

Trond Hoven

Hvordan videreutvikle en SMI-skole mot et profesjonelt læringsfellesskap gjennom fjernledelse?

En kvalitativ intervjuundersøkelse

Master i skoleledelse våren 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Program for lærerutdanning

Forord

Jeg har underveis ofte lurt på om jeg har tatt meg vann over hodet ved å forsøke å skrive en masteroppgave som forhåpentligvis kunne ha direkte relevans for mitt daglige virke som en fjernlokalisert leder for en SMI-skole. Og det ble en prosess lik den tog-metaforen Kristian Firing presenterte for kullet vårt. Noen ganger har det vært blytungt å dytte det i gang, men når det først har kommet opp i fart, går det virkelig unna. Så man har vært innom et bredt spekter av følelser underveis, fra stress og frustrasjon, til inspirasjon og den gode følelsen av å vinne ny innsikt innen det fagfeltet jeg har viet mitt yrkesliv til.

Jeg vil uttrykke stor takk til min veileder Gunnar Engvik, Institutt for lærerutdanning, NTNU. Han har gjennom hele prosessen vært støttende til mitt valg av tema, innfallsvinkel og struktur av oppgaven. Hans input til teori og metode har vært avgjørende for å gi arbeidet stødig retning underveis. Veiledningen har gitt meg nye perspektiver og forslag til justeringer, alltid kombