slutt oppsummerer vi studien, samt peker på mulige implikasjoner for ledelse i det sjette kapitlet.

2 Teoretisk rammeverk

Ledelse for læring i skolen gir rom for mange mulige teoretiske innfallsvinkler. I dette kapitlet presenteres et teoretisk rammeverk som anses som sentralt for å kaste lys over våre empiriske funn ut i fra studiens to forskningsspørsmål. Teori om ledelse og teori om læring presenteres i hvert sitt underkapittel. Innledningsvis presenteres sentrale perspektiver på faglig-pedagogisk ledelse, og her vil Robinson (2014), Møller (1997; 2004) og Wadel (1997) være sentrale. I redegjørelsen for distribuert ledelse støtter vi oss på Ottesen & Møller (2006; 2011) og Spillane (2005) som argumenterer for ledelse som et relasjonelt fenomen og som en aktivitet. Videre viser vi til Abrahamsen & Aas (2014) som drøfter muligheten for at flere kan defineres som formelle ledere, og trekker spesielt frem avdelingslederen. Deretter presenteres teorier om betydningen av kommunikasjon for ledelse, og her er Ekman (2004) og Ottesen (2011) sentrale. Til slutt i dette kapitlet fremstilles teori om dilemmaer i arbeidet med å lede læreres læring, der Møller (1996) legges til grunn. Vi presenterer deretter sosiokulturelle perspektiver på læring og kultur for læring, slik blant annet Roald (2012), Dysthe (2001), Nanoka og Takeuchi (1995) og Hargreaves (1994) framstiller det.

2.1 Perspektiver på ledelse

I henhold til forskning og politiske føringer tydeliggjøres at læring for profesjonsutøvere er viktig, og at denne læringen krever ledelse. I Stortingsmelding 21 (2016-2017) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* påpekes at skolelederen må skape en utviklingskultur som må forankres i skolens mål, ambisjoner og verdier der det legges opp til at lærere kan dele kunnskap om undervisning og lære av hverandre. Det stilles store krav til et tydelig lederskap der skoleledelsen har kompetanse, tid og mot til å engasjere seg i skolens faglig-pedagogiske virksomhet. Jo bedre skoleledelsen aktivt leder faglig-pedagogisk læringsarbeid, jo bedre vil vilkårene for læring på arbeidsplassen være (Møller, 1996).

Ledelse kan ses på som en relasjon der mennesker gjensidig påvirker hverandre. I denne relasjonen vil makt og kontroll utøves innenfor bestemte rammer som organisasjonen gir (Møller & Ottesen, 2011). En rektor kan i kraft av sin formelle posisjon, påvirke og styre skolens læringsarbeid. I skolen kan flere former for makt eksistere side om side der makt kan være basert på andres tillit. Legitimering av makt kan utvikles i samspill med andre og i relasjoner man går inn i (Møller, 2006). Oppmerksomheten rettes ikke bare mot

enkeltindividet, men også mot relasjoner som oppstår mellom aktørene. Ledelse kan henge sammen med hvem som leder, og hvem som blir ledet i bestemte situasjoner. Sørhaug (1996) vektlegger gode relasjoner i utøvelse av ledelse basert på et mandat, der makt og tillit er noe ledelsen må både ta og gi. Ledelse kan utøves av både formelle og uformelle ledere på alle nivå i organisasjonen. Ledelse kan flyttes fra å gjelde enkeltpersoner i en formell lederposisjon, til ledelse som kan oppstå i en relasjonell prosess (Lillejord & Fuglestad, 1997).

2.1.1 Faglig-pedagogisk ledelse

Faglig-pedagogisk ledelse omtales som selve kjernen i skolelederarbeidet (Møller, 1997; Robinson, 2014). Faglig-pedagogisk ledelse kan forstås som "ledelsen som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner" (Wadel, 1997, s. 39). Overordnet bruker vi denne definisjonen for å belyse hvordan skoleledelse kan organisere og utøve faglig-pedagogisk ledelse. Forskning viser at denne formen for ledelse har størst effekt på innholdet i undervisningen og elevenes resultater: "Jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større påvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater" (Robinson, 2014, s. 25). I arbeidet med å styrke profesjonsfellesskapene, kan faglig-pedagogisk ledelse være et grep for å fremme læring og utvikling.

Faglig-pedagogisk ledelse kan ses på som en relasjonell prosess som alle aktører i organisasjonen tidvis utøver og involveres i. Å bygge gode tillitsrelasjoner fremstår som en sentral ledelsesoppgave (Robinson, 2014; Møller, 2004). Ledelsens tillitsrelasjoner til skolens aktører, både på det personlige og det profesjonelle planet, kan bidra til en styrking av profesjonsfellesskapet. Slik kan den formelle ledelsen komme i posisjon til å drive aktiv skoleutvikling i samarbeid med lærerne. For å kunne drive faglig-pedagogisk ledelse er en forutsetning at skoleledere er tilstede på både formelle og uformelle arenaer i praksisfeltet. Dette for å få kunnskap om og ha en felles forståelsesramme for hva som skjer i klasserommet og elevenes læring for bedre kunne støtte og legge til rette for læreres læring (Robinson, 2014). I norsk skole har det vært en lang tradisjon for lærerens autonomi i klasserommet. Rektor har tatt seg av de administrative oppgavene, mens lærerne har unngått skoleledelsens styring ved å være i fred med sin undervisning i sine klasserom (Møller, 2004). Faglig-pedagogisk ledelse utfordrer dermed Bergs (1999) "usynlige kontrakt" mellom lærere og

ledere om en ikke-innblanding fra ledelsen i læreres undervisning. Skoleledelsens utfordring kan være å få til en samarbeidskultur der høyt kompetente medarbeidere får brukt kompetansen sin på en best mulig måte for å optimalisere det pedagogiske arbeidet i skolen (Lillejord, 2003). Skolelederens evne til å bygge gode tillitsrelasjoner kan være av stor betydning for hvordan knytte sammen administrativ- og faglig-pedagogisk ledelse. En god skoleleder skal håndtere administrative og pedagogiske beslutninger, som gjensidig kan påvirke og styrke hverandre, i arbeidet med utøvelse av profesjonell praksis.

Forskning viser at faglig-pedagogisk ledelse synes å være svakt utviklet i skolen (Robinson, 2014). Å utvikle kvalitet i undervisningen krever et profesjonsfellesskap som driver kontinuerlig kunnskapsutvikling og kollektiv profesjonslæring (Helstad, 2011).

2.1.2 Ledelse i et distribuert perspektiv

Rektor har et overordnet ansvar for ledelse som skal utvikle og forbedre elevenes læringsresultater, men rektor kan ikke stå alene med dette ansvaret (Møller & Ottesen, 2011). Ledelse handler om å utøve innflytelse og påvirke arbeidets retning, og kan forstås som en deltakende prosess som både formelle og uformelle ledere utøver. Ledelse kan ses på som en kollektiv prosess (Møller, 2006; 2011; Robinson, 2014).

Ledelse knyttes gjerne til bestemte personer i kraft av hva de er eller gjør. I skolen er det tradisjoner forbundet med at rektor er skolens formelle leder, sammen med andre ledere, som inspektører og avdelingsledere. Ottesen & Møller (2006) stiller spørsmål ved den tradisjonelle fremstillingen av "den heroiske leder" i skolen, og peker på at det også er mange andre som utøver ledelse, spesielt læreren i klasserommet. Deres poeng er at ledelse skjer i interaksjon mellom aktører og kontekst. Konstituering av ledelse vil skapes i samhandlingen av organisasjonens oppgaver, ikke bare forstås ut i fra individers roller, strategier og egenskaper. De løfter frem en endring internasjonalt, der ledelse i et distribuert perspektiv ses på som en aktivitet i organisasjonen som utøves i relasjonen mellom flere aktører. Ledelse kan være naturlig distribuert og utøves på alle organisasjonsnivåer (Robinson, 2014).

Spillane (2005) fremstiller også ledelse som et relasjonelt fenomen som forstås ut fra sin relasjon til praksis. Ledelse oppstår gjennom de handlingene den er en del av. I forståelsen av ledelse som en praksis og aktivitet, skilles det mellom ulike typer interaksjon mellom organisasjonens medlemmer. Det trekkes frem at ledelse konstrueres ut fra oppgave og

aktivitet. Aktørene er gjensidig avhengige av hverandre, men ledelse kan utøves individuelt. En utfordring kan være å skille utøvelse av ledelse fra andre aktiviteter i organisasjonen. Distribuert ledelse kan derfor oppfattes som et uklart begrep hvor ledelse kan være "alt og ingenting" (Møller og Ottesen, 2006).

Distribuert ledelse som ledelsesstrategi, kan gi mulighet for at flere i organisasjonen defineres som formelle ledere. Abrahamsen & Aas (2014) løfter frem avdelingslederen i dette perspektivet. Avdelingsledere har i senere tid blitt posisjonert som skoleledere ved for eksempel å ha personalansvar, i tillegg til å utøve faglig-pedagogisk ledelse. Faglig-pedagogisk ledelse antydes å tilhøre avdelingslederrollen, selv om rektor fortsatt vil ha rollen som øverste ansvarlige formelle leder. Avdelingslederrollen kan gi rektor en noe endret rolle som går i retning av å lede et lederteam. Som en følge av dette, antydes at rektor kan få et mer distansert forhold til kjernevirksomheten fordi avdelingslederne har fått ansvaret for å utøve lederaktiviteter tett på klasseromsundervisningen (Abrahamsen, 2017).

Begrepet delegere brukes gjerne i organisasjoner der det legges opp til en tydelig arbeidsdeling ut i fra en lineær forståelse av ledelse. En delegering av arbeidsoppgaver som gjelder skolens daglige drift og forvaltningsoppgaver, kan være effektivt. Å legge til rette for læring i profesjonsfellesskapet, synes å være kompliserte prosesser. Kompliserte læringsprosesser kan imidlertid ikke delegeres bort. Her må flere være involvert i ledelse av læringsprosessene. Dette krever prinsipper knyttet til distribuert ledelse (Roald, 2012). Selv om arbeidsoppgaver kan distribueres og deles mellom flere av medlemmene i organisasjonen, påpeker Møller (1996) at rektor aldri kan fraskrive seg ansvaret fra sitt mandat. I et distribuert ledelsesperspektiv vil dialog og samhandling være viktige faktorer. Det fordrer at det legges til rette for arenaer i organisasjonen hvor felles verdier og meningsfellesskap kan drøftes og utvikles.

2.1.3 Ledelse gjennom "snakket"

Språk er et viktig redskap for relasjonell ledelse (Ottesen, 2011). Skolens oppdrag er ikke alltid er like entydig, og språklige handlinger gjennom samtale, kan være med på å forme skolens praksis og hvordan den ledes. Det kan møte et behov for å være sensitiv for omgivelsene, samtidig ha mot til å argumentere fram muligheter. Gjennom samtaler med sine kollegaer, bør skoleledelsen være lyttende til at "oppdraget" kan løses på flere måter. "Snakket" brukes som begrep om hverdagslige språklige interaksjoner som foregår mellom

organisasjons medlemmer. I formelle og uformelle møter kan ledere påvirke og pålegge arbeidsoppgaver til organisasjonens medlemmer gjennom samtaler. Relasjoner kan skapes gjennom språklig aktivitet. Skoleledere bruker mest tid og energi på samtaler i sitt daglige virke. "Snakket" kan dermed bidra til å påvirke aktørens verdier, identitet og handlingsmønstre da mening og handling koordineres gjennom språket. Skoleledere må være like opptatt av å snakke *med* som *til* sine kollegaer.

"Snakket" kan knyttes opp mot det Ekman (2004) kaller for "småprat" i organisasjonen. Han omtaler dette som "kulturens krumtapp" som beskriver måten folk tenker, føler og vurderer meninger og ideer på. Det kan prege organisasjonskulturen og måten folk reagerer på.

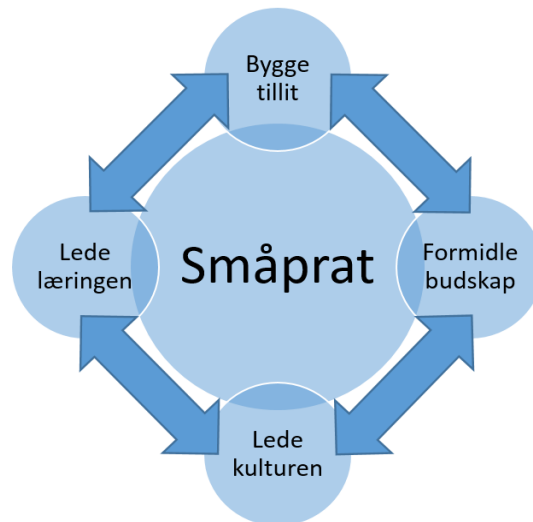
Organisasjonens normer og verdier kan formes av det hverdagslige og uformelle småpratet. Småpratet kan være nøkkelen til lederskap for å bygge tillit og vinne mandatet.

"Sjefsfamilien" og "medarbeiderfamilien" brukes som metaforer for ledere og medarbeidere. Det uformelle småpratet fremstilles som grep for å minske spriket mellom de to "familiene".

Tanker omkring medarbeidernes eget arbeid, kan formes i mer uformelle sammenhenger.

Gjennom "småpratet" kan man dele erfaringer, bryne seg mot hverandre om arbeidet sitt, og leder kan gi signaler om det som er "godt og dårlig". Lederskap handler om å skape følelsen av samhold i organisasjonen omkring felles verdier. Skoleledelsen bør derfor delta i det uformelle pratet som spres i organisasjonen, for slik få en forståelse av tenkemåten til organisasjonens medlemmer. Slik kan ledere få innblikk i, og reflektere over hva som skjer og hva som bør skje i organisasjonen.

En klassisk måte å utøve ledelse på, kan være å presentere arbeidsoppgaver som muntlige og skriftlige "tekster", gjerne i en plenumssammenheng. Å lede kunnskapsmedarbeidere gjennom "organisasjonens tekster", kan være vanskelig. "Tekstene" som kommuniseres bør omformes og tolkes gjennom "småprat" for å redusere spriket mellom det som står i "tekstene", og det som virkelig skjer ute i praksisfeltet. "Tekster" kan gi rom for flere mulige tolkninger. En stadig pågående småpratprosess vil kunne produsere kollektiv handling. Det kan bidra til å fremme en norm for hvordan "tekst" skal tolkes (Ekman, 2004; Irgens, 2011). Det språklige samspillet mellom ledere og lærere kan være av stor betydning for å koordinere og forstå hvordan oppgavene i hverdagen kan løses (Ottesen, 2011). Gjennom småpratet kan en skoleledelse bygge tillit, lede læring, formilde budskapet og skape en god kultur (Ekman, 2004). En leders handlinger vil bli tolket av de ansatte, og det må være samsvar mellom hva lederen sier og hva lederen gjør.



Figur 2.1. "Småprat". Tilpasset etter Ekman (2004)

Hvilke forutsetninger som ligger til grunn for skolens kultur, kan blant annet søkes gjennom "snakket" og "småprat" med andre. Skolens kultur kan være bestemmende for handlingsrommet som ligger mellom skolens indre og ytre grenser (Berg, 1999). Skolens indre grenser er i hovedsak sterkt preget av organisasjonskulturen som kan være vanskelig å definere, men anses som en viktig nøkkelfaktor i utviklingsarbeid. Skolens ytre grenser vil styres av lovpålagte oppgaver og ansvarsområder fra offentlige myndigheter. Derfor kan tillitskapitalen og relasjonene som opparbeides gjennom "snakket" og "småprat" ha betydning for en leders handlingsrom (Ekman, 2004; Ottesen, 2011). En leder kan utvikle organisasjonskulturen i den retning man ønsker, ved å delta i "småprat" blant de ansatte (Ekman, 2004). "Småprat" kan derfor være en måte å håndtere hvordan organisasjonen klarer å ta i bruk det profesjonelle handlingsrommet.

Dersom kommunikasjonen og koordineringen *på* eller *mellom* de ulike nivå i en organisasjon er svakt koplet, kan begrepet "løse koplinger" brukes for å forstå ulike aspekter i organisasjonen (Weick, 1976; Fevolden & Lillejord, 2005). I organisasjoner med liten grad av kunnskapsoverføring internt, eller med eksterne samarbeidspartnere, kan systemet forstås som løst koblet. Medlemmene i organisasjonen utveksler i liten grad informasjon og erfaringer og vet lite om hverandre. Begrepet kan brukes i forståelsen av at beslutninger om det som foregår i klasserommene, blir bestemt av de som gjennomfører det praktiske arbeidet, uavhengig av organisasjonens pedagogiske aktiviteter og dialog med ledelsen. Tradisjonelt sett tar lærerne som jobber i hvert sitt klasserom, avgjørelser om det faglige arbeidet som skjer i

klasserommet, og skoleledelsen tar seg av organiseringen og tilretteleggingen av arbeidet rundt undervisningen. Ut fra denne tradisjonen, vil det administrative nivået ikke ha påvirkningskraft, og undervisningens organisering, gjennomføring, evaluering og utvikling vil være frikoblet fra organisasjonens lokale og sentrale krav. Sett i lys av dette perspektivet, kan "småprat" være et verktøy for i større grad sikre en sterkere kobling mellom og på de ulike nivåene.

2.1.4 Dilemmaer i ledelse

Rektor kan stå i et spenningsforhold mellom rollen som både "sjef" og "leder" (Møller, 2011). Rektor skal være sjef med faglig autonomi, samtidig fungere som en mellomleder i et hierarkisk system med klare nasjonale og kommunale krav og forventninger. Gjennom den administrative delen av rektorrollen, skal rektor forvalte samfunnets lover og regler i kraft av sitt mandat som offentlig tjenestemann, og gjennom det faglig-pedagogiske arbeidet skal rektor lede og følge opp skolens kjernevirksomhet gjennom involvering og medvirkning (Møller, 1996). Rektors rolle som mellomleder kan dermed bestå av motsetningsfulle forventninger fra skolens indre liv og fra skolens ytre omgivelser.

Møller (1996) drøfter dilemmaer skoleledelse kan stå i knyttet til blant annet hierarkisk styring versus selvstyring. Dilemma kan handle om hvordan rektor som overordnet leder, kan gripe inn i læreres arbeid. Å utvikle profesjonell kompetanse, krever at skoleledere må legge til rette for systematisk læring (Irgens, 2012). Lærere og ledere bør ha en felles forståelse og forankring om hvilke tiltak som skal iverksettes for å oppnå størst mulig profesjonalitet i læreryrket med mål om et best mulig læringsutbytte for elevene. Det er viktig at ledelsen involverer seg i skolens kollektive kunnskapsutviklingsarbeid ved å bygge gode støttestrukturer, avsette nok tid til samarbeid og følge opp igangsatte prosjekter (Helstad, 2011). Skoleledelsen må finne en balansegang mellom hvor mye tid og ressurser lærere skal bruke til individuelt og kollektivt arbeid.

Å balansere behovet for daglig administrativ drift, og samtidig legge til rette for faglig-pedagogisk utviklingsarbeid, kan være en lederutfordring (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Løpende driftsoppgaver internt på skolen og pålegg fra eksterne aktører, ser ut til og prioriteres før pedagogiske utviklingsmål og oppfølgingen av disse (Irgens, 2012). Administrative ledelsesoppgaver kan være nødvendig i håndteringen av eksterne føringer, og

for å sikre orden og skape gode systemer internt på skolen. Dilemmaet er at dette fort kan ta for mye av rektors og skoleledelsens tid (Wadel, 1997).

Skoleledelsen kan stå i skjæringspunktet mellom makt, tillit og legitimitet der, tillit kan være selve grunnlaget for å kunne legitimere makt. Tillit baserer seg på gjensidighet og makt på ensidighet, og kan både true og forutsette hverandres eksistens når relasjoner skal bygges (Møller, 2004). Administrativ ledelse kan stå i et spenningsforhold til faglig-pedagogisk ledelse (Wadel, 1997; Irgens, 2012). Skoleledelsen kan stå i et lojalitetsdilemma i møte med forventninger og krav fra skolens indre liv og fra ytre omgivelser. Eksterne føringer fra skoleeier kan komme i veien for hva som er planlagt av prosjekter og aktiviteter internt på skolen. Prosjekter og aktiviteter kan være planlagt ut ifra hva skoleledelsen kan se av behov internt på skolen, eller ut i fra hva lærerne selv ønsker å jobbe med i tilknytning til det daglige arbeidet i klasserommet. For å kunne håndtere dilemmaer en skoleledelse kan stå i, kreves en balansegang mellom forvaltning, profesjon og tradisjon (Møller, 1996).

For å kunne analysere og sortere interne og eksterne forventninger og krav, kan kommunikativ kompetanse være av betydning. Skoleledelsen skal kommunisere et budskap internt på skolen og legge fram "sine" modeller etter hva ledelsen ønsker å kommunisere videre til kollegiet. Denne kunnskapsoverføringen skjer oftest som en *oversettelse*.

Skoleledelsens kompetanse som oversettere, kan forstås ut ifra det Røvik (2014) kaller for translatørkompetansen eller oversetterrollen. Når organisasjoner oversetter og sprer sine ideer og praksis mellom ulike kontekster, vil det foregå en kunnskapsoverføring (translasjon) når ideene blir tolket, tydeliggjort, refortolket og materialisert inn i nye kontekster.

Oversetterrollen kan i denne sammenheng, ha betydning for hvordan skoleledelsen håndterer dilemmaene. Nasjonale styringsdokumenter og andre pålegg fra eksterne aktører, bør tolkes og oversettes før skoleledelsen presenterer "tekstene" i organisasjonen (Ekman, 2004; Irgens, 2011).

2.2 Perspektiver på læring

I denne studien relateres faglig-pedagogisk ledelse til kollektivt kunnskapsutviklingsarbeid som skjer i en profesjonsfelleskaplig kontekst. Læring omhandler hvordan profesjonsutøvere tar del i et læringsfelleskap, med mål om å forbedre elevenes læring (Helstad, 2011). Studien baserer seg på et sosiokulturelt læringssyn, der kunnskap konstrueres i samhandling med

andre gjennom bruk av språket (Dysthe, 2001; Roald, 2012). Oppmerksomheten rettes først og fremst mot den gjensidige dynamikken mellom sosial samhandling og individuell læring som grunnlag for høyere mentale prosesser i individet. Med utgangspunkt i enkelte læreres førkunnskaper kan lærere på tilrettelagte arenaer møte kollegaer som kan opptre som "den kompetente andre" (Rokkones & Postholm, 2012). Enkeltindividet kan gjennom språklig samhandling utvikle sin kompetanse. Verbalspråket står ifølge Vygotskij i særstilling som et kulturelt redskap som medierer læring (Dysthe, 2001). Kunnskap kan forstås som distribuert mellom personer som har ulike kunnskapsforutsetninger. Slik kan metakognitive prosesser skape utvikling av læreres utøvelse av undervisningsarbeidet i møte med elevene (Roald, 2012).

Ledelse for læring som et sosialt fenomen, involverer ledere og lærere som deltakende aktører i praksisfellesskapet (Wenger, 1998; Irgens, 2011). Aktørene er deltakende og interagerer med hverandre i den daglige samhandlingen, og individualiteten blir en del av praksisfellesskapet. I disse relasjonene lærer de av hverandre og kan utvikle en felles kollektiv praksis. Relasjoner har betydning for læringen som skjer i samhandlingen mellom mennesker på en arbeidsplass som utgjør et fellesskap (Glosvik, Langfeldt & Roald, 2014). Læring i organisasjonen finner sted når det legges til rette for at den individuelle læringen spres i organisasjonen, og når aktørene er mer opptatt det helhetlige ansvaret enn av sine egne oppgaver (Roald, 2012; Jacobsen & Thorsvik, 2013). Med utgangspunkt i dette, kan praksisfellesskap som læringsfellesskap knyttes opp imot læringen som skjer blant profesjonsutøvere i skolen. Studien legger derfor et sosiokulturelt læringssyn til grunn.

2.2.1 Kollektiv læring

For å kunne drive faglig-pedagogisk ledelse, står utvikling og oppbygging av læringssystemer sentralt for kollektiv læring (Wadel, 1997). I arbeidet med å spre og forankre eksplisitt kunnskap i kollegiet, er skoleledere ansvarlige. Systematisk læringsarbeid er viktig for spredning av kunnskap og for å skape fornyelse i organisasjonen. Kunnskapsutviklingsarbeid krever involvering og forankring hos både ledere og lærere slik at hele kollegiet blir delaktige (Helstad, 2011). Dette kan kreve en helhetlig systemisk tankegang der dialog og samspill på tvers av de ulike nivå i organisasjonen står sentralt. For å stimulere til refleksjon og medskapning kreves det rammer for arbeidet for å kunne gå fra usystematisk til systematisk nivå (Glosvik m.fl., 2014).

Skolen som organisasjon kan defineres som "en samling mennesker som har et forhold til hverandre og som arbeider mot et felles mål" (Stålsett, 2009, s. 30). Læring i organisasjoner kan finne sted i kollektive kunnskapsutviklingsprosesser der individer gjennom tilhørighet i en organisasjon tilegner seg kunnskap (Jacobsen & Thorsvik, 2013; Glosvik m.fl., 2014). Å integrere den kollektive kunnskapsutviklingen i skolens praksis, er en skoleleders ansvar. Skoleledelsens eierskap og interesse for utviklingsarbeid har betydning for læreres praksis. Deres involvering i læreres læring er en viktig faktor i kollektive læringsprosesser (Robinson, 2014). Ledelsen har ansvar for å tilrettelegge for gode arenaer for refleksjon, dialog og erfaringsdeling for eksternalisering av taus kunnskap. Andre viktige faktorer for ledelsens arbeid kan være å synliggjøre utviklingsarbeid internt og eksternt, samt å følge opp utviklingsarbeidet over tid (Helstad, 2011).

Å dele og utvikle kunnskap i organisasjonen, kan forstås ut i fra kunnskapsspiralen til Nonaka & Takeuchi (1995). Kunnskapsspiralen illustrer betydningen av kommunikasjon for å dele og spre taus og eksplisitt kunnskap i organisasjonen. I kunnskapsutviklingsprosessen vil den tause kunnskapen som det enkelte individ har utviklet og erfart over tid, gjøres til eksplisitt kunnskap gjennom at kunnskap deles i organisasjonen. Gjennom kommunikasjon om tanker og erfaringer vil den tause kunnskapen gjøres tilgjengelig for den enkelte, eller for andre i den daglige samhandlingen. Når tause kunnskap gjøres eksplisitt må den forankres og aksepteres gjennom dialog, før den kan spres videre, og kunnskap kan skapes på bakgrunn av mottakerens respons i et dialogisk samspill (Dysthe, 1997).

2.2.2 Kultur for læring

Ulike læringskulturer finnes innenfor en og samme organisasjon. Læringskulturen skapes ut fra hvordan det legges til rette for læringsarbeid. Dialog og samhandling vil stå sentralt. Kultur for læring og utvikling i en organisasjon kan kjennetegnes av å være produktiv, kontraproduktiv eller hierarkisk. I en produktiv utviklingskultur vil det være en stimulerende samhandlingsdynamikk basert på god dialog mellom alle parter internt i organisasjonen, og mellom eventuelle interne og eksterne aktører som er involverte. Organisasjonen vil være preget av en systemisk tankegang, og det vil være en overlapping mellom de ulike nivåene. En kontraproduktiv kultur kan kjennetegnes ved at avstandene mellom nivåene kan øke, og at det vil være et større lokalt handlingsrom på det enkelte nivå. Dette kan svekke utviklingskraften i organisasjonsleddene. I en klassisk hierarkisk utviklingskultur, er det en

klar linjestyring som kan begrense samhandlingsdynamikken mellom nivåene. Linjeledelse er ikke tilstrekkelig for utvikling i kunnskapsorganisasjoner (Roald, 2012).

Å utvikle kollektiv kunnskap i organisasjonen, handler om at skoleledelsen etablerer og utvikler funksjonelle strukturer og legger til rette for en produktiv utviklingskultur (Helstad, 2011). Samarbeidskulturen mellom ledelsen internt på skolen, mellom ledelse og lærere og lærerne imellom, kan forstås ut i fra det Hargreaves (1994) kaller for en balkanisert kultur. En balkanisert kultur kan være preget av lav gjennomtrengelighet. Grupperingene er skarpt adskilte og har en høy grad av stabilitet, samt sterk grad av faglig identifikasjon. En balkanisert kultur kan dermed være hemmende i utviklingen av en produktiv læringskultur. For å unngå balkanisert kultur, bør skoleledelsen være enige om sentrale prinsipper for utøvelse av ledelse for å unngå uheldig ledelsespraksis i organisasjonen (Irgens, 2011). Et felles verdigrunnlag i arbeidet med å forstå organisasjonskulturen, kan være av betydning. Medvirkning er en sentral faktor når det skal tilrettelegges for læringsarbeid i en organisasjon. Slik kan eierfølelse og forankring skapes. For å kunne utvikle organisasjonskulturen i den retningen man ønsker, kan "småprat" med ansatte være et mulig verktøy (Ekman, 2004).

2.3 Oppsummering

I dette kapitlet er det redegjort for et analytisk rammeverk som skal bidra til å svare på våre forskningsspørsmål. Vi har fremstilt teoretiske perspektiver på faglig-pedagogisk ledelse gjennom Robinson (2014) og Møller (1996; 2004), som synliggjør at skoleledere må være tett på kjernevirksomheten og kunne skape gode tillitsrelasjoner. Deretter er det blitt redegjort for distribuert ledelse gjennom Spillane (2005) og Abrahamsen & Aas (2014), da rektor ikke kan stå alene om det faglig-pedagogiske arbeidet. Mange kan påvirke læringsarbeidet i skolen. Vi har gjennom Møller (1996) fremstilt at rektor som øverste ansvarlig, må håndtere dilemmaer i ledelse av læringsarbeidet i skolen. Vi har også argumentert for kommunikasjon som betydningsfullt i ledelse for læringsarbeid. Ottesen (2011) og Ekman (2004) fremhever "snakket" og "småpratet" som viktige redskaper. Når det gjelder kollektiv læring, så er sosiokulturelt perspektiv et fundament i det teoretiske rammeverket for oppgaven (Dysthe, 2001; Roald, 2012). Nonaka & Takeuchi (1995) er brukt til å forstå hvordan kollektiv læring kan skje i en organisasjon gjennom erfaringsdeling. Systematikk er fremhevet som viktig for å spre den kollektive kunnskapen. Til sist har vi argumentert for ulike forhold som må være på

plass for å skape kultur for læring gjennom Hargreaves (1994) og Roalds (2012) perspektiver på dette.

3 Metode

Metode kan beskrives som teknikken som brukes for å drive undersøkelse (Silverman, 2006). I redegjørelsen av metode for denne studien, beskrives valg av redskaper som er benyttet som fremgangsmåte. Studien har en fenomenologisk forskningstilnærming, og søker å komme dypere inn i fenomenet ledelse for læring. I dette kapitlet begrunner vi valget av kvalitativ metode og casestudiedesign, og vi begrunner bruk av intervju som metode for datainnsamling. Vi redegjør for prosessen i piloteringsfasen, og gir en overordnet oversikt over prosessen fra pilotering til ferdig rapport. Deretter presenteres utvalg, gjennomføring av intervju og transkribering, samt analysearbeidet for masteroppgaven. Til slutt presenteres vurderinger om datakvalitet gjennom validitet og generalisering, og etiske overveielser.

3.1 Kvalitativ metode

Vi har valgt kvalitativ metode, som kjennetegnes av nærhet og dybde i undersøkelse av fenomenet. Metoden kan være egnet når man skal oppnå informasjon om mening og innhold, og man ønsker dypere innsikt gjennom relativt få personer. Målet med kvalitativ metode er å opparbeide forståelse om fenomener knyttet til beskrivelser av oppfatninger fra personer i deres sosiale virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Subjekt-subjekt-forholdet mellom forsker og informant er et viktig kjennetegn på kvalitativ forskning (Thagaard, 1998). Vi har valgt et casestudie-design, og data er hentet gjennom å intervju skoleledere og en gruppe lærere om fenomenet. Fenomenet vi undersøker omfatter å få dypere innsikt i, og forståelse av hvordan en skoleledelse håndterer ledelse av læreres læring på arbeidsplassen. Vi har søkt å komme i dybden på fenomenet faglig-pedagogisk ledelse gjennom nærstudier på en barne- og ungdomsskole, ved å studere hvordan ledelsen organiserer og tilrettelegger for læreres læring, og forstå hva som bestemmer innholdet i læringsarbeidet på denne skolen.

Casestudier omtales som en spesiell form for design innen kvalitativ forskning, som gir tilgang til å undersøke informantenes livsverden. Slike undersøkelser er rettet mot å studere mye informasjon om få enheter. Videre kan et slik design være relevant når man ønsker å stille spørsmål som "hvordan" og/eller "hvorfor", og når forskeren ønsker å komme i dybden på aktuelle sosiale fenomener i sin daglige kontekst. Den utvalgte enheten, casen, representerer datagrunnlaget som skal bidra til forståelse av fenomenet som studeres. En slik

avgrenset enhet skal videre utforskes ved intensive analyser basert på ulike kilder innenfor enheten som er valgt (Cresswell, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015; Yin, 2003). Vi valgte et casestudiedesign, da vi vurderte dette som en passende vei å gå for å få dypere innsikt i fenomenet vi ønsker å få en økt forståelse av.

Vårt epistemologiske valg er resultat av den innrammingen temaet vi ville undersøke fikk gjennom forarbeidet til studien, og det ståstedet vi har. Til sammen danner det vårt utgangspunkt til å få økt kunnskap om fenomenet ledelse for læring i profesjonsfellesskap. Vi har avgrenset dette til å omfatte skolelederes erfaringer og opplevelser. For å komme enda dypere inn i dette fenomenet, ville vi også trekke inn læreres opplevelser og erfaringer. Vi antok at det kunne bidra til rikere forståelse av hvordan skoleledelsens håndtering av læreres læring faktisk kan bidra til deres læring.

I kvalitativ forskning er det overordnede målet å utvikle forståelse om fenomener ut fra personers tilhørighet i situasjoner i deres sosiale virkelighet. Begrepet fenomenologi omfatter å forstå fenomener ut fra aktørers egne perspektiver og beskrivelser om verden, slik de opplever den. Den "virkelige virkelighet" er den mennesker oppfatter (Brinkmann & Kvale, 2015; Cresswell, 2014; Dalen, 2011). Vi har studert fenomenet gjennom representanter for skoleledelse og en gruppe lærere og belyst deres "virkelige virkelighet". Det empiriske grunnlaget til å belyse fenomenet er hentet fra en skole.

3.2 Datainnsamling gjennom intervju

Nærheten til fenomenet oppstår gjennom å bruke forskningsintervjuet som metode for å søke å få frem informantens egne meninger, erfaringer og opplevelser om fenomenet (Dalen, 2011; Brinkmann & Kvale, 2015). På bakgrunn av dette ble intervju valgt i vår studie. Vi valgte å bruke to tilnærminger, enkeltintervju og fokusgruppeintervju. Enkeltintervju ble benyttet med skoleledere, fordi vi ønsket å få kunnskap om den enkelte leders oppfatning, forståelse og refleksjon om fenomenet. Vi vurderte at data kunne svekkes dersom vi intervjuet dem samlet som gruppe. Lærerne ble intervjuet gjennom et fokusgruppeintervju. Å intervju lærere i gruppe var derimot viktig, da vi ville ha kunnskap om læreres forståelse av fenomenet som gruppe. Fokusgruppeintervju består vanligvis av seks-ti personer, og kjennetegnes av at intervjuet ledes av en forsker som presenterer fenomenet som skal studeres. Hensikten med fokusgruppeintervju er å la meningsutvekslingen flyte fritt mellom informantene for å få frem

forskjellige synspunkter om fenomenet. Målet er nødvendigvis ikke å komme frem til enighet. I interaksjonen mellom deltakerne skapes datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fleksibilitet i designet er et viktig i kvalitativ forskning (Maxwell, 2013). I intervju er spørsmålsstillingen avgjørende for hva slags, og hvor mye informasjon informantene gir (Dalen, 2011). Vi utarbeidet semistrukturerte intervjuguider, fordi det var viktig å ha åpning for at informantene, eller informantene kunne reflektere så fritt som mulig omkring spørsmålene. Det ga oss mulighet til å følge opp det vi tolket og oppfattet som interessant og eventuelt nødvendig å belyse ytterligere med oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen. Semistrukturerte intervju ledes av en moderator (forsker), og hensikten er å skape en atmosfære som muliggjør at informantene kan bidra med personlige synspunkter om temaet som er i fokus (Kvale & Brinkmann, 2015). En utfordring kan være at vi som uerfarne forskere ikke klarte å fange opp viktig informasjon. En strukturert guide kunne bidratt med enda mer avgrensede spørsmålsstillinger til å belyse fenomenet, men intervjusamtalen ville da blitt mer styrt. I vår studie vurderte vi at det var viktig å få frem friere refleksjoner om fenomenet. Siden intervjuene skulle gjennomføres i ukjent kontekst, anså vi en semistrukturert guide som mest hensiktsmessig for å ha fleksibilitet i intervjusituasjonen. Vi utarbeidet én intervjuguide til lederintervjuene og én til fokusgruppeintervjuet med lærerne. Guidene var delt inn i to hoveddeler - en del for hvert forskningsspørsmål.

Forskningsmål 1: Hvordan organiserer og tilrettelegger ledelsen for læring?	
LEDERINTERVJU	
Overordnet tema/intervju spørsmål	Spørsmål stilles i intervjusituasjon
TEMA: Ledelsesstruktur ivareta lærernes læring?	Kan du som rektor/assisterende rektor/avdelingsleder si noe om dine lederoppgaver/ansvarsoppgaver
TEMA: Utøve ledelse, å styrke læring	Hvordan lærer lærerne på denne skolen?
TEMA: "Tett på"	Kan du si litt om hvordan du som leder følger opp lærernes arbeid
FOKUSGRUPPEINTERVJU	
Overordnet tema/intervju spørsmål	Spørsmål stilles i intervjusituasjon
TEMA: Ledelse og læring	Hvordan legger ledelsen opp læringsarbeid for dere?
TEMA: "Tett på"	Hvordan følger ledelsen opp deres undervisning?

Tabell 3.2. Eksempel på forskningsspørsmål, temaer og intervju spørsmål

3.3 Forskningsprosessen

Høsten 2016 startet arbeidet med å velge tema og undersøkelsesopplegg. En del av arbeidet var å lage et overordnet litteratursammendrag om fenomenet vi ville undersøke. Ønsket om å kunne tematisere og utforske ledelse for læreres læring var tidlig en interesse, og vi ville prøve ut sider ved kvalitativ tilnærming som metode og intervjuet til datainnsamling. I kvalitativ forskning er intervju den mest brukte metoden for datainnsamling (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi ville prøve ut semistrukturert intervju. En av oss gjennomførte enkelintervju med en rektor, og den andre prøvde ut et fokusgruppeintervju med seks lærere. Vi gjorde lydopptak av begge piloteringsintervjuene. Etter intervjuene transkriberte vi det intervjuet vi selv hadde gjennomført. Det ble ikke benyttet noe dataprogram til dette arbeidet. I etterkant av dette vurderte vi ulike analysetilganger. Koding og kategorisering er viktig for analysearbeidet, og beskrives som den vanligste formen for dataanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Slik fikk vi struktur i det transkribert datamaterialet, som ga oss grunnlag for tolkning av informantenes oppfatninger, opplevelser og erfaringer om fenomenet. I tolkningsarbeidet benyttet vi en hermeneutisk analyse, der vekslning mellom del og helhet sto sentralt i arbeidet (Dalen, 2011).

Utprøvingen, som ble gjennomført på egne skoler, ga oss viktige erfaringer om datakvalitet. En erfaring var å formulere gode forskningsspørsmål og intervju spørsmål, som vi oppdaget var svært viktig da vi transkriberte pilotintervjuene. Etterarbeidet med piloteringsintervjuene viste at vi hadde enkelte uklare spørsmål, og at noen spørsmål var for lukkede. Dette gjorde oss bevisste på den distanserte nærheten (Cresswell, 2014; Brinkmann & Kvale, 2015). Det tette forholdet mellom forsker og informant kunne ha betydning for forskningens validitet. Å intervju i kjent kontekst medførte for eksempel at nødvendige oppfølgings spørsmål ikke ble stilt, fordi forsker og informanter kunne ta enkelte forhold for gitt. Et annet aspekt var at informanter kunne søke etter "det rette faglige svaret", og kunne derfor virke "pliktoppfyllende" i enkelte svar. Dette kunne stride imot håndverket, om at forskeren skal bestrebe å skape en mest mulig åpen og fri atmosfære i intervjusituasjonen.

Å intervju viste seg å være krevende. Intervju krever streng oppfølging eller kontroll av hva informantene besvarer på de spørsmål som stilles. Det opplevdes som krevende for intervjuer å få med seg all informasjonen under gjennomføringen, spesielt i fokusgruppeintervjuet, og samtidig være aktivt lyttende og stille de "riktige" spørsmålene for å holde seg til fenomenet.

Som et resultat av dette, tok vi grep for å sikre en best mulig gjennomføring av intervjuene i masterprosjektet. Det medførte at vi fordelte oppgaver under intervjusituasjonen. Den ene stilte spørsmål og gjennomførte intervjusamtalen, og den andre fulgte opp guiden for å sikre at alle deler i guiden ble belyst. Samlet sett gjorde piloteringsarbeidet oss betydelig mer bevisste på viktige sider ved å skulle gjennomføre en kvalitativ studie i vårt masterprosjekt

Maxwell (2013) fremhever at forskningsdesignet kan bearbeides gjennom hele forskningsprosessen. Vi fremstiller derfor avslutningsvis en oversikt over når vi har gjennomført de ulike stegene i forskningsprosessen, fra pilotering til ferdig rapport.

Aktivitet	Høst 2016	Jan.- feb. 17	Mar.- apr.17	Apr.- jun.17	Jul. 17	Aug. 17	Sept. 17	Okt. 17
Planlegging	x	x						
Problemstilling og forskningsspørsmål	x	x	x	x			x	x
Litteratursøk	x							
Utprøving av metode og design	x							
Søknad NSD		x						
Henvendelse skoler		x						
Valg metode og design		x						
Datainnsamling intervju			x					
Transkribering	x		x					
Analyse av data			x	x	x	x	x	
Fremstilling empiri				x	x	x		
Velge ut teori		x		x		x	x	
Rapportskriving					x	x	x	x
Innlevering								x

Tabell 3.3. Oppsummering forskningsprosess

3.4 Utvalg

Utvalg kan gjøres ut i fra strategiske forhold eller tilgjengelighetsforhold (Thagaard, 2013). Overordnet ønsket vi å intervju skoleledere og en gruppe lærere. Vi ønsket i utgangspunktet å hente data på en ungdomsskole som hadde erfaring med utviklingsarbeid som *Vurdering for læring* og/eller *Ungdomstrinn i utvikling*. Vi vurderte at informanter som hadde erfaringer med å lede i slike skolebaserte utviklingsarbeid kunne ha relevans til å bidra med forståelse av håndtering av profesjonslæringsarbeid. Tilsvarende vurderte vi at lærere som hadde deltatt i de skolebaserte satsningene, hadde meninger, oppfatninger og relevante erfaringer om ledelse

for læring for profesjonsutøvere i et kollegium. Samlet sett vurderte vi at lærere og ledere fra ungdomsskolenivået kunne bidra til dypere kunnskaper om fenomenet i studien. Dette forelå som bakgrunn for å foreta et strategisk begrunnet utvalg.

For å få tilgang til en skole som kunne passe med kriteriene for ønsket utvalg, måtte vi også finne en skole som kunne gi oss tilgang (Dalen, 2011). Vi kontaktet fire skoler, som vi fra utsiden vurderte kunne samsvare med utvalgsriteriene. Disse skolene var ikke i vårt profesjonelle nettverk, som vi vurderte som viktig for å sikre uavhengighet som forskere. Tilknytning til personer i et utvalg kan påvirke forskeren - og det åpne sinnet vi måtte bestrebe å ha som forskere. Slik kunne utvalg fra en slik kontekst bidra til at vi i størst mulig grad kunne møte informantene med det åpne sinnet for å få fram informantenes perspektiver. Dette antok vi også bidro til at informantene i større grad kunne tale fritt, fordi de ikke ville ha personlige forbindelser som kunne påvirke det de formidlet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ut fra de fire skolene som ble forespurt, fikk vi tillatelse til å gjøre datainnsamling på en 1-10 skole. Av tilgjengelighetshensyn valgte vi denne skolen, fordi vi fikk tilgang til å gjennomføre intervjuer i det tidsrommet vi var avhengige av å hente data selv om dette ikke var en ren ungdomsskole.

Da var neste steg å få tilgang til de informantene vi ønsket i henhold til designet. I denne prosessen var rektor den såkalte "portvakten" som spiller en rolle for hvem forskeren kan få tilgang til (Dalen, 2011). Rektor stilte seg tilgjengelig, det samme gjorde assisterende rektor. Hun ble valgt fordi hun hadde ledet utviklingsarbeid knyttet til den nasjonale satsningen *Ungdomstrinn i utvikling*. Rektor ga oss også tilgang til å intervju avdelingsleder på 1.-4. trinn, men denne lederen passet ikke med våre utvalgsriterier. Vi fikk derfor selv anledning til å ta kontakt med avdelingsleder for ungdomstrinnet, som tidligere hadde arbeidet med *Vurdering for læring*, og fikk avtalt et intervju med henne. Rektor hadde gitt avdelingsleder på 1.-4. trinn ansvar for å spørre potensielle informanter i lærergruppen hun ledet. Lærere på dette nivået var i utgangspunktet ikke i samsvar med kriteriene om å ha deltatt i *Ungdomstrinn i utvikling* eller *Vurdering for læring*. Vi vurderte dette utvalget og fokusgruppeintervjuet i første omgang som en pilotering siden utvalget ikke samsvarte med våre utvalgsriterier. I etterkant fant vi imidlertid ut at dataene fra piloteringen var relevante for å få data om fenomenet vi ønsket å studere. Derfor ble barneskolelærerne utvalget som representerer lærerne i vår studie.

Rektor i det empiriske materialet er "Ole". Han er i 40-åra, og har jobba på Utsikten skole i underkant av to år. Rektor har tatt utdanning i skoleledelse i løpet av de siste år. Assisterende rektor, "Ruth" er i 50-åra, og hun har jobbet på skolen i snart seks år. Hennes formalkompetanse består av lederkurs. Avdelingsleder for ungdomstrinnet (8.-10.) er "Silje". Hun er den i ledelsen som har jobbet på skole siden den åpnet på begynnelsen av 2000-tallet. Silje er i ferd med å avslutte skolelederutdanning på masternivå. Lærerne har ulik bakgrunn og ulik fartstid i skole, men ingen av dem har jobbet der fra skolen startet. Noen har sin første jobb på denne skolen, andre har også erfaring fra andre skoler. En av lærerne er representant for avdelingen i skolens strategigruppe. Aldersspennet på lærerne er fra midten av 20-årene til slutten av 30-årene. Vi har gitt fiktive navn til skolelederne, men lærerne har ikke blitt navngitte. Vi som forskere har ansvar for å ivareta informantene i forskningsprosessen. Lærerne var viktig å fremstille som gruppe, en større enhet, ikke som enkeltlærere, som er en grunn til at de har ikke fått fiktive navn. Den andre grunnen var at enkelte av lærerne hadde spesielle oppgaver. Som forskere må vi sikre at anonymitet ikke ble svekket, noe vi vurderte fare for i denne gruppen, selv med fiktive navn (Dalen, 2011).

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Datainnsamlingen gjorde vi i to omganger på Utsikten skole. Alle intervjuene varte i 50 - 60 minutter. Dette overskred tidsrammen vi hadde forespeilet informantene i forespørselen om deltakelse. Det kunne blant annet ha bidratt til uvilje og en viss risiko for at de kunne velge å trekke seg av denne grunn. Imidlertid opplevde vi at samtalsituasjonen gikk svært fort, og vi vurderte aldri at tidsrammen ble overskredet som ubekvent for deltakerne. Det samme sa også informantene i etterkant av intervjuene. Intervjuet med rektor og assisterende rektor, samt gruppeintervjuet ble gjennomført på samme dag. Intervjuet med avdelingslederen gjennomførte vi to uker senere. I mellomtiden hadde vi fått behandlet data fra første intervjurunde. Gjennom transkriberingsarbeidet var vi blitt observante på å bli enda mer årvåkne under intervjusituasjonen, noe vi utnyttet i siste intervjuet. Vi merket dette som en fordel, da vi kunne formulere flere åpne spørsmål, og vi ble enda mer bevisste på oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen.

Under intervjuene hadde vi fordelt roller og oppgaver. Den ene skulle stille spørsmål og føre intervjusamtalen, mens den andre skulle overvåke og eventuelt stille oppfølgingsspørsmål for å sikre at alle temaer i intervjuguiden ble belyst. Notater ble også ført av den som overvåket.

Vi la vekt på at informanten kunne snakke åpent og fritt, samtidig som vi tok hensyn til kunnskapsproduksjonen, den tematiske dimensjonen, og relasjonen mellom intervjuer og informant, den dynamiske dimensjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi kunne gjøre endringer og ta beslutninger underveis i forskningsintervjuet ved å veksle mellom å spørre og å lytte slik Kvale & Brinkmann (2015) betrakter intervjuet som et håndverk.

3.6 Transkribering

Transkribering foretok vi rett etter intervjuene, og vi delte på arbeidet. For å sikre kvaliteten på transkriberingen, byttet vi også de transkriberte tekstene. Ved gjennomgang av den andres transkribering, lyttet vi parallelt til råmaterialet, i tillegg til eventuelt å diskutere usikkerhetsmomenter, og der vi hadde ulike oppfatninger. Slik fikk vi sikret en felles oppfatning av informantens utsagn i arbeidet med å omskape den muntlige teksten til skriftlig tekst. Til å transkribere brukte en av oss programmet HyperTRANSCRIB til arbeidet. Fordelen med å bruke dataprogrammet til transkribering, var spesielt at den som transkriberte teksten kunne lytte til opptakene i loop. Det bidro til å forenkle gjennomhøringen av opptakssekvenser tilstrekkelig mange ganger, og gjorde transkriberingsarbeidet mer effektivt. Grunnen til at kun den ene av oss benyttet dette programmet kun til ett av intervjuene, skyldes tekniske utfordringer, som medførte at denne arbeidsmåten måtte avsluttes. Likevel greide vi å sikre data ved at vi hadde rutiner for kvalitetssjekk av lyd opp imot transkribert tekst som gikk ut på at begge hørte igjennom lydopptak og fulgte med på at alt innholdet kom med i teksten.

Gjennom transkriberingsarbeidet skjer den "egentlige analysen", der "forskeren presenterer nye perspektiver på fenomenet" (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 222). Transkriberingsarbeidet synliggjorde at å skape skriftlig tekst av muntlige intervjuer, krevde bevissthet om å sikre objektivitet i den skriftlige teksten til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Prosessen i dette arbeidet krevde at vi igjen gikk tilbake til intervjuopptakene, for å forsøke å kontrollere kvaliteten og nøyaktigheten på transkriberingsarbeidet.

3.7 Analysearbeid

Analyse av kvalitativ forskning preges av induktive og deduktive prosesser (Thagaard, 1998). Å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015). Da vi

gjennomførte analysearbeidet tok vi utgangspunkt i hermeneutikken. Når meningsfulle fenomener skal fortolkes, vil forståelse og kontekst være viktig innsikt. Vi som forskere må hele tiden være bevisste på sammenhenger mellom del og helhet (Gilje & Grimen, 1993). Vi beveget oss hele tiden frem og tilbake i materialet.

Analysearbeidet startet i løpet av intervjuet, og foregikk både hos informant og hos intervjuer. Når informanten forteller om sin livsverden, skjer det lite fortolkning, men i løpet av intervjuprosessen hadde vi behov for å oppklaringer, eller å få utdypet utsagn. Som følge av det kunne informanten eller informantene i fokusgruppnn gjerne oppdage nye forhold, eller andre sider ved det som ble formidlet. Dette beskrives som en selvanalyseprosess hos informanten, og kan bringe frem flere nyanser. Da vi senere skulle skrive ut en mer fortettet tekst av det vi hadde fortolket, var det nødvendig å illustrere informantens eller informantenes fortolkningsprosesser av sine oppfatninger. I fremstillingen av empiri i kapittel 4, valgte vi å illustrere dette ved å sette tre prikker ... i teksten.

I analysearbeidet som foregår under transkribering, skjer en ytterligere fortolkning av det informanten har fortalt om sin livsverden. Transkribering er en forberedelse til videre analyse, og her valgte vi å ta utgangspunkt i trekk ved koding og kategorisering (Kvale & Brinkmann, 2015).

I det videre arbeidet med analysen jobbet vi med elementer av koding og kategorisering for å skape mønster i datamaterialet (Silverman, 2006). Ut ifra transkribert datamateriale, brukte vi søkefunksjonen i Word knyttet til stikkord. Stikkordene ble hentet fra temaer i intervjuguidene, og ut ifra temaer som vokste frem i det transkriberte intervjumaterialet. Disse stikkordene kan forstås som koder. Til kodene strukturerte vi innhold fra de transkriberte tekstene.

KODER	HOVEDKATEGORI	HOVEDTEMA
"Oppdrag"	Organisering og tilrettelegging	Utøvelse av faglig-pedagogisk ledelse for læring
Systematikk		
"Tett på- ledelse"		
Kultur	Innholdet	
Ytre påvirkning		
Indre påvirkning		

Tabell 3.7. Tabell illustrerer koding og kategorisering

Hovedkategoriene fremsto overordnet ut fra våre to forskningsspørsmål, og inn under hver hovedkategori strukturerte vi kodene med tilhørende transkribert tekst. I videre analyse brukte vi innholdet i kategoriene som vi rekonstruerte til sammenhengende og mer fortettet historie. Dette skjenner trekk ved narrativ analyse, der teksters mening er sider ved analysen av vårt materiale. Denne fremgangsmåten ble benyttet til å forstå informantenes beskrivelser. Arbeidet foregikk som en hermeneutisk prosess, der vi beveget oss frem og tilbake mellom transkribert tekst, koder og kategorisert tekst. Resultatet ble den sammenhengende fortellingen. I analysearbeidet var det viktig å sikre en fremstilling som var tro mot informantenes fortalte forståelse. Vi møtte på utfordringen med å fremstille en tekst nær opp til informantens uttalelser, og det å lage tykke beskrivelser, der uttalelser har vært gjenstand for vår tolkning av informantenes fremstilling. Resultatet av arbeidet ble derfor en fortellende fremstilling av empirien som består av mye direkte sitater (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne rekontekstualiserte fremstillingen av informantenes fortellinger medførte at biter måtte settes sammen som opprinnelig ikke var fremstilt i en sammenheng. Da ble det behov for å "klippe" i informantenes tekst. All informasjon var ikke like relevant da vi skulle få frem meningen om temaer tilhørende kategorien. For å løse dette valgte vi å sette inn tre prikker i parentes (...), som fremstiller at innhold er satt sammen fra deler av et lengre resonnement. Forholdet mellom teori og empiri, er en del av analysearbeidet. Dette arbeidet kan beskrives som av en vekselvirkende induktive-deduktiv prosess. En abduktiv tilnærming kjennetegnes ved at forskerens teoretiske forankring medvirker til hvordan data kan forstås, men at forskeren videreutvikler teori på grunnlag av funn i empiri (Thagaard, 1998). Forskerens forståelse er basert på en kombinasjon av etablert teori og den oppfatningen som dannes ut i fra innhold i empiri. Abduksjon kjennetegner derfor vår prosess.

3.8 Datakvalitet

Vi velger å vektlegge validitet og reliabilitet i drøftingen av datakvalitet. Validitet må gjennomsyre alle faser i undersøkelsen, slik at vi måler det vi sier vi skal måle (Silverman, 2006; Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativ forskning bygger på forutsetningen om at «menneskene skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer» (Dalen, 2011, s. 91). Det er derfor viktig med nøyaktige beskrivelser av hele forskningsprosessen for å sikre best mulig reliabilitet, da det i kvalitativ forskning vil være vanskelig å kunne gjennomføre undersøkelsen på nøyaktig samme måte. Forskerens selv er et

viktig instrument i kvalitativ forskning, og forskerrollen vil utformes i konteksten og i det sosiale samspillet (Dalen, 2011).

Litteraturen bruker ulike begreper om datakvalitet. I kvalitativ forskning ser vi at begrepene "pålitelighet" og "troverdighet" også brukes som begreper for datakvalitet (Thagaard, 1998, Kvale & Brinkmann, 2015). Vi velger likevel å bruke begrepet validitet i fremstillingen av forhold som kan ha betydning for datakvaliteten i vår studie, og har valgt å trekke inn reliabilitetsbegrepet i den videre drøftingen av validitet. Som siste ledd i vurderinger av datakvalitet, peker vi på aspekter om generalisering. Som et utgangspunkt til å drøfte aspekter ved validitet i vår studie, bruker vi overordnet Maxwell (2013).

3.8.1 Validitet

I den videre fremstillingen av validitet, har vi vektlagt følgende forhold: Forskerrollen, metodisk tilnærming, behandling av datamaterialet, tolkninger og analytiske tilnærminger.

Forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning. Førforståelse er et viktig aspekt ved forskerrollen. I og med at vi begge har mange års erfaringer i skoleverket, kan vår førforståelse ha betydning gjennom intervjuundersøkelsens ulike stadier. Våre erfaringer med *Ungdomstrinn i utvikling*, kunne også bidra til visse forventninger, selv om intervju spørsmål ikke har handlet om dette prosjektet. Maxwell (2013) fremstiller "Researcher Bias" og "Reactivity" som to forhold som kan styrke eller svekke datakvaliteten. "Researcher Bias" omfatter den forutinntattheten forskeren sitter med. Som forskere måtte vi være årvåkne for skjevheter som følge av eventuelle forventninger og fordommer vi måtte ha da vi beveget oss inn i feltet med vår førforståelse. Validiteten kan styrkes ved å stille spørsmål slik at informantene får komme med så innholdsrike og fyldige uttalelser som mulig. Dette berørte vår bevissthet gjennom hele prosessen, hvor vi forsøkte å motarbeide eventuelle bias på ulike stadier i forskningsarbeidet. "Reactivity" handler om innflytelsen vi som forskere kunne ha i intervjusituasjonen. Som forskere er det viktig å være seg bevisst subjekt-subjekt forholdet og forstå hvordan makt- tillitsforholdet kan virke inn på intervjusituasjonen. Vi hadde ingen relasjon til våre informanter, noe vi antar kan være med på å styrke validiteten. Samtidig visste informantene at vi begge jobber som skoleledere, og det kan dermed ha betydning på validiteten. I intervjusituasjonen forsøkte vi i størst mulig grad å sikre at informantene hadde samme forståelse av spørsmålene og begrepene som oss som forskere.

Datainnsamlingsmetoden må sikre at vi måler det vi ønsker å måle (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har valgt intervju som metode. Fokusgruppeintervju kan ha sine svakheter. For å kunne snakke åpent og fritt, bør for eksempel tillitsrelasjonen være tilstede. Imidlertid kan deltakernes syn også påvirke hverandre, som igjen kan virke inn på validiteten (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi erfarte at det i enkeltintervjuet kunne være lettere å skape en god relasjon og et tillitsforhold, trolig fordi det er færre involverte i situasjonen. Samtidig kan forskeren i et enkeltintervju, også ha større mulighet til å validere sin fortolkning underveis i intervjuet, jamfør "researchers bias" og "reactivity". Lydopptakene bidro til at vi som forskere kunne gå tilbake til informantenes uttalelser for å sikre objektivitet. Nok et aspekt ved validitet som vi velger å trekke frem, er bruk av metodetriangulering. Det kunne trolig ha styrket validiteten å observere. Da kunne vi ha hentet data potensielle arenaer der det var tilrettelagt for læreres læringsarbeid, som kunne ha bidratt til et bredere analysegrunnlag for å forstå fenomenet vi har gått inn på i denne oppgaven. Tidsrammen for vårt prosjekt, samt organisatoriske hensyn i den konteksten vi fikk tilgang, begrenset dette.

Gjennom tolkning utviklet vi en dypere forståelse av datamaterialet. Tolkning omhandler indre sammenhenger i datamaterialet, og jo rikere materiale vi hadde greid å skaffe, jo bedre grunnlag for validitet (Thagaard, 1998). Rikt materiale fremheves som valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene om temaet vi undersøker som har vært et mål fra vi hentet inn data, og gjennom arbeid med analyse og fremstilling av empiri. Vi oppfattet dette som viktig, og forsøkte å sikre dette så godt som mulig på bakgrunn av de data vi fikk gjennom intervjusituasjonene, og gjennom analysearbeid som skulle gjøres i etterkant.

Når det gjelder valg om koding og kategorisering av transkribert tekstmateriale, kan fordelene med koder være at vi kunne komme inn et detaljnivå i vårt datamateriale. I denne sammenheng peker vi på kritikken som tillegges koding som et "epistemologisk problem" – at mening reduseres til kun det som kan fanges opp i en enkelt kategori, til isolerte elementer. Derfor har vi gjennom drøftinger i denne prosessen forsøkt å validere arbeidet med valg av koder og kategorier, en prosess som kjennetegnes å egentlig aldri kunne stoppe (Kvale & Brinkmann, 2015; Silverman 2006).

Å sikre validitet i utviklingen av den narrative fremstillingen krevde overveielser. Gjengivelse av informantenes formidling ble presentert i direkte tale og som bilder gjennom "tykke beskrivelser". Tykke beskrivelser "inkluderer også utsagn om hva informanten selv kan ha

ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger vedkommende selv gir, og den fortolkningen forskeren har." (Thagaard, 1998, s. 35). Vi har valgt å presentere fortellingene til informantene våre i så rikt omfang som mulig. Derfor er bruk av direkte sitater i vår fremstilling av empiri nokså stort. Vi ønsket å gi leseren gjennom den narrative formidlingen et bredest mulig innblikk i kontekst. Dette anser vi som et viktig aspekt for validitet.

Det kan være en styrke å være to i forskningsprosessen for gjennomgående kunne diskutere våre oppfatninger. Våre ulike referanserammer kan også styrke validiteten. Dette kan være forhold som er med på å skape distanse, og det kan bidra til å styrke kvaliteten på vår analyse og tolkning (Thagaard, 2013).

3.8.2 Generaliserbarhet

Casestudie kjennetegnes av å være avgrenset i tid og rom (Jacobsen, 2005). Utvalget i vår studie er begrenset, siden det er hentet fra en skole. Derfor må vi som forskere være nøyaktige når vi fremstiller forskningsresultater. Det skal gi mottaker mulighet til å vurdere om resultatet er overførbart til – eller anvendelig i andre situasjoner (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Vi legger dette til grunn, og samtidig tydeliggjør vi at vår forståelse av de funnene vi fremstiller fundamentalt sett ikke kan vurderes som "sanne" i et større bilde enn eventuelt innenfor for vår case. Vi viser videre til noen aspekter som kan gi leseren mulighet til selv å vurdere det bildet vi har fremstilt i studien.

Begrensninger ved det valgte designet er for det første at å anvende en case kun gir et bilde av den enheten som er lagt til grunn. Dette ene bildet på fenomenet som undersøkes, er ikke en generaliserbar enhet (Jacobsen, 2005). Videre kan konstruksjon av et analysegrunnlag gjennom et narrativ av informantenes utsagn, være en utfordring, fordi vi som forskere er instrumentet og skal skape fortellingene. Det tillegger oss en viktig oppgave i det å klare å "frakoble" vårt erfaringsregister om temaet når fortellingen konstrueres. Denne utfordringen har vi forsøkt å ivareta gjennom bevisst å bruke mye direkte gjengivelse av det informantene fortalte. Det kan bidra til å skape en mer tro fremstilling av informantenes forståelse og oppfatninger innenfor deres sosiale virkelighet.

Et annet aspekt er om fenomenet i vår oppgave kan ha allmenn interesse for skoleledere. Fenomenet belyser en forventet oppgave skoleledere skal håndtere. Det kan det trolig være mulig å si at aspekter ved vår case kan gjøres til gjenstand for andre skoler som kan kjenne

seg igjen i situasjonen, eller ved aspekter vi har dypdykket i. Men vi er samtidig ydmyke. Imidlertid kan vår studie styrkes dersom annen forskning belyser tilsvarende fokus som i vår studie. Dette kan beskrives som "analytisk generalisering", og krever imidlertid at forskeren spesifiserer gangen i studien, slik at bevisene og argumentene gjøres eksplisitte. Da kan leseren selv bedømme hvor holdbar generaliseringen er (Kvale & Brinkmann, 2015). Det har vi tilstrebet å gjøre her.

3.9 Etske betraktninger

Kvalitativ forskning, og intervjuet kjennetegnes av intimitet, åpenhet og fortrolighet. "Skulle alle etiske krav følges, ville det nesten være umulig å drive forskning", hevder Jacobsen (2005). Dette ble et bilde for oss som viser hvor strenge etiske krav som kreves i kvalitativ forskning. Kvale & Brinkmann (2015) poengterer at de etiske prinsippene må tas stilling til gjennom hele intervjuundersøkelsen. Det kan være subjekt-subjekt-forholdet som opparbeides underveis, eller dybdekunnskapen som forskeren får tilgang til og må håndtere (Creswell, 2014). Vi har valgt ut noen etiske "idealer" som viktige knyttet til vår studie, og tar for oss følgende etiske situasjoner i dette kapittelet: krav om *informert samtykke*, *konfidensialitet*, *konsekvenser* og *forskerrollen* (Kvale & Brinkmann, 2015). Omkring alle forhold kan det være dilemmaer knyttet til hva og hvor mye informasjon som kreves. For mye informasjon kan for eksempel medføre at ingen vil delta, eller det kan påvirke pålitelighet (Jacobsen, 2005). Vi fremstiller videre sider gjennom de fire nevnte etiske situasjonene.

Det er grunnleggende viktig at informanter som har bidratt i vår studie har deltatt frivillig i undersøkelsen, samt at de på forhånd ble informert om eventuelle farer og gevinster forbundet med å delta. Dette er et grunnprinsipp for *informert samtykke*. Vi laget et informasjonsskriv som ble benyttet ved forespørsel om tilgang til gjennomføring av vår studie da vi henvendte oss til rektorer. Dette benyttet vi også som informasjonsskriv direkte til deltakerne før vi gikk i gang med intervjuer. Skrivet inkluderte kravene til informert samtykke, og alle informanter signerte dette.

Konfidensialitet handlet om å avklare hva data fra de som bidro i vår studie skulle brukes til i vårt masterprosjekt. Ved intervju kan spesielle etiske dilemmaer for datainnhenting oppstå. Dette handler om fortrolighet balansert mot de grunnleggende intersubjektive kontrollforholdet som er en del av intervjuets egenart, hvor dette kan stilles opp imot mulighet

for eventuell generalisering. For fortolkningsforholdet i den intersubjektive situasjonen kan medføre at oppfølgingsspørsmål, for eksempel, kunne avdekke den virkelige personen bak svaret. Et annet forhold knyttet til konfidensialitet kan handle om at vi gjorde lydopptak av intervjuene. Det ble derfor viktig for oss å understreke at alle data skulle slettes etter håndtering av intervjudata for vår studie. Det siste forholdet vi tok hensyn til, var å avklare at vi ville bruke fiktive navn på deltakere, skole og kommune. Vi gjorde dette både i den skriftlige henvendelsen, og vi gjentok dette før vi startet "lydopptakerne". Imidlertid møtte vi igjen dilemmaet da vi skulle fremstille fortellingen av datamaterialet. Det var viktig å få frem nyansene i materialet ved å fremstille de ulike personenes fortellinger. Dette skulle ikke være en "shaming-blaming"-fremstilling. Det ble viktig for oss å unngå og fremstille de ulike lederne i en form som medførte at de ble stilt "opp mot hverandre". Vi valgte derfor å lage en fortelling, en narrativ som ble fremstilt etter temaer. En siste side vi måtte vurdere, var å sikre en moralsk-etisk forsvarlig fortelling som verken la til- eller trakk fra innhold i de situerte hendelser som oppsto sosialt og temporalt i intervjusituasjonene. Vi har derfor brukt mye direkte sitater i fremstillingen.

Konsekvenser handler om å sikre at deltakere kommer med bidrag de vil dele, og forskerens ansvar for å kontrollere spørsmålet "Er du sikker på at du vil fortelle meg det du forteller nå?". Som forskere var vi opptatt av å ivareta informantene på best mulig måte. Vi forsøkte å sikre at det informantene kom med informasjon som vi kunne benytte i vår masteroppgave. Det kunne omfatte informasjon som omhandlet dem selv, så vel som informasjon relatert til skolen. Dette krever finfølelse og varhet for kontekst. For å unngå krenkelser kunne informantene fått mulighet til å lese gjennom transkriberingen av intervjuet. Våre informanter fikk ikke mulighet til dette, noe som kan være en svakhet. Vi valgte i så stor grad som mulig, å overveie etiske og moralske aspekter underveis i prosessen ut i fra hver enkelt situasjon, slik at konsekvensen for informantene ble lavest mulig. Ivaretakelsen av deltakerens integritet, kontra de grunnleggende prinsipper for vitenskapelig forskning, som offentlig tilgjengelighet, rapportering, etterprøvbarehet med mer, kan stå i konflikt med hverandre og være en etisk utfordring for forskeren. Dette kan være utfordrende fordi intervjusituasjon kan være uforutsigbar (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har møtt flere dilemmaer på veien, men har ut i fra vår forståelse, forsøkt å håndtere eventuelle problematiske etiske situasjoner knyttet til konsekvenser, slik vi har planlagt, gjennomført og behandlet data i vår forskningsprosess.

Etiske beslutninger skal gjøres av forskeren. Dette kan utfordre etiske sider ved *forskerrollen*. Det kreves at forskerens handlinger skjer på en moralsk og etisk ansvarlig måte i de ulike deler av prosjektet. Her spiller blant annet den intersubjektiviteten som er fremtredende i intervjusituasjonen en rolle, fordi forskeren er instrumentet. Dette møtte vi for eksempel gjennom etiske betraktninger knyttet til å sikre gruppens samlede stemmer i et fokusgruppeintervju. Formålet med å velge fokusgruppeintervju med lærere var, som tidligere nevnt, ikke å få enkeltstemmer, men å få forståelse fra ulike stemmer i en lærergruppe. I fokusgruppeintervjuer er en styrke at enkeltpersoner kan bli mindre fremtredende, noe som også var hensikten med studien (Thagaard, 1998). Samtidig måtte vi være forberedt på at noen kunne være mer meddelende enn andre. For å ivareta at enkeltstemmer ikke ble fremtredende, jamfør designet om lærerne som gruppe var viktigst, vektla vi ved enkelte enkeltutsagn å etterspørre om utsagnet kunne verifiseres eller avkreftes av flere i gruppen. Dette kunne bidra til større grad av representativitet i våre data, da det for oss var viktig å forsøke å sikre at enkeltstemmer ikke skulle overskygge en eventuell helhet. Dette kan være en klar svakhet, og kan ligge i maktforholdet vi som forskere representerer, og maktforholdet innad i gruppen. Likevel opplevde vi å få utdypende svar fra flere i gruppen da vi stilte oppfølgingsspørsmål, og at lærerne imidlertid kunne diskutere og motsi hverandre dersom noen hadde et annet syn enn den som snakket.

4 Empiriske funn

I dette kapitlet presenteres empiriske funn. Kapitlet er inndelt i tre underkapitler med tilhørende overskrifter. I det første underkapitlet fremlegger vi en presentasjon av Utsikten skole. I de to neste underkapitlene presenterer vi empiriske funn som er tematisk strukturert ut fra våre to forskningsspørsmål.

4.1 Presentasjon av Utsikten skole

Utsikten skole er en 1-10 skole som ligger på Østlandet. Skolen var ny på begynnelsen av 2000-tallet, og det er ca. 650 elever ved skolen. Ledelsen består av rektor, assisterende rektor og tre avdelingsledere. Skolen har en sosiallærer, en rådgiver og ca. 70 lærere. Fysisk består skolen av en hovedbygning og tre adskilte mindre bygg som omtales som "hus". Elevmassen er delt inn i småtrinn (1.-4.), mellomtrinn (5.-7.) og ungdomsskoletrinn (8.-10.), som oppholder seg i hvert sitt hus. Hvert hus har sin avdelingsleder. Ledelse og administrasjon har kontorer i hovedbygget, og lærerne har arbeidsrom på sine hus. Skolen har også en spesialavdeling og skolefritidsordning.

Siden skolen ble bygd har det vært flere rektorer på Utsikten skole, nåværende rektor har vært der i underkant av to år. Avdelingsleder på 1.-4. trinn har hatt stillingen siden skolen startet opp. På 5.-7. trinn har det vært mange skifter av avdelingsleder. Det kan ha medført at lærerne har blitt overlatt til seg selv. Rektor sier om denne avdelingen at: "individualiteten har fått råde på dette huset". På ungdomstrinnet har avdelingslederen hatt stillingen i drøyt elleve år. Vi antar at lærergruppen har vært rimelig stabil, ut fra det som totalt sett fremstilles av våre ledere i intervjuene.

Ledelsen forteller om en sterk utviklingskultur på skolen. Her viser de til at da skolen startet opp, ble lærerne håndplukka fordi de var spesielt utviklingsorienterte. Skolens utviklingsprosjekter har de siste årene i større grad blitt styrt utefra enn innenfra, og kan ha påvirket lærernes interesse og viljen til å drive utviklingsarbeid. Skolens ledelse forteller blant annet om utfordringer med å sette av nok tid til felles kunnskapsutvikling. Fellestida er organisert over tre dager. På mandager har lærerne det de kaller "husmøter" ledet av avdelingsleder på sitt hus. Her løses driftsoppgaver og utviklingsoppgaver. Ledelsen bruker et kvarter av fellestida på tirsdager til felles informasjon til hele kollegiet. Resterende tid brukes

til fagsamarbeid og felles utviklingsprosjekter. Fellestiden på torsdager kalles teamtid og omhandler i hovedsak sosial- og faglig oppfølging på trinn, samt at denne tiden også kan brukes til analyse av resultater.

Ole er rektor og overordnet ansvarlig for administrativ drift og skolens pedagogiske virksomhet, han leder i mindre grad læringsarbeid i fellestida på skolen. Imidlertid sender han ut det han kaller ""oppdrag"". Slike "oppdrag" sendes ut til lærerne fra møter i ledergruppa og fra møter i strategigruppen ved skolen. I strategigruppen sitter rektor, assisterende rektor, avdelingslederne, en digital veileder og to lærerrepresentanter fra hvert hus. Rektor bestemmer innhold og leder møtene som finner sted seks til åtte ganger i året. Innholdet i møtene påvirkes også av skoleeier, gjennom blant annet kommunens strategiplan og forventninger om resultatoppfølging. Skolens strategigruppe omtales som bindeleddet mellom ledelsen og lærerne ute på hus. Gruppa brukes også til å legitimere utviklingsarbeid på skolen, ved at lærerrepresentantene tar med seg "oppdrag" fra strategigruppemøtene tilbake til husmøtene.

Ruth, som er assisterende rektor, har ansvar for daglig driftsoppgaver og personalansvar, i tillegg til ansvar for resultatoppfølging på 5.-7. trinn. Hun har også ansvar for spesialavdelingen og skolefritidsordningen. Utover dette har hun ansvar for bygg, beredskap og brann. Det siste året har hun hatt ansvar for å lede utviklingsarbeid i satsningen *Ungdomstrinn i utvikling*.

Silje er avdelingsleder på 8.-10. trinn. Hun har ca. 50 % undervisning på ungdomstrinnet i tillegg til personalansvar, som er en del av avdelingslederjobben på skolen. Hun har også ansvar for analyser og oppfølging av resultater, samt at hun leder utviklingsarbeid i perioder. Utover dette er hun delaktig i pedagogisk arbeid på sitt hus. I tillegg er hun i perioder involvert i pedagogisk utviklingsarbeid sentralt i kommunen.

4.2 Organisering og tilrettelegging av læringsarbeid

Da Ole begynte som rektor ved Utsikten skole for cirka to år siden, var han nysgjerrig på å bli kjent med organisasjonen. Ole utfordret avdelingslederne til å beskrive "hva Utsikten skole er". Han opplevde at lærerne hadde varierende eierforhold og syn på skolens visjon. Sammen med ledelsen på skolen, initierte derfor Ole idéen om å utarbeide en ny pedagogisk plattform:

Når jeg utfordret avdelingsleder på 1.-4., så hadde hun et veldig sånn godt blikk på hva pedagogisk plattform var, og hva dette her innebar for hvordan hun profilerer skolen på sine møter og sine arenaer, men den osten ble "slaisa" mer og mer jo lenger oppover i systemet vi kom.

4.2.1 "Oppdrag"

Ole forteller at han sender ut det han kaller ""oppdrag"" når han skal lede skolens utviklingsarbeid, som for eksempel arbeidet med ny pedagogisk plattform. Han forteller at "oppdrag" kan sendes ut til de ulike hus fra møter i ledergruppa eller fra møter i strategigruppen:

Vi har lagt opp mye til den virksomheten rundt "oppdrag" da – at vi sender ut en bestilling ... hvor det er en tidsfrist og hvor de (lærerne og avdelingslederne) må rapportere et eller annet tilbake. Vi prøver å få lagt sånne ting ut til lærerne for å få en mer sånn delaktighet i det (...). Det er avdelingslederne som sammenfatter tilbakemeldingene, og så tar vi en runde på det i ledermøte, så gjør vi en beslutning.

Ole formidler at strategigruppen ble sentral i arbeidet med å utvikle ny pedagogisk plattform, og han beskriver sin rolle i denne gruppa slik:

Der forbereder jeg saker, og det er liksom litt sånne større ting som tas opp der. Det ene er handlingsplaner, strategisk plan, veivalg ikke sant. De (lærerne og avdelingslederne) har jo vært med å utforme den veien for å utvikle en ny pedagogisk plattform.

Ole forteller videre at det er møte i strategigruppen cirka annenhver måned, men opplever at det er utfordrende å få med lærerne:

Det er en litt tung materie å jobbe med ... det er litt sånn, jeg snakka senest lenge med de nå forrige uke at de må gløde litt mer fordi de er med, ikke sant. For dette er et lønnet "oppdrag" hos oss da. Noen steder får de nedslag i undervisning, og her får de lønn for å sitte. Så det ligger en forventning der ..., men det er et ansvar som også ligger på meg som rektor, og for så vidt også assisterende rektor og avdelingsledere.

Ruth formidler at strategigruppen bør brukes mer i skolens utviklingsarbeid. Når utviklingsarbeid skal settes i gang, så er denne gruppen sentral, mener hun, og poengterer at gruppen er et bindeledd mellom ledelsen og lærerne.

Silje forteller at en av oppgavene til avdelingslederne er å delta på Strategigruppemøtene, men at hun ofte må velge bort disse møtene, fordi hun ikke "får tid". Det kan for eksempel skyldes at møtetider kan kollidere med møter hun er innkalt til i kommunen. Hun forteller imidlertid at rektor forventer at avdelingslederne følger opp "oppdrag". Hun reflekterer også over at det kan være krevende for lærerne som er med i strategigruppa å formidle saker til lærerne:

Altså det er jo avhengig av at de lærerne er i stand til å legge det frem på en sånn måte at det blir forståelig. Og det kan jo av og til være vanskelig, og da er det jo en fordel at jeg har vært med i møtet og kan kanskje bidra da ..., men i utgangspunktet er jo lærerne lydhøre for det andre lærere sier, tenker jeg, når de kommer tilbake med ting.

Vi spurte også lærerne om deres deltakelse i strategigruppen. Det oppsto umiddelbart lett latter da spørsmålet ble stilt, og en lærer kommenterte:

På de møtene er det bestemte ting vi tar opp. Det er ikke nødvendigvis det som rører seg her som blir tatt opp, så det er kanskje ikke ... , man føler kanskje ikke at man får bestemt så mye.

I gruppeintervjuet med lærerne kom de også inn på arbeidet med ny pedagogisk plattform. Spesielt tre av lærerne uttrykte at arbeidet har vært en tung prosess, men mener arbeidet er relevant for å tilhøre et fellesskap. En av lærerne uttalte følgende, noe resten av lærergruppa støttet:

Det varer jo også ganske lang tid å jobbe med sånne typer ting, så det er ikke alltid så givendes arbeid for oss som liker best å jobbe med elever, men det er kanskje generelt for lærere?

Avslutningsvis i intervjuet med lærerne ba vi dem reflektere rundt det at ledelsen sender ut ""oppdrag"". Her ble lærerne usikre: "Sier ledelsen at de sender ut "oppdrag"?" ble det kommentert. De snakket videre sammen om hva "oppdrag" kunne bety, og kom etter hvert frem til at det kunne være i forbindelse med skrivesatsningen, eller "oppdrag" de har fått i forbindelse med utviklingsarbeidet på 1.-4. trinn i matematikk:

(...) det er liksom vi får oppgave på å teste ut noen aktiviteter, så snakker vi om det på neste kurs igjen, på en måte.

4.2.2 “Tett på - ledelse”

Rektor Ole blir spurt om hvor "tett på" undervisninga - kjernepraksisen - han tenker han skal være som rektor. Han formidler at avdelingslederne er "skolens representanter ute" og forteller følgende:

Jeg tenker jeg skulle vært noe mere på. Samtidig så har vi avdelingsledere som underviser 50 % og har 50 % ledelse, sånn cirka. Eh ..., men for min egen del og de som jeg leder, så tror jeg at de hadde satt pris på å se meg mye, mye mer. Helt, helt åpenbart.

Vi ba han utdype hva han legger i det at de "helt åpenbart" ville sette pris på å se han "mye, mye mer":

Nei, det tror jeg du får spørre lærerne om, det er de som ønsker å se meg så mye. Nei, det handler nok om at jeg enten er altså inne i klasserommet, eller at jeg spør om hvordan det går, at man får tilbakemeldinger.

Ole fremhever allikevel at han har god oversikt over de ulike klassene fordi han sier det handler om resultater og hva avdelingslederne forteller til han. Om nødvendig, rydder han plass hvis det er noe han er usikker på, men sier at:

(...) det er mye foran den skjermen her som hele tiden ruller og går... som man må gjøre. Ja, og det tar... eh..., det tar mye tid da.

Assisterende rektor, Ruth forteller hvordan hun ser på det at ledelsen skal være "tett på" undervisningen:

Vi har vært ute og sett på visse ting, er det "trøkk", altså mål for timen, lærertrøkket og så videre, det har vi hatt. Men det har vi ikke hatt i år, sånn sett.

Vi ber Ruth fortelle om eventuelle grunner til at de går inn i undervisningen – siden hun formidler at de ikke har vært så systematiske med dette i år:

Vi har spurt lærerne om de ønsker at vi skal komme inn å se - inn i undervisningen - før vi skal ha medarbeidersamtaler for eksempel. Jeg begynner jo å kjenne en del av

dem her, så vi går inn der hvor vi ser og får nyss om hvor ting ikke fungerer sånn sett da, men vi har nok veldig trua på de lærerne som vi har ansatt.

Videre forteller hun at det å være "tett på" undervisningen er delegert til avdelingslederne. Imidlertid føyer hun til at også hun har ansvar for å være "tett på":

Jeg er stadig vekk ute og følger med. Det betyr at jeg er ute og viser at jeg bryr meg. Jeg kan sette meg ned - inne i klasserommene. Og så går jeg også inn på arbeidsrommene, men jeg gjør ikke det systematisk. Jeg prøver en gang i uka, for lærerne synes det er så viktig da. De ønsker jo at rektor er mye mer ute, det sier de jo tydelig. Men som jeg sier til rektor, man er forskjellige typer da.

Avdelingsleder, Silje blir også spurt om hvor "tett på" undervisningen hun tenker at ledelsen ved skolen skal være. Hun forteller at rektor og assisterende rektor er de i ledelsen som er minst tilstede i undervisningssituasjoner ute på husene, men at det også kan skyldes deres rolle på skolen. Silje forteller at det er viktig for henne å ha undervisning for å kunne være en del av lærernes fellesskap:

Min jobb er jo mye tettere på, fordi at jeg er en av dem, gjennom at jeg har undervisning og har relasjoner til elevene på en annen måte enn kanskje rektor har. Det er lettere for meg å ha en mer direkte dialog og relasjon til lærerne, fordi jeg kjenner dem, vet hva de tåler eller hvem de er, ikke sant. Jeg tror nok det er vanskeligere for de som blir kjent med dem fra et lederståsted ... og så er det kanskje greit at det er litt avstand og sånn?

Lærerne fikk også uttale seg om hvor "tett på" de ønsker å ha ledelsen, og en av lærerne uttaler:

Jeg tenker at ledelsen er på en måte samlet, men vi har mest kontakt med vår nærmeste leder da, selv om det ikke er rektor på toppen, som er en del av ledelsen, tenker jeg da i hvert fall.

Lærerne er alle klare på at de ønsker å ha ledelsen tettere på sitt daglige arbeid, og en lærer forklarer det slik:

Det blir en viss avstand mellom den som leder skolen og grasrota holdt jeg på å si – dem som jobber med elevene. Det er det ikke noe tvil om ... Ja, jeg ville ha tettere på ...

en som forstår pedagogikken, en som skjønner behovet til elevene, en som skjønner behovet for læring, ikke bare økonomi. Du hører mer hva som gnager og funker i hverdagen, den pedagogiske hverdagen. Det gjør du jo ikke i samme grad når du sitter på et anna bygg, et anna kontor og ikke er tilstede ... sånn og prater. Det skjer jo ikke så ofte.

Under intervjuet forteller lærerne om at det betyr mye for dem at ledelsen er tilstede i undervisningen. En peker også på ønske om å få veiledning etterpå. En lærer utdyper resonnementet:

Vi er vel ikke så ulike elevene, vi ønsker på en måte å bli sett, få litt annerkjennelse for det vi gjør da.

En annen lærer kommenterer også at det å bli sett nødvendigvis ikke bare handler om å observere det faglige som skjer i undervisningen, men at for eksempel rektor kan ta en prat med en lærer dersom læreren ikke har det så bra på det personlige planet:

Vi er jo bare mennesker, men altså man kan jo være lei seg for ting som har skjedd i klasserommet, det må jo ikke bare være ting personlig.

En tredje lærer oppgir at ledelsen er tilstede på deres arena når de skal snakke om resultater, ellers er de lite inne:

Det jo noe her med å se læreren direkte i aksjon da. Ja, rektor har jo vært inne, ja sett en gang da. Ja, det var vel i fjor at rektor var inne for å se, og så skulle vi ha en samtale etterpå. Det er liksom.. en dråpe i havet. Han danner seg vel et bilde, men ...

4.2.3 Systematikk i ledelse av læringsarbeidet

Skolelederne formidler at systematikk og å sette mål for arbeidet har betydning i ledelse av lærernes læringsarbeid. Ole forteller:

Jeg tenker at læring alltid har foregått i skolen mellom voksne ... men det har vært kanskje litt for lite systematikk rundt den læringa. Så det har vært litt mer sånn tilfeldigheter som har rådet da (...) så har vi forsøkt å sette mere ting i system inneværende år (...). Vi må være veldig tydelig på å gi nok tid, og med konkrete gjøringar for dem. Vi har prøvd og satt et mål og der har det spriki liksom.

Rektor ønsker å legge opp til arenaer der læringen kan foregå mer systematisk, slik at ledelsen kan følge opp læringsarbeidet i "en eller annen form for prosess".

Ruth fremhever i tillegg at det er viktig at ledergruppen kjenner til hverandres utviklingsprosjekter, og hun formidler at de ikke er helt samkjørte i ledelsen:

For vi er litt i ledelsen ... vi er litt på forskjellig hus, litt på forskjellig ting, vi må nok ... og det er det, det er det vi holder på med nå - vi driver og samler oss om å få til ... hva skal jeg si, sånn så at vi er felles da. For det er ingen som er uvillige her, men vi må nok mye mer ... systematikk.

Å vedlikeholde igangsatte prosjekter de har satt i gang er viktig, fremhever Silje. Videre peker hun på at det er viktig å kunne stå lenge nok i prosjektene, og at "oppdrag"ene ikke bør være for mange:

Det som er viktig for oss som skole, er å stå i det lenge nok da, sånn at det blir naturlig da. For det er litt problemet noen ganger med sånne prosjekter at det blir for mange "oppdrag", og så passer det fryktelig dårlig med det du egentlig hadde planlagt, så det kan jo være noe sånn praktisk motstand, ikke nødvendigvis mot å lære og utvikle seg, men det kommer i veien for noe du allerede har planlagt.

Silje reflekterer i denne sammenheng over at skoleeier legger føringer for hvordan ledelsen skal lede lærernes læring, og om utfordringer det medfører for ledelse:

Det jo det, det er det som er så morsomt da. Alle sånne foiler som kommer handler jo bare om å lede lærernes læring, for det er jo Vivian Robinson som har fått bukten og begge endene. Hver eneste samtale vi har hatt de siste årene har liksom handlet om det, men hvordan kan jeg se det i klasserommet, ikke sant. Det er jo ett eller annet ... Skal man sitte her å lede lærernes læring - inne på ledermøtene, eller skal man gjøre det i klasserommet?

Silje stiller seg spørsmål om hvordan ledelsen skal lede læringsarbeid:

Hvordan ser man det? Og der er vi nok litt ulike i ledelsen også, og jeg føler ikke at vi har en sånn tydelig profil på hvordan vi ønsker å gjøre det. Jeg tror vi har forskjellig oppfatning av det ... hvordan vi gjør det.

Hun utdyper hva hun mener med at ledelsen har forskjellige oppfatninger:

Jeg tror ikke du får det samme svaret fra alle oss i ledergruppa på ... at vi er liksom sånn helt uttalt enige om hvordan gjør vi dette. Jeg tror nok vi følger litt sånn magesfølelsen vår når vi prøver å lede lærernes læring. Det er ikke alt vi gjør som er like vellykket, tenker jeg.

Videre forteller hun hvorfor hun tror ledelsen ikke klarer å planlegge og legge til rette for læreres læring. Hun beskriver at viljen i ledergruppa er god, men at di ikke lykkes helt:

Jeg tror ikke vi alltid lykkes i å nå frem, fordi vi ikke planlegger møtene godt nok, eller fellestiden vår godt nok da. Og hva er det lærerne skal sitte igjen med etterpå? Det gjør man jo med elevene hele tiden, ikke sant, så det er helt utrolig rart at vi ikke klarer den. Og det er litt det der, vi må ikke glemme at vi faktisk er pedagoger og driver skole og har jo all verdens verktøy i kassa vår egentlig til å drive med.

Silje forteller at de ukentlige ledermøtene varer i to timer, der mye av møtene handler om informasjon som kommer "ovenifra":

(...) informasjon som kommer nedenifra, blir det mindre av. Så det blir det mye sånn informasjonsutveksling og veldig lite diskusjoner rundt pedagogiske valg, ikke sant.

Silje undrer seg videre over tilrettelegging av læringsarbeidet:

Hva skal møtet handler om? Hvordan skal vi jobbe? Hva skal vi ha ut av det? Hva skal lærerne ta med seg videre? Hvordan kan vi hente det opp igjen senere? (...) det er en klassisk struktur på en god undervisningstime, ikke sant.

4.3 Innholdet i læringsarbeid

4.3.1 Kultur for læring

Ole forteller at målet med å lage en ny pedagogisk plattform, var å skape en felles læringskultur. Han forteller at ledelsen så behov for å legge til rette for fellesøkter, slik at lærerne kunne se helhetsløpet fra 1. - 10. trinn. Han så faren for tre skoler i skolen med forskjellige kulturer, blant annet som følge av adskilte skolebygg. I arbeidet med ny pedagogisk plattform, valgte han derfor å kjøre prosesser på tvers av hus:

Vi blander grupper fra alle hus. Ja, at det er mest hensiktsmessig. For det ligger også i den biten å bryte opp det mellom de husene, for de melder ofte tilbake at det er så innmari ålreit å være sammen med andre kollegaer.

Ole formidler at avdelingsleder har en viktig rolle for lærerne på husene. Han forteller imidlertid om at på 5.-7. trinn, så har det vært hyppige skifter av avdelingsleder:

Det er - vi snakker ikke om lærere som ikke duger, vi snakker definitivt om flinke lærere, men de er veldig sånn at de samarbeider kjempegodt med den de sitter ... bare jeg snur meg sånn, så samarbeider vi. Men det å se helheten og huset, det er litt sånn fraværende.

Ruth trekker frem læringskultur ved skolen, og forteller om samarbeid som til enhver tid har foregått:

De folkene som har vært her, har vært håndplukka. Liksom når det var ny skole her, så det var sånne som hadde lyst til å gjøre noe, og lyst til å være med å lære.

Silje forteller om god samarbeidskultur på ungdomstrinnet. Hun mener at kollegaer er åpne for å bidra til- og hjelpe hverandre i det daglige arbeidet:

Det tror jeg er det som er styrken da, tenker jeg på denne organisasjonen ... (...) kulturen for å dele og for å på en måte si at ..."dette synes jeg er skikkelig vanskelig, hjelp meg liksom"... det er absolutt åpent for det, så jeg tror ikke det er noen som er redde for å avdekke mangler eller svakheter ... det er noe av det lærerne trekker frem som de er fornøyde med.

Lærerne fikk også dele sine tanker og erfaringer om det å samarbeide. En lærer forteller:

Det er en gylden middelvei mellom å være den selvstendige egne læreren i klasserommet og den samarbeidende. Det er mye mer samarbeid nå enn før, føler jeg som har vært lærer ei stund. Du kan ikke bare gå inn å gjøre ditt uten å liksom ha... samarbeida med trinnet ditt... hvert fall trinnet ditt om temaer, ja, gjennomføring...

En annen lærer forteller også:

Men det legges jo veldig opp til samarbeid, men at man har ansvar for sine egne fag, og så skal man dele ... dele hva man skal gjøre ...

4.3.2 Ytre forhold som påvirker læringsinnholdet

Ole forteller om hva som påvirker innholdet i læringsarbeidet det legges opp til:

Det som bestemmer det det satses på er mye resultater fra ulike nasjonale prøver og eksamen ... er veldig styrende for hva vi må satse på og hvordan justere kursen.

Ole fremhever at skolen generelt har gode eksamensresultater. Om læring på bakgrunn av resultatene fra de nasjonale prøvene, viser han i denne sammenhengen til fellesøker ledelsen har lagt opp til der lærerne har jobbet med resultater fra nasjonale prøver:

Dette handler jo også om lærernes læring, mener jeg fordi vi i altfor mange år, ja, vi har det jo (nasjonale prøver) på 5., 8. og 9., og første gang i fjor høst, så sa vi at resultatet for 5. trinn, det er et resultat fra hva 1.-4. trinn har bidratt med. Og det hadde man ikke snakka om så mye her ... den rulleringa der, de skal sette seg ned og analysere nasjonale prøve. Det må de gjøre.

Ruth forklarer også at resultater er styrende for læringsarbeidet. Ruth fremhever at før ble læringsarbeidet styrt av det lærere og ledelse så behov for og hadde interesse av:

For de (lærerne) har lyst til å lære noe hele tiden, men de kommer ofte tilbake til den gode gamle tida hvor det var mer sånn at man kunne få lov til å ... her på skolen kunne man få lov til å gjøre mange ting, (...) da kunne man få lov til å gjøre sånne prosjekter som ikke alle andre hadde (...) og så mener de at de fikk frihet. (...) Vi har ikke rom for kanskje å være kreative på den måten, kanskje kreative inni det du gjør, men ikke på den måten det var før, og det er nok mange av dem som opplever som et type savn. (...) Disse rammene de er ... sånn som nå for eksempel, nå kommer et prosjekt, UiU er et eksempel på det.

Silje forteller også om at skoleeier påvirker innholdet for skolens læringsarbeid:

Det det har blitt mye av, det er jo det som skoleeier initierer, vi er med i Vurdering for læring, eller sånn som assisterende rektor har holdt på med ... sånne type ting.

Lærerne formidler at de ønsker å jobbe med erfaringsdeling over det praksisnære:

For eksempel vi er liksom sånn - jeg tenker - ledelsen tenker utviklingsarbeid som kursrekkene "Tenke og tell" og det er sånn ... Kanskje man får litt ut av det, men jeg

tror kanskje at hadde vi brukt alle de timene til å sitte og diskutert ting som vi kanskje har behov for i hverdagen da, så tror jeg at jeg hadde følt at den tiden hadde blitt mye mer nyttig brukt da

For lærerne er det også en klar oppfatning av ytre forhold som påvirker læringsinnholdet, og sier nærmest i kor at ledelsen har et resultatorientert fokus: "Det er resultatene de er opptatt av!"

4.3.3 Indre forhold som påvirker læringsinnholdet

Silje fremhever det å jobbe med erfaringsdeling, og at lærerne er opptatt av å ha en agenda og faste møtepunkter:

De har ønsker om å ha systematiske, jevnlig fagmøter å kunne sette agendaer fra gang til gang, for de vet hva som må jobbes med. Men skal dette kunne fungere, så må de vite at de kommer. Det må settes agenda, da er det viktig at vi (ledelsen) ikke blir for ivrige. Mye av drivkraften er fra lærernes side.

Erfaringsdeling fremheves som en viktig måte å legge opp innholdet i læringsøkter. Silje viser til et konkret opplegg fra et utenlandsseminar i personalet, der hun brukte erfaringsdeling og intern kompetanse i læringsarbeidet:

Og det på en måte opplevde lærerne som veldig fornuftig og nyttig - veldig ofte mere nyttig enn å få eksterne forelesere inn noen ganger også. Og så har vi på en måte videreutviklet den modellen ganske mye, sånn at vi prøver jo å utnytte de kreftene vi har på skolen ... prøve å dele det med hverandre ... nå har vi prøvd å utvikle det sånn at det blir et fellesskap fra 1.-10. også, sånn at det ikke bare er ungdomstrinnet som snakker med seg selv, og mellomtrinnet med seg selv og 1.-4. med seg selv.

Silje reflekterer videre over hva som motiverer lærerne, og hvorfor hun tror at skoleutviklingen ofte skjer på de mer uformelle arenaene:

Og så er jo det lærerne selv sier, er jo at veldig mye av skoleutviklingen skjer i fagmøter, hvor man jobber utvikling gjennom fag. For det er det som på en måte vises i klasserommet da, hvis en skal tenke sånn, hvis en skal måle.

Silje trekker i denne sammenheng noen historiske perspektiver på læringsarbeid som har foregått på skolen, der lærerne og ledelsen selv har fått bestemme innholdet i læringsarbeidet:

Vi har fått vært del av veldig mange prosjekter, blitt brukt mye som både pilotskole, vært med som ressurskole og sånne ting, som gjør at liksom lærerne har nok ganske stor sånn trygghet i at de vet at de er nogen lunde sånn innafør det som trengs og gjøres av utvikling.

I intervjuet med lærerne forteller de mer om det å sitte sammen i hele personalet på tvers av hus og reflektere over det som skjer inne i klasserommet:

Det synes jeg er veldig nyttig. For eksempel vi har hatt tidligere – diskutert ... det var flere stasjoner ... vi skulle snakke litt om lekser, hvorfor deler vi ut lekser, hva? litt rundt det ... og tilpasset opplæring.

Imidlertid kommenteres at dette er noe som skjer "cirka to ganger i halvåret", men at lærerne ønsker å jobbe mer på denne måten.

5 Analyse og drøfting

I dette kapitlet analyserer og drøfter vi empiriske funn i lys av teoretiske perspektiver presentert i kapittel 2. Til å belyse problemstillingen drøfter vi vårt analysemateriale som er organisert ut ifra våre to forskningsspørsmål. Analyse- og drøftingskapitlet er delt inn i to hoveddeler: "*Organisering og tilrettelegging*" og "*Innholdet i læringsarbeidet*".

Drøftingen av empiri i dette kapitlet er strukturert på følgende måte:

Første forskningsspørsmål:	Andre forskningsspørsmål:
<i>Hvordan organiserer og tilrettelegger skoleledelsen for læringsarbeidet?</i>	<i>Hva bestemmer innholdet i læringsarbeidet?</i>
Koder:	Koder:
"Oppdrag"	Kultur
"Tett på - ledelse"	Ytre og indre påvirkning
Systematikk	

Tabell 5. Presentasjon av hovedpunkter i analysedelen

Gjennom vår analyse og drøfting av studiens datamateriale søker vi å komme frem til mulige svar på problemstillingen: *Hvordan håndterer skoleledelsen arbeidet med å lede læreres læring?* Samtidig søker vi å få økt kunnskap om ansvaret skoleledere har i arbeidet med å lede læreres læring gjennom å undersøke hvordan skoleledere organiserer og tilrettelegger for læringsarbeid, og hva som bestemmer innholdet i læringsarbeidet. Dette oppsummeres i kapittel 6.

5.1 Organisering og tilrettelegging

Skoleledelsens organisering og tilrettelegging av læringsarbeidet er sentralt når det gjelder profesjonsutvikling i skolen. Skolens ledelse er samstemte om at dette arbeidet er viktig, men de fremstår litt forskjellig i hvordan læringsarbeidet bør drives. De uttrykker et ønske om en bedre systematikk rundt læringsarbeidet som til enhver tid foregår på skolen. Lærerne opplever at læringsarbeidet som gjennomføres i skolens fellestid, ikke alltid er like relevant for deres daglige undervisningspraksis. Samtidig ser de nødvendigheten av at skolen jobber med felles prosjekter fordi profesjonsutøverne skal oppleve å tilhøre et fellesskap.

I det følgende drøfter vi ledelsens bruk av "oppdrag". Deretter drøfter vi på hvilke måter ledelsen arbeider "tett på" lærernes faglig-pedagogiske arbeid. Til slutt drøfter vi systematikk i ledelse for læringsarbeid i skolen.

5.1.1 Kan læringsarbeidet ledes ved å sende ut "oppdrag"?

Rektor Ole driver faglig-pedagogisk ledelse ved skolen gjennom å sende ut "oppdrag". Han organiserer utviklingsarbeidet ved at "oppdrag" sendes ut til lærerne på avdelingene gjennom ledergruppen eller strategigruppen. Han forventer en rapportering fra lærere og avdelingsledere, og at avdelingsledere følger opp disse ved å sammenfatte tilbakemeldingene. I etterkant av dette, tar ledelsen en beslutning. På denne måten viser Ole at han leder skolens utviklingsarbeid gjennom andre. Ole ønsker å benytte både formelle og uformelle ledere til å utføre sine "oppdrag", som er et typisk trekk for distribuert ledelse da rektor ikke kan drive det faglig-pedagogiske arbeidet alene (Møller & Ottesen, 2011; Robinson, 2014). De uformelle lederne i strategigruppen, lærerrepresentantene fra hver avdeling, involverte Ole i arbeidet med å utvikle ny pedagogiske plattform ved skolen. Ole så selv et behov for å utarbeide dette etter at han hadde utfordret avdelingslederne i arbeidet. I og med at Ole opplevde at trinnlærerne hadde mindre og mindre eierforhold til skolens pedagogiske plattform jo lenger oppover de ulike klassetrinn han kom, ønsket han å gjøre noe med det. Han involverte derfor skolens strategigruppe. På denne måten leder Ole utviklingsarbeidet gjennom andre ved å distribuere arbeidsoppgaver til strategigruppen. Dette sammenfaller godt med slik Spillane (2005) forklarer at ledelse kan oppstå. Ledelse oppstår i handlingen ved at Ole sender ut et "oppdrag" som lærerrepresentantene skal videreformidle på sine avdelinger. På denne måten kan lærerne ved skolen bli delaktige i skolens utviklingsarbeid. Dermed kan ledelse gjennom "oppdrag" som sendes ut, forstås som en spesifikk relasjon som konstitueres i interaksjonen mellom skolens ledelse, strategigruppen og lærerne (Ottesen & Møller, 2006). Rektor skaper konstituering av ledelse i samhandlingen han legger opp til. Gjennom "oppdrag" skaper han aktivitet som krever ledelse. Her blir både formelle og uformelle ledere satt i relasjon til hverandre for å løse "oppdraget", der både makt og tillitsrelasjoner kan oppstå (Sørhaug, 1996; Fuglestad & Lillejord, 1997; Møller, 2006). Ole fremstiller midlertid at han har en utfordring med å få det utbyttet han ønsker av de uformelle lederne, lærerne i strategigruppen. Ole forventer et større engasjement av lærerrepresentantene, da dette også er et lønnet "oppdrag". Han påpeker imidlertid at han selv og ledelsen har et ansvar, men sier ikke noe om hvordan han vil ta tak i dette. Lærerne på avdelingene, uttrykker at de ikke er

helt sikre på hva som menes med "oppdrag", og oppgir at de er litt usikre på hvilke "oppdrag" de har fått fra ledelsen.

Et aspekt ved lærernes usikkerhet omkring "oppdrag", kan være at disse ikke er godt nok kommunisert ut til lærerne på avdelingene. En grunn kan være at "oppdragene" som blir sendt ut gjennom ledergruppen og strategigruppen, ikke er tydelig nok formidlet fra skoleledelsen, eller fra lærerrepresentantene i strategigruppen, når "oppdragene" skal viderefremmes til lærerne. Aktiviteten Ole legger opp til gjennom å *sende ut en bestilling* som han sier, kan medføre at han får et distansert forhold til det faglige arbeidet som skjer i klasserommene. Gjennom å sende ut "oppdrag", kan han distribuere det faglig-pedagogiske arbeidet til ledergruppen og strategigruppen, samt at han er tilstede for hele kollegiet en gang i uka i et kvarter i skolens fellestid for felles informasjon. Dette kan forstås som at Ole sjelden deltar i utviklingsarbeidet som til enhver tid foregår gjennom direkte kommunikasjon med den enkelte lærer, fordi han i liten grad deltar i deres hverdagspraksis. Lærerne på sin side, forteller at bestemte saker som tas opp i strategigruppen i mindre grad angår deres hverdag i klasserommet. Noe som også kan tilsi at Ole i liten grad er tilstede blant lærerne på deres arenaer (Abrahamsen og Aas, 2014; Abrahamsen, 2017). Det kan derfor se ut til at aktivitetene som foregår i klasserommene, er løst koblet fra det administrative nivået (Weick, 1976; Fevolden & Lillejord, 2005).

En annen grunn til at "oppdragene" som sendes ut ikke er godt nok kommunisert, kan være et resultat av at skolens arbeid med "oppdrag" er distribuert til både formelle og uformelle ledere. I dette arbeidet kan en utfordring for lærerne i strategigruppen være å skille utøvelse av ledelse fra andre aktiviteter som de ellers gjennomfører med kollegaer i sitt daglige virke. Dette kan sammenfalle med hva Møller & Ottersen (2006) sier kan være en utfordring med distribuert ledelse. En utfordring for avdelingsleder Silje, som ledelsens representant ute blant lærerne for ungdomstrinnet, kan i denne sammenhengen være at hun sjelden får deltatt på strategigruppemøtene på grunn av annen møtevirksomhet utenfor skolen. Silje uttrykker at hun ønsker å være tilstede på disse møtene, fordi Ole forventer at hun skal følge opp "oppdragene" som sendes ut til avdelingene. Hun forteller at det er viktig for henne å ha god kjennskap til "oppdragene" som sendes ut, i og med at det kan være krevende for lærerne i strategigruppen å formidle dette videre til de øvrige kollegaene på avdelingen. Silje uttrykker også at hun ønsker å være tilstede på møtene, fordi hun er opptatt av at "oppdragene" legges

frem på en forståelig måte for de andre lærerne. For Silje har språklig samhandling betydning, noe som kan vise trekk fra et sosiokulturelt læringsperspektiv. Dysthe (2001) vektlegger språkets betydning i konstruksjon av kunnskap. Liten kommunikasjon mellom ledelse og lærere om "oppdrag" som sendes ut, kan gi rom for mange ulike tolkninger av hvordan disse "oppdragene" mottas og løses av lærerne. "Oppdrag" kan forstås som det Ekman (2004) kaller for "organisasjonens tekster". Han hevder at slike tekster bør tolkes gjennom "småprat", og det kan bidra til å minske spriket mellom skoleledelsen og lærerne, som han kaller for "sjefsfamilien" og "medarbeiderfamilien".

Et tredje aspekt ved at lærerne er usikre på hvilke "oppdrag" de har fått fra ledelsen, kan være at lærerrepresentantene i strategigruppen ikke er engasjerte nok. Ole sier selv at det er *litt sånne større ting* som tas opp i strategigruppemøtene, og at lærerne i strategigruppen er *en litt tung materie å jobbe med*. Et spørsmål som kan stilles i denne sammenhengen, er om Ole klarer å involvere lærerne, og sikre at de får eierskap til det som tas opp i strategigruppen når rektor selv forbereder sakene til møtene, jamfør Helstad (2011) som fremhever at involvering og forankring er viktige faktorer i arbeid med kunnskapsutvikling. I tillegg sier Ole at det er møter i strategigruppa cirka annenhver måned, noe som også kan skape distanse og minske engasjementet fra arbeidet som skjer i strategigruppen. Et annet spørsmål om hva som kan være årsak til manglende engasjement, kan være om Ole står i et dilemma knyttet til eksterne føringer fra skoleeiernivå og interne forventninger. Han sier selv at det er *litt større saker* som tas opp i strategigruppemøtene. Det kan her se ut til at Ole i kraft av sitt mandat, må fungere i rollen som både leder og sjef ved Utsikten skole. Møller (2011) drøfter spenninger en rektor kan stå i knyttet til rollen som "sjef" med faglig autonomi på egen skole, og samtidig fungere i rollen som mellomleder i et hierarkisk system. Eksterne føringer utenfra kan være bestemmende for krav til rapportering av oppgaver som pålegges av skoleeier. Dette kan skape et spenningsforhold mellom lærernes ønsker og forventninger, og eksterne krav og forventninger fra skoleeier.

Ole er tydelig på at strategigruppen er sentral for skolens utviklingsarbeid, og assisterende rektor, Ruth formidler også at strategigruppen bør brukes mer aktivt. Ruth poengterer at strategigruppen er bindeleddet mellom ledelsen og lærerne. Til tross for dette, fremstilles utfordringer i måten Ole får brukt Silje i strategigruppen. Silje er ofte opptatt i andre møter arrangert av skoleeiernivå, samtidig som Ole forventer at avdelingslederne følger opp

"oppdragene". Det kan derfor se ut til at Ole sammen med de andre i skoleledelsen, ikke har lagt opp til møtetidspunkter i strategigruppen som sikrer at hele skoleledelsen kan delta. Dette kan virke motstridende i forhold til hva Robinson (2014) sier om betydningen av ledelsens involvering i læreres læring.

5.1.2 Hvor "tett på" har en skoleledelse mulighet til å være?

Det kan se ut til at rektor Ole er lite til stede i lærernes daglige praksis, men sier han har god oversikt over klassene gjennom resultater og på bakgrunn av hva avdelingslederne forteller i ledermøtene. Samtidig sier Ole at han *skulle vært noe mere på*. Han gir tydelig uttrykk for at lærerne hadde satt pris på å se han mer, og sier samtidig at han tar seg tid til å være ute blant lærerne dersom det er nødvendig. Ole utdyper ikke dette noe nærmere, men poengterer at det er *mye foran denne skjermen her som hele tiden ruller og går*. Utsagnet kan tyde på at ansvarsoppgavene Ole har for å administrere skolens daglige drift tar mye tid, i tillegg til pålegg og krav fra eksterne aktører. De administrative oppgaver kan se ut til å overskygge Oles ansvar for faglig-pedagogisk arbeid ved Utsikten skole, noe som samsvarer med det Wadel (1997) sier om at administrative oppgaver kan ta mye tid av rektors arbeid og gå på bekostning av skolens faglig-pedagogisk ledelse. Trolig ser vi at Ole kan stå i dilemmaer som øverste leder. Han skal ivareta interne forventninger fra skolens lærere og håndtere administrative oppgaver, samtidig som han skal forvalte kommunale og nasjonale krav i kraft av sitt mandat. Oles ønske om å være mere tilstede ute blant lærerne, kan overskygges av mange andre oppgaver som tar tid. Det kan medføre at Ole ikke har mulighet til å involvere seg og følge opp det faglig-pedagogiske arbeidet ved skolen. I følge Helstad (2011) er ledelsens involvering i faglig-pedagogisk arbeid av stor betydning. Slik kan ledelsen og lærerne opparbeide en felles forståelse av læringsarbeidet som skjer på skolen. Selv om det kan se ut til at Ole distanserer seg fra arbeidet med skolens kjernevirksomhet, kan han allikevel ikke fraskrive seg det overordnede ansvaret han har for å lede det faglig-pedagogiske arbeidet ved skolen (Møller, 1997; Robinson, 2014).

Ole forteller at avdelingslederne er skoleledelsens representanter ute blant lærerne, da de også har mye undervisning og kan være "tettere på" lærerne. Det kan tyde på at det er avdelingslederne som i hovedsak ivaretar den faglig-pedagogiske ledelsen ved skolen (Abrahamsen & Aas, 2014; Abrahamsen 2017). Til tross for at faglig-pedagogisk ledelse regnes som selve kjernen i skolelederarbeidet, kan det virke som om Ole i liten grad

involverer seg i læreres læring utenom det å sende ut "oppdrag". Det kan synes som om Oles ledelse utøves mer i tråd med Bergs (1999) "usynlige kontrakt" ved at Ole tar seg av de administrative oppgave og lar lærerne være i fred ved at han blander seg lite inn i det som skjer i klasserommene. Dette samsvarer også med hva Møller (2004) påpeker har vært en lang tradisjon for i Norge. Både Ole og assisterende rektor, Ruth er tydelige på at det er avdelingslederens ansvar å være tett på kjernevirksomheten, samtidig som Ruth også ser på dette som ledelsens samlede ansvar. Ruth sier hun prøver å være ute en gang i uka for å vise at hun *bryr seg* om hva som foregår i klasserommene, eller at hun går inn på arbeidsrommene fordi lærerne synes det er så viktig. Samtidig forteller hun at ledelsen var mer ute blant lærerne før, men at det ikke har vært noe systematikk for dette i år. Ruth forteller at lærerne ønsker å se mye mer til Ole, men sier samtidig at *man er forskjellige typer da*. Robinsons (2014) forskning derimot, påpeker at lederes fokus på kjerneaktiviteten, som handler om undervisning og læring, har stor effekt på elevenes læringsresultater.

Avdelingsleder, Silje er "tettere på" lærenes virksomhet gjennom selv å ha undervisning. Hun sier selv at det er lettere for henne enn de andre i ledelsen å være i direkte dialog og opparbeide relasjoner til både elever og lærere gjennom at hun har undervisning. Dette kan trolig være med å bidra til å gi Silje legitimitet både i elev- og lærergruppen. Hun fremhever også at det er viktig for henne å være tilstede på møtene i strategigruppen for å ha mulighet til å være "tett på" lærernes arbeid med utvikling. Slik kan hun ha mulighet til å følge opp "oppdragene" og støtte lærerne i strategigruppen når "oppdrag" skal viderefremmes til lærerne på avdelingene. Gjennom å ha undervisning, og deltakelse i strategigruppen, ønsker Silje å være involvert i et felleskap som deltakende aktør i samhandling med andre, noe som kan synes å sammenfalle med det Wenger (1998) kaller for "praksisfellesskapet", der individualiteten blir en del av fellesskapet. Gjennom praksisfellesskapet kan Silje være med å styrke profesjonsfellesskapet. Siljes ønsker kan forstås som at hun i enda større grad ønske å være "tett på" lærernes praksis og profesjonsutvikling, fordi det kan gi henne rom til i større grad å utøve faglig-pedagogisk ledelse.

Det kan se ut til at Ole er lite tilstede i praksisfeltet, noe som strider imot det som anses som en forutsetning for å drive faglig-pedagogisk ledelse (Robinson, 2014). Å bygge tillit og relasjoner til lærerne, kan ha betydning for hvordan Ole klarer å håndtere spenningsfeltet mellom faglig-pedagogisk ledelse og administrativ ledelse for å kunne drive aktiv

skoleutvikling i samarbeid med lærerne. Tillitsrelasjonen som rektor opparbeider seg gjennom involvering og tilstedeværelse, kan ha betydning for Oles handlingsrom i sin utøvelse av ledelse (Berg, 1999). Gjennom at Ole er lite tilstede blant lærerne på både formelle og uformelle arenaer, kan det trolig bli vanskelig for å Ole å bygge gode tillitsrelasjoner. I følge Møller (2004) og Robinson (2014) fremstår dette som selve grunnlaget for å legitimere makt.

Lærerne er tydelige på at de vil bli sett og få anerkjennelse for den jobben de gjør. De ønsker spesielt at Ole kan være tettere på deres pedagogiske virke. Lærerne sier det er viktig for dem at den øverste ledelsen kan få en bedre forståelse for *det som funker og det som gnager i hverdagen*. De uttrykker at de ser mye til avdelingsleder, som er deres nærmeste leder, men at de allikevel ønsker at den øverste ledelsen er mer tilstede i deres hverdag, både på formelle og uformelle arenaer. Lærerne er klare på at de ønsker en rektor som er mer tilstede i deres hverdag, ikke en som bare er opptatt av økonomi og å være tilstede når det er snakk om resultater. "Småprat" kan ifølge Ekman (2004) bygge tillitskapital og vinne mandat, noe det kan se ut til at Ole og Ruth ikke oppfyller ved at de er lite tilstede på lærernes arenaer.

5.1.3 Manglende systematikk?

Rektor, Ole sier at læring alltid har foregått i skolen, men at det har vært for lite systematikk rundt læringsarbeidet. Han sier også at det har vært tilfeldigheter som har rådet. Videre sier han at de har forsøkt å ta tak i det ved å sette mål og å gi *konkrete gjøring*, likevel sier han at det har *spriki*. Assisterende rektor, Ruth legger også frem at de er noe ulike i måten de håndterer lærernes læring, både i ledelsen, og på de forskjellige avdelingene. I tillegg sier hun at de heller ikke kjenner godt nok til hverandres prosjekter. Her presiserer Ruth at *vi driver og samler oss om å få til ...*, og at de må ha mer systematikk. Avdelingsleder Silje mener også at det er viktig å vedlikeholde og å stå lenge nok i prosjektene de har satt i gang. Hun fremhever at alle prosjekter som settes i gang kan medføre at det blir for mange oppdrag samtidig, og kan komme i veien for allerede planlagte oppgaver. Robinsons metastudie (2014) viser at skoleledelsens eierskap og interesse for utviklingsarbeid har betydning for lærernes praksis. Det kan imidlertid synes som om ledelsen på Utsikten ikke har tilstrekkelige systemer for å legge til rette for systematisk arbeid med ledelse av lærernes profesjonelle utvikling. Kan det ha sammenheng med at de er usikre på hvordan de skal håndtere dette arbeidet? Silje stiller flere spørsmål til hvordan de skal håndtere dette i ledelsen. I denne sammenhengen kan det være interessant å se nærmere på det Silje refererer til, om alle samtaler ledelsen har hatt på

møter med skoleeier de siste årene som har omhandlet ledelse av profesjonsfelleskapet. Hun sier at *alle foilene som kommer handler jo bare om å lede lærernes læring, for det er jo Robinson som har fått bukten og begge endene*. Dette tyder på at ledelsen har fått en viss skolering i hvordan de skal lede læringsarbeidet gjennom kollektiv skolering for ledere i kommunen. Det fremgår også at metastudien til Robinson har vært fremtredende i møtene, fordi Silje refererer til denne forskeren. På bakgrunn av dette, kan det være grunn til å tro at ledelsen på Utsikten skole har fått innsikt i mulige systemer og eventuelle redskaper til å lede lærernes læring. Likevel reiser Silje flere spørsmål som er relevante for hvordan ledelsen skal håndtere læringsarbeidet: *skal vi sitte her å lede lærernes læring - inne på ledermøtene, eller skal man gjøre det i klasserommet? Hvordan ser man det?* På bakgrunn av spørsmålene kan vi spore en usikkerhet. Ruth finner heller ikke helt ordene når hun forteller om sine oppfatninger om dette, men resonnerer seg frem til at *vi driver og samler oss om å få til*. Dette kan også forstås som usikkerhet. Ole forteller at de har *prøvd og forsøkt*, men ut fra det han sier, så har det vært sprik i det de har forsøkt å få til. For å kunne drive faglig-pedagogisk ledelse, står utvikling og oppbygging av læringssystemer sentralt for kollektiv læring (Wadel, 1997).

Dersom vi trekker lederens ønske om bedre systematikk inn mot aspekter ved læringssystemer, kan dette relateres til flere forhold. For det første, har ledelsen lært noe av samtalene, som Silje refererer til, på møtene i kommunen, og av *alle sånne foiler som kommer?* Det er grunn til å tro at intensjonen med møtevirksomheten ledelsen i kommunen har hatt med lederne på skolen skal ha bidratt med kompetanse til å lede lærernes læringsarbeid. Til tross for dette virker ledelsen usikre. Til dette fremhever Silje et interessant poeng i intervjuet: *vi må ikke glemme at vi faktisk er pedagoger og driver skole og har jo all verdens verktøy i kassa vår egentlig* til å håndtere lærernes læring. Det kan imidlertid se ut til at de glemmer denne kompetansen, slik Silje fremstiller dette.

For det andre så krever kunnskapsutviklingsarbeid involvering og forankring hos både ledere og lærere, slik at hele kollegiet blir delaktige (Helstad, 2011). Imidlertid ser det ut til at ledelsen sjelden tar seg tid til å skape systemer for dette i sine ledermøter. Silje fremhever at ledermøtene i for stor grad og brukes til informasjonsutveksling. Et tredje forhold kan peke mot kommunikasjon. Det kan synes som om ledelsen kommuniserer lite om hvordan de skal planlegge for lærernes læring. I tillegg fremhever Ruth at ledelsen kjenner for lite til

hverandres prosjekter. Trolig kan det ha betydning at alle involverte parter snakker sammen for å sikre tilstrekkelig involvering i planlegging og oppfølging av læringsarbeidet innad i ledelsen. For Ruth sier at, *vi er litt på forskjellige hus, litt på forskjellige ting*, og Silje fremhever at de mangler en *tydelig profil*.

Språklig samhandling kan bidra til å forme skolens praksis (Ottesen, 2011). Trekker vi dette inn i lys av det Hargreaves (1994) kaller en balkanisert kultur, kan det tyde på at ledelsens virksomhet er oppdelt, ut fra slik skolen er organisert og bygget. Organiseringen av avdelingene i det de kaller egne "hus", som er egne bygg, kan i dette se ut til å være en medvirkende faktor. Da kan for eksempel det Ruth sier om at de driver og samler seg forstås inn mot det Hargreaves fremstiller. I tillegg kan avdelingsleders tildelte ansvar for å lede sin avdeling på et eget "hus", og at rektor og assisterende rektor utfører sitt daglige arbeid i hovedbygget på skolen, redusere muligheter for kommunikasjon, og medvirke til en slik kultur. Likevel, det er synliggjort gjennom utsagnene til Ruth og Silje at ledelsen har bevissthet om behov for samkjøring i ledelsen.

Et siste forhold som kan påvirke manglende systematikk, er at organisasjonen kan synes å framstå som et løst koblet system (Weick, 1976; Fevolden og Lillejord, 2005).

Kommunikasjon og koordinering lederne imellom, eller mellom lederne på de ulike avdelingene på Utsikten skole, kan se ut til å være "svakt koblet". Ut fra det empiriske materialet kan det se ut til at ledelsen ikke er enige om sentrale prinsipper for utøvelse av ledelse av profesjonslæring, noe som kan tyde på en tilfeldig ledelsespraksis i organisasjonen (Irgens, 2011).

Ledergruppen kan også synes å framstå som løst koblet når de skal skape arenaer for læring. Ruth og Silje har på hver sin måte uttalt at de ikke kjenner godt nok til hverandres utviklingsprosjekter, og hvordan de jobber med dem, eller innsikt i hvordan den enkelte ønsker å jobbe med lærernes læring. I intervjuene med lederne kommer det klart frem at avdelingslederne på Utsikten skole har betydelig større ansvar for å følge opp lærerne, enn rektor og assisterende rektor. Slik kan vi få forståelse av at avdelingene kan være løst koblet fra den samlede virksomheten. Derfor har kanskje Ole, Ruth og Silje en relevant antakelse om å få til håndteringen av arbeidet med lærernes læring, når de på hver sin måte beskriver at de mangler systematikk i læringsarbeidet.

5.2 Innholdet i læringsarbeidet

Å bedre elevenes læring er målet med innholdet i læreres profesjonsutviklingsarbeid. For at lærere skal lære, er kultur av betydning. To forhold påvirker innholdet på Utsikten skole. På en side er det ytre forhold, der skolemyndigheter og skoleeier påvirker hva lærerne skal lære. På den andre siden er lærernes ønsker og behov. Disse faktorene trekker frem hver sine momenter til hva som kan være innholdet i læringsarbeidet.

I dette kapitlet drøfter vi først læringskulturen som kan ligge til grunn for å iverksette og vedlikeholde utviklingsarbeidet ved Utsikten skole. Videre drøftes ytre og indre påvirkning som kan ha betydning for innholdet i lærernes læring.

5.2.1 Læringskultur med mange ønsker for innhold?

Da Ole begynte som rektor på Utsikten skole startet han opp arbeidet med å utarbeide ny pedagogisk plattform. Grunnen til det var at han så et behov for å skape en felles læringskultur ved skolen. Ole så en fare for at adskilte skolebygg kan skape tre skoler i skolen med forskjellige kulturer. Hvert "hus" har sin avdelingsleder, og rektor understreker at de har en viktig rolle for kulturen og lærerne på avdelingen. Han forteller imidlertid at det har vært hyppige skifter av avdelingsleder på 5.-7. trinn. Ut ifra det Ole forteller, kan det se ut til at lærerne på denne avdelingen er mindre flinke til å samarbeide med andre lærere utover den læreren de sitter sammen med. I denne sammenhengen viser Ole til at mange skifter av avdelingsleder, kan ha medført at samarbeidskulturen på denne avdelingen har blitt svekket, slik at lærerne har drevet mer på egenhånd. Assisterende rektor, Ruth har ansvaret for resultatoppfølgingen på 5.-7. trinn, men er ellers lite tilstede ute på avdelingene. Det kan dermed se ut til at denne avdeling har noe mangelfull tilstedeværelse av ledelsen. Dette kan også trekkes inn mot det Roald (2012) benevner som en kontraproduktiv kultur. Det kan synes å gjøre seg gjeldende inn mot det Ole uttrykker han ser en fare for, ved at adskilte skolebygg kan føre til tre skoler i skolen. Lærerne på sin side uttrykker at de ønsker mer samarbeid med andre kollegaer, som kan tyde på at det sjelden er samarbeid på tvers av avdelingene. Det kan medføre at avstanden mellom avdelingen kan øke (Roald, 2012). Samlet sett forstår vi at Ole synes å ha ønske om å bedre samarbeidet mellom lærerne, og spesielt på 5.-7.trinn. Gjennom hverdagslig og uformell "småprat" kan organisasjonens normer og verdier formes (Ekmann, 2004; Ärlestig, 2008)). Det kan imidlertid se ut til at rektor ikke utnytter denne type kommunikasjon med ansatte i den ustabile ledersituasjonen på 5.-7.trinn.

En annen side ved hyppige skifter av avdelingsleder på 5.-7. trinn, som kan ha påvirket tilrettelegging for funksjonelle strukturer i arbeidet med kunnskapsutvikling, kan føre til det Hargreaves (1994) kaller for en balkanisert kultur. Ole forteller at lærerne på avdelingen er flinke, men det mangler en helhetlig samarbeidskultur. Grupperinger og sterk faglig identifikasjon innad på avdelingen, kan ha medvirket til at samarbeidskulturen samlet sett innad på avdelingen, sannsynligvis har blitt svekket over tid, som følge av avdelingslederskifter og lite involvering fra den øvrige ledelsen. En mulig forklaring på dette kan ifølge Irgens (2011) være at ledelsen ikke har lagt til rette for en felles forståelse av organisasjonens verdigrunnlag, slik at lærerne på avdelingen kan se helheten. Ole viser også til dette. Han sier han savner at lærerne på avdelingene kan se *helheten og huset*. Dette kan være med på å hindre en produktiv utviklingskultur (Hargreaves, 1994; Helstad, 2011; Roald, 2012). Det kan også være en årsak til at Ole så et behov for å utarbeide ny pedagogisk plattform, slik at lærerne kan se helhetsløpet fra 1.-10. Det kan synes som han forsøkte å endre denne utviklingen gjennom dette arbeidet som skulle involvere alle. Han sier at han organiserte arbeidet gjennom å sette sammen grupper på tvers av avdelingene, også fordi lærerne har meldt tilbake at de har nytte av å være sammen med andre kollegaer. Ruth forteller også om en god samarbeidskultur, og om lærere som ønsker å lære. Det samme formidler avdelingsleder Silje for lærerne på ungdomstrinnet. Silje trekker spesielt frem at lærerne har uttrykt at det er stor åpenhet for å spørre om hjelp hvis noe oppleves som vanskelig. Hun mener at kulturen for å dele er styrken ved Utsikten skole. Lærerne uttrykker at det legges opp til mye samarbeid, men at det *finnes en gylden middevei mellom den selvstendige læreren i klasserommet og den samarbeidende*. Lærerne fremhever at de har ansvar for sine fag, men at det allikevel er viktig å dele erfaringer med andre og om hva de skal gjøre. Dette kan forstås som at det ikke er kultur for å drive egen virksomhet ved skolen. Samlet sett kan det se ut til å være en god samarbeidskultur mellom lærerne på avdelingene, selv om 5.-7. trinn synes å skille seg noe ut.

Overordnet viser empirien at lærere på Utsikten skole vil lære. Ruth forteller at de i ledelsen og lærerne som har vært ved skolen fra oppstart på begynnelsen av 2000- tallet, ble ansatt fordi de var utviklingsorienterte. Hun viser til at skolen tidligere har hatt en større frihet til å arbeide med temaer de selv fant spennende. Lærerne på Utsikten hadde godt spillerom til selv å være kreative, og skolen hadde mange samarbeidspartnere både internt og eksternt. Slik Ruth fremstiller dette, kan det synes som om kulturen på den tiden kjennetegnes av å være en produktiv læringskultur jamfør Roald (2012). En produktiv læringskultur kjennetegnes av å

ha en stimulerende samhandlingsdynamikk, der god dialog mellom alle parter internt og eksternt, synes å være viktig. Derimot kan det tyde på at kulturen ved skolen i dag, synes å være mer preget av en mer hierarkisk utviklingskultur. Empirien viser for eksempel at kollektivt utviklingsarbeid ved skolen i større grad, ser ut til å være styrt av resultater som en følge av myndighetenes forventninger. Ifølge Roald (2012), er ikke denne kulturen tilstrekkelig for utvikling i kunnskapsorganisasjoner fordi en linjestyrt kultur kan begrense samhandlingsdynamikken mellom ledere og lærere.

Ved Utsikten skole kan det se ut til å eksistere ulike utviklingskulturer. Kultur for læring og utvikling i en organisasjon, kan kjennetegnes av å være produktiv når en systemisk tankegang skapes. Læringskulturen skapes ut fra hvordan det legges til rette for læringsarbeid (Roald, 2012). Lærerne uttrykker at det legges mer vekt på samarbeid om fag nå enn tidligere. Å utvikle profesjonell kompetanse der lærerne kan jobbe med undervisning og læring, krever at skoleledere må legge til rette for systematisk læring. Lærere og ledere bør ha en felles forståelse og forankring omkring hvilke tiltak som skal iverksettes for å oppnå størst mulig profesjonalitet i læreryrket, med mål om et best mulig læringsutbytte for elevene (Irgens; 2011; Jøsendal, Langfeldt og Roald, 2012; Hermansen og Nerland, 2014). Det er som tidligere nevnt, Silje som er "tettest på" lærernes kjernevirksomhet. Hun sier også selv at hun *er en av dem* (lærerne), gjennom at hun har undervisning og dermed er "tettere" på lærerne enn rektor og assisterende rektor. Tillitskapitalen og relasjonene Silje kan opparbeide seg gjennom å være tilstede blant lærerne, synes viktig. Gjennom å ha undervisning, samt å være leder på en avdeling, kan det gi rom for å utnytte det hverdagslige "småpratet". Det kan trolig bidra til å gi Silje et stort handlingsrom, jamfør Berg (1999) og Ekman (2004).

5.2.2 Kommunikasjon om læringsinnholdet?

Rektor, Ole og assisterende rektor, Ruth er tydelige på at ytre forhold gjennom arbeid med resultater fra nasjonale prøver og eksamen styrer innholdet i læringsarbeidet på Utsikten. Avdelingsleder, Silje og lærerne uttrykker at det er viktig. Samtidig fremhever de at innhold som handler om *det som skjer* i den daglige praksisen i klasserommene er viktig innholdet i læringsarbeidet i fellestida. I tillegg fremhever lærerne at de liker å jobbe gjennom erfaringsdeling med kollegaer, gjerne på tvers av avdelingene. Dette kan synliggjøre at ytre og indre forhold er preget av ulike ønsker for innholdet i læringsarbeidet på Utsikten skole.

Alle de tre lederne er klare på at resultater er en faktor som kan styre innholdet i det kollektive læringsarbeidet. Lærergruppen sier de har forståelse for at de må jobbe med resultatoppfølging. Imidlertid synes dette å virke mindre stimulerende for læringskulturen, til tross for at ledelsen har lagt opp til arbeid med felles deling og refleksjon omkring eksamensresultater og analyser av de nasjonale prøvene. Lærerne forteller at de har hatt gode opplevelser med å møte kollegaer fra andre avdelinger for å utveksle erfaringer. Dette kan samsvare med læringen som kan skje i det Jensen & Aas (2011) kaller for et profesjonelt læringsfellesskap som omfatter mennesker i en kollektiv virksomhet som deler erfaringer. Både lærerne og avdelingsleder forteller at ledelsen noen ganger har lagt opp til arenaer for slik utveksling. Å legge opp til arbeid på arenaer der dette kan skje, for eksempel gjennom erfaringsdeling, kjennetegner arbeid etter kunnskapsspiralen til Nanoka & Takeuchi (1995), som er fremhevet av lærerne som svært gunstig for dem. Avdelingsleder forteller også om et utenlandsseminar der ledelsen hadde lagt opp til denne type arbeid for skolens personale. Dette fremsto som svært vellykket. I etterkant av opplegget ytret lærerne at de like gjerne kunne lære av og med hverandre, som å lære av eksperter som kom inn utenfra. Det kan tyde på at lærerne har hatt nytte av å dele taus kunnskap om aktuelle tema. Kommunikasjonssituasjoner som skapes på slike kollektive læringsarenaer fordrer dialog, og slik er det grunn til å tro at dialogen kan bidra til at taus kunnskap gjøres om til eksplisitt kunnskap som må forankres hos den enkelte, før den kan spres videre (Dysthe, 1997; Rokkones & Postholm, 2012). Imidlertid fremhever lærerne at arbeid med relevant innhold på slike arenaer skapes for sjelden, kanskje to til fire ganger i året. Det virker også å være tilfeldig når slikt arbeid har funnet sted. Det kan se ut til at ledelsen har et verktøy de kan benytte oftere.

En annen side ved å skape arenaer for erfaringsdeling, er at lærerne sier de ville oppleve arbeidet som mer givende dersom de fikk påvirke innholdet. Silje fremhever det samme, og sier at det er en motivasjonsfaktor. Ved at skoleledelsen prioriterer fellestiden til å gi rom for å jobbe systematisk med fag, kan dette spillerommet imøtekomme lojalitetsdilemmaet en skoleledelse kan stå i. Dette kan trolig være med på å synliggjøre spenningsfeltet som kan oppstå mellom det innholdet ledelsen synes å prioritere, og det lærerne ønsker å prioritere for læringsarbeidet (Møller, 1996; 2011). Silje er opptatt av involvering, samhandling og dialog mellom ledelse og lærere, noe som trolig kan bidra til å skape en produktiv læringskultur (Roald, 2012). Hun ser ut til å vektlegge en felles forståelse og forankring, og å sette klare mål for læringsinnholdet, og for hvilke tiltak som skal iverksettes (Irgens, 2012). Silje sier at

fagmøter må komme jevnlig, og at lærerne må være drivkraften og sette agenda for møtene. Systematisk tilrettelagte arenaer kan bidra til at lærerne opplever tilrettelegging for innhold som de har ønske om å jobbe med. En systemisk tankegang kjennetegnes av dialog og samspill på tvers av ulike nivå i organisasjonen (Glosvik m.fl., 2014). Silje er klar på at samspillet mellom ledelse og lærere er viktig for å tilrettelegge for læring for profesjonsutøvere. Til tross for om det forsøkes å få til en systematisk tilrettelegging som involverer lærere og ledere, så tror hun allikevel at mye av skoleutviklingen skjer i fagmøter på uformelle arenaer.

Det kan synes å være et trekk at Ole, sammen med de andre i skoleledelsen kan stå i et dilemma mellom ytre og indre forhold om hva som skal bestemme innholdet i lærernes læring. Skolens ledelse skal på en side tilfredsstille krav som nasjonale og lokale skolemyndigheter stiller om tilstrekkelige resultater på målingspunkter. På den andre siden står et indre ønske fra lærerne om mer tid til fagmøter og temaer som oppleves mer relevant i lærernes daglige virke. Dette beskriver trolig dilemma en skoleleder kan stå i mellom hierarkisk styring og selvstyring (Møller, 1996). Dilemma kan handle om hvordan Ole som overordnet leder kan gripe inn i lærernes arbeid. Dilemmaet som synliggjøres gjennom ytre og indre forhold som kan påvirke innholdet i læringsarbeidet, kan knyttes til det Røvik (2014) kaller for *oversetterrollen*. Ole beskriver at lærere og ledelse bruker mye tid på resultater i skolens fellestid, noe lærerne bekrefter. Samtidig sier de at dette oppleves lite relevant for hverdagspraksisen. Kan det tyde på at Ole har et uutnyttet verktøy gjennom måten han kommuniserer arbeidet med resultater til lærerne?

6 Sammenfatning og implikasjoner

I denne casestudien er formålet å øke forståelsen for hvordan skoleledere kan håndtere faglig-pedagogisk ledelse. Det har vi undersøkt gjennom problemstillingen: *Hvordan håndterer skoleledelsen arbeidet med å lede læreres læring?* Her sammenfatter vi funn og presenterer mulige implikasjoner. Våre funn kan bidra til å svare på problemstillingen, og blir presentert ut i fra våre to forskningsspørsmål. Til slutt i dette kapittelet peker vi på mulige implikasjoner av studien. Datamaterialet i studien er hentet fra intervjuer med en rektor, en assisterende rektor og en avdelingsleder, samt seks lærere på en 1-10 skole på Østlandet.

Først presenterer vi funn i fra studien relatert til det første forskningsspørsmålet: *Hvordan organiserer og tilrettelegger skoleledelsen for læringsarbeid?*

Studien viser at Ole leder skolens faglig-pedagogiske virksomhet gjennom ledergruppen og strategigruppen. Han benytter "oppdrag" i sin ledelse av kjernevirksomheten. Dette synliggjør et aspekt ved at Ole distribuerer lederoppgaver. I dette arbeidet får både formelle- og uformelle ledere ansvaret med å lede profesjonsutøvernes læring. Gjennom bruk av "oppdrag" konstitueres ledelse gjennom samhandling, og relasjoner kan oppstå i interaksjon mellom lederne og lærerne (Spillane, 2005). Ledelsesaktiviteten som oppstår, er sentral i ledelse av det faglig-pedagogiske utviklingsarbeidet ved Utsikten skole.

Studien viser også at kommunikasjonen synes å være en utfordring både innad i ledelsen og mellom ledelse og lærere. Flere forhold synes å være medvirkende årsaker til dette.

Kommunikasjonen innad i ledelsen synes å være preget av liten innsikt i hverandres lederoppgaver. Man kan se trekk av en balkanisert virksomhet innad i ledelsen som en følge av dette. En grunn kan være at fysiske utfordringer med adskilte skolebygg kan begrense samarbeidet i ledergruppa ved at de utfører sine lederoppgaver og oppholder seg på ulike "hus". Rektor ser ut til å utføre lederarbeidet i den administrative delen på skolen.

Assisterende rektor er delvis ute på avdelingene, utover daglige administrative oppgaver som hun utfører administrasjonsbygget. Avdelingsleder har undervisning i tillegg til å utføre sine lederoppgaver ute på avdelingen hun leder. Oppdelingen av virksomheten kan synes å være en grunn til at rektor ønsket å utarbeide en ny pedagogisk plattform, fordi han sa faren for tre skoler i skolen. Det kan kjennetegne en løst koblet organisasjon (Weick, 1976). En annen grunn til trekk av en balkanisert virksomhet, kan være at ledergruppemøtene i hovedsak

brukes til informasjonsutveksling. Ledermøtene kan forstås som ledelsens felles arena og et bindeledd for gruppa. De har møter to timer i uka. Som følge av at det meste av møtetiden brukes til informasjonsutveksling, brukes lite tid til å planlegge lærernes læring. En siste aspekt vi ved manglende kommunikasjon som vi velger å trekke frem, kan være manglende systematikk i ledelse av læringsarbeidet. Til tross for at ledelsen har vært på møter i kommunen over lang tid, der de har fått kjennskap til Robinsons (2014) forskning, har ledelsen ulike oppfatninger av hvordan de skal lede lærernes læring på Utsikten skole. Ledelsen ønsker å ha mer systematikk i læringsarbeidet, men fordi de trolig ikke bruker nok tid på å planlegge dette arbeidet godt nok, er det ikke alltid de når frem i lærergruppa.

Kommunikasjonen mellom ledelse og lærere synes å være preget av å variere ut i fra hvilke roller de ulike lederne har. Rektor synes å være distansert fra lærernes virksomhet fordi kommunikasjonen med personale i hovedsak dreier seg om at han sender ut "oppdrag". Han er klar over dette, og sier samtidig at han ønsker å være mere ute blant lærerne. Assisterende rektor involverer seg også i liten grad i lærernes daglige praksis, men det kan se ut til at hun allikevel er noe mere i kontakt med lærerne. Dette i motsetning til avdelingsleder, som har fått ansvar for å være "tett på" lærernes daglige praksis (Abrahamsen & Aas, 2014; Abrahamsen, 2017). Studien viser også at rektor bruker mye tid på administrative oppgaver. Rektor har distribuert det daglige ansvaret for den faglig-pedagogiske virksomheten til avdelingslederne. En årsak kan være at rektor står i et spenningsfelt mellom forventninger fra skoleeier, og mellom administrative og faglig-pedagogiske oppgaver innad på skolen (Møller, 1996; 2011).

Videre presenterer vi funn i henhold til det andre forskningsspørsmålet i studien: *Hva bestemmer innholdet i læringsarbeidet?*

Studien viser at innholdet i læringsarbeidet gjerne styres av ytre påvirkninger, slik som nasjonale prøver og eksamen. En mulig årsak kan være sterke føringer fra skoleeier om forventninger til resultater. Studien viser også funn som peker på at ledelsen bruker lite tid på å planlegge innholdet av læringsarbeidet i profesjonsfellesskapet. Overordnet er det ytre faktorer som bestemmer innholdet for læringsarbeidet, og i mindre grad lærernes ønsker. Studien viser at lærerne opplever læringsarbeidet som skjer i fellestida som lite utbytterikt for deres daglige praksis. Det kan derfor tyde på at ytre forhold som bestemmer innholdet for læringsarbeid i fellestiden, ikke oppleves som relevant. Lærerne ønsker selv å påvirke innholdet (Helstad, 2011). I tillegg viser de til at de ønsker å arbeide med fag gjennom erfaringsdeling (Nonaka & Takeuchi, 1995; Rokkones & Postholm, 2012). Avdelingsleder

støtter dette. Imidlertid er det sjelden at slike kollektive aktiviteter organiseres i profesjonsfellesskapet på Utsikten skole. Derfor mener avdelingsleder antakeligvis at skoleutvikling skjer i mer uformelle fagmøter. Studien viser at lærere og ledelse ved Utsikten skole ønsker å lære. Dette er spesielt fremtredende for lærerne når de selv kan være med å påvirke innholdet i samarbeid med ledelsen (Helstad, 2011; Roald, 2012).

Funnene for denne studien har beriket vår forståelse av hvordan skoleledelse kan håndtere arbeidet med å lede læring i profesjonsfellesskapet. Gjennom casestudien har vi fått dypere innsikt i tre skolelederes og seks læreres oppfatninger av organisering og tilrettelegging i ledelse av profesjonsutøveres læring. Vi har også fått økt forståelse av hva som bestemmer innholdet i læringsarbeidet, og hva som er et viktig ønske for lærerne for innhold i læringsarbeidet. Svar på problemstillingen: *Hvordan skoleledelsen kan håndtere arbeidet med å lede læreres læring* kan oppsummeres med at systematikk og god kommunikasjon kreves for å legge til rette for læring i profesjonsfellesskapet. Det omfatter at ledelse og lærere involveres i læringsarbeidet og samhandler om innholdet.

Mulige implikasjoner for praksis og videre forskning peker overordnet mot hvordan skoleledelse kan håndtere ledelse av læring i profesjonsfellesskapet. For det første synes betydningen av kommunikasjon mellom de ulike aktørene og nivåene internt på skolen som viktig. "Småprat" kan være et mulig grep for ledelse for fellesskapets læring. Det involverer og skaper tillitt, og kan bidra til å skape en produktiv utviklingskultur i organisasjonen. I tillegg kan "småprat" virke som et bindeledd, og trolig være et redskap som kan virke samlende for læringskulturen i et profesjonsfellesskap.

Det vår studie retter søkelyset på, kan også være aktuelt for det nært forestående arbeidet med implementering av ny læreplan, der skoleledere fremheves som ansvarlige for å legge til rette for faglige utviklingsprosesser i kollegiet (Meld. St. 21 (2016-2017)). Dette peker på en annen mulig implikasjon for studien, at skoleledere må ha nødvendig kompetanse til å lede profesjonslæringen.

Ut i fra vår studie peker vi på en siste mulige implikasjon. Det kan det se ut til at avdelingslederen har hovedansvar for å følge opp det faglig-pedagogiske arbeidet ved skolen. Dette kan peke på at avdelingslederen skal utøve ledelse innen et spesifikt fagområde i skolen, som kan bringe frem behov for profesjonell kompetanse innen dette fagområdet.

Nyere forskning reiser også spørsmålet om en ny profesjon er i ferd med å vokse frem gjennom avdelingslederrollen (Abrahamsen & Aas, 2014).

7 Referanseliste

- Abrahamsen, H. & Aas, M. (2014). Avdelingsledere – en ny profesjon innenfor skoleledelse? I E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 300-311). Oslo: Universitetsforlaget.
- Abrahamsen, H. (2017). Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektor eller ledelse i team. I M. Aas & J. M. Pauslen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 193-210). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Carlsten, T.C., Caspersen, T., Vibe, N. & Aamodt, P.O. (2014). *Resultater fra TALIS 2013. Norske funn fra ungdomstrinnet i internasjonalt lys*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Oslo. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2358892/NIFUarbeidsnotat2014-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Creswell, John W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th Ed.). Los Angeles: SAGE
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (1997). Leiing i et dialogperspektiv. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord. (Red.). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. (s. 77-99). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Ekman, G. (2004). *Fra prat til resultat – om lederskap i hverdagen*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elstad, E. (2010). PISA i norsk offentlighet: politisk teknologi for styring og bebreidelsesmanøvrering. I E. Elstad & K. Sivesind (red.), *Pisa – sannheten om skolen?* (s. 100 – 118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E. & Sivesind, K. (2010). OECD setter dagsorden. I E. Elstad & K. Sivesind (red.), *PISA – sannheten om skolen?* (s. 20 – 37). Oslo: Universitetsforlaget
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17- 32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Fuglestad, O. L. (2006). Leiing som kulturutvikling. I J. Møller & O. L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 179-194). Oslo: Universitetsforlaget.
- Glosvik, Ø., Langfeldt, G. & Roald, K. (2014). *Rektorrollen – Om å skape ledelse i skolefellesskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Grimen, H. & Gilje, N. (1993). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hargreaves, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helstad, K. (2011). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole - vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I J. Møller & E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 225-247). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. og Nerland, M. (2014). Betydningen av læreres kunnskapsarbeid for utvikling av kollektiv praksis. I E. Elstad og K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 224-240). Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E., J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I J. S. Jøsendal, G. Langfeldt og K. Roald (red.) (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler*. (s. 204-217). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, R. & Aas, M. (2011). *Å utforske praksis*. Latvia: Cappelen Damm AS
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2005), Fra tema til forskningsspørsmål. I *Kompendium: UTLED 4220 Profesjonalitet, organisasjonsutvikling og demokrati*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Jøsendal, J. S, Langfeldt, G. & Roald, K. (2012). Kommuner og fylkeskommuner som aktive skoleeiere – mellom forvaltning og kvalitetsutvikling. I J.S. Jøsendal, G. Langfeldt & K. Roald. (red.), *Skoleeier som kvalitetsutvikler. Hvordan kommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. (s. 23-42). Oslo: Kommuneforlaget A.S
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen. Regjeringens strategi*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. Lagbygging for elevenes læring og motivasjon*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinn-i-utvikling/id737594/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. & Fuglestad, O. L. (1997). Skoleledelse i en reformtid. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. (s. 7-23). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. (3th Ed.). Los Angeles: Sage.
- Meld. St nr. 19 (2009-2010). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Møller, J. (1996). *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Møller, J. (1997). Ledelse i og av skolen – dilemmaer i skolehverdagen. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. (s.139.159). Bergen: Fagbokforlaget.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller og O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 27-42). Oslo: Universitetsforlaget.

- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller & E. Ottesen. (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen.* (s. 15-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse – faglig autonomi og administrativ underordning. I Møller J. & Ottesen E.(red.) *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s.27-50) Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller & E. Ottesen (red.) *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s.15 - 26) Oslo: Universitetsforlaget.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowlegde-creating company.* New York: Oxford University Press.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser.* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G., Langfeldt & G., Skedsmo (red.), *Utdanningsledelse.* (s. 136-148). Oslo: J.W. Cappelen Forlag
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. I J. Møller & E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 265 - 281). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap.* Bergen: Fagbokforlaget
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse.* Oslo: Cappelen Damm.
- Rokkones, K. & Postholm, M. (2012). Læreres profesjonelle utvikling. En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M.B. Postholm (red.). *Læreres læring. Og ledelse av profesjonsutvikling.* (s. 21- 49). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Røvik, K. A. (2014). Translasjon - en alternativ doktrine for omplementering. I K. A. Røvik, T.V. Eilertsen & E. M. Furu, E. M. (red.). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering.* (403 – 419) Oslo: Cappelen Damm.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction.* (s. 33-56) Third edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Spillane, J. (2005) *Distributed Leadership. The Educational Forum,* 69 (s. 143 - 150).
- Stålsett, U. (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering.* Oslo: Universitetsforlaget.

- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). Problemstilling og undersøkelsesopplegg. I *Kompendium: UTLED 4220 Profesjonalitet, organisasjonsutvikling og demokrati*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>
- Vibe, N., Aamodt, P. O. & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie om undervisning og læring (TALIS)*. Oslo. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/279818/NIFUrapport2009-23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (red), *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Weick, K. (1976). *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1): 1-19.
- Wenger, E. (1998). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Reseach. Desing and Methods*. Third edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Ärlestig, H. (2008). *Communication between principals and teachers in successful schools*. Umeå universitetet. Pedagogiska institution

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide ledere

Vedlegg 2 Intervjuguide fokusgruppeintervju lærere

Vedlegg 3 Godkjent søknad NSD

Vedlegg 4 Forespørsel om deltakelse og informert samtykke

Vedlegg 1: Intervjuguide ledere

Forskningsmål 1: Hvordan organiserer og tilrettelegger ledelsen for læring?	
Oppvarmingsspørsmål	Fortell litt om Utsikten skole
Overordnet tema/intervjuspørsmål	Spørsmål stilles i intervjusituasjon
TEMA: Ledelsesstruktur ivareta lærernes læring?	Kan du som rektor/assisterende rektor/avdelingsleder si noe om dine lederoppgaver/ansvarsoppgaver
TEMA: Utøve ledelse for å styrke læring	<ol style="list-style-type: none"> 1. HVORDAN lærere lærer på denne skolen? 2. Kan du fortelle litt om delingskultur og samarbeid?
TEMA: "Tett på"	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kan du si litt om relasjonelle forhold på denne skolen (på avdeling og mellom lærere og ledere etc.) 2. Kan du si litt om hvordan du som leder følger opp lærernes arbeid (Hvis nødvendig: I klasserommet/klasseromsobservasjon/skolevandring)? 3. Fortell, gjerne ut fra konkrete eksempler, om hvor tett på bør du som ledere bør være?
Forskningsmål 2: Hva bestemmer innholdet i læringsarbeidet?	
Overordnet tema/intervjuspørsmål	Spørsmål stilles i intervjusituasjon
TEMA: Innholdet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hva bestemmer/styrer hva skolens utviklingsarbeid skal handle om? 2. Hva bestemmer innholdet i læringsarbeid? 3. Hvordan tilrettelegges det for å jobbe med innholdet i læringsarbeid?

Vedlegg 2: Intervjuguide fokusgruppeintervju lærere

Forskningsmål 1: Hvordan organiserer og tilrettelegger ledelsen for læring?	
Oppvarmingsspørsmål	Fortell litt om Utsikten skole
Overordnet tema/intervjuspørsmål	Spørsmål stilles i intervjusituasjon
TEMA: Læring	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kan dere snakke litt om HVORDAN lærere lærer på denne skolen? 2. Fortell om når og hvor dere jobber med læring (hvordan dere jobber/likes å jobbe/mest utbytterikt) 3. Kan du fortelle litt om delingskultur og samarbeid?
TEMA: "Tett på"	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kan dere snakke om relasjonelle forhold på denne skolen (på avdeling og mellom lærere og ledere etc.) 2. Kan dere snakke om hvor "tett på" de ulike lederne bør være? 3. Kan du si litt om hvordan rektor, assisterende rektor og avd.leder følger opp lærernes arbeid (Hvis nødvendig: I klasserommet/klasseromsobservasjon/ skolevandring)?
Forsknings spørsmål 2: Hva bestemmer innholdet i læringsarbeidet?	
Overordnet tema/intervjuspørsmål	Spørsmål stilles i intervjusituasjon
TEMA: Innholdet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hva bestemmer/styrer hva skolens utviklingsarbeid skal handle om? 2. Hva bestemmer innholdet i læringsarbeid? 3. Hvordan tilrettelegges det for å jobbe med innholdet i læringsarbeid?

Vedlegg 3: Godkjent søknad NSD



Kristin Helstad
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 13.03.2017

Vår ref: 52594 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52594	<i>En kvalitativ studie om ledelse av læreres læring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kristin Helstad</i>
Student	<i>Anette Døvre</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.01.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse og informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet

En kvalitativ studie om temaet: Hvordan lede læringsarbeid i profesjonsfellesskapet i skolen?
Bakgrunn og formål

Overordnet tema er læring i skolens profesjonsfellesskap. Vi skal gjennomføre en kvalitativ studie om ledelse av lærernes læring. Hensikten er å forstå dybde i ledelsesprosesser.

Studien er vår masteroppgave i Utdanningsledelse ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

Utvalget skal bestå ledere og lærere i ungdomsskolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi ønsker å intervju rektor, mellomledere og lærere. I tillegg kan det bli aktuelt å observere møter som omhandler utviklingsarbeid, for eksempel i skolens fellestid.

VI ønsker enkeltintervju med rektor, enkeltintervju med mellomleder(e) og gruppeintervju med lærere (4-6). I tillegg kan være behov for korte intervjuer med enkeltpersoner i tilknytning til eventuell observasjon.

Intervjuene vil sannsynligvis ha en varighet på ca. 30 minutter.

Behandling av data

Vi ønsker å ta lydopptak i intervjusituasjonene, samt å ta notater ved eventuell observasjon.

Alle innsamlede data blir anonymisert og behandlet konfidensielt, og materialet vil bli slettet innen inntil 11 måneder frem i tid etter at data er samlet inn.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Vi er to studenter som samarbeider om denne masteroppgaven, samt veileder Kristin Helstad ved Universitetet i Oslo, institutt for lærerutdanning og skoleforskning, som vi får innsikt i innhentet datamateriale.

Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Alle data vil bli anonymisert, både navn på personer, skole, kommune etc.

Prosjektet skal etter planen avsluttes ultimo desember 2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Anette Døvre, anetteris@yahoo.no, telefon: 46697542 Unni Skaug,
unni.skaug@gjovik.kommune.no, telefon: 91737833 Veileder: Kristin Helstad,
kristin.helstad@ils.uio.no, telefon: 22854066 mobil: 95273101

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)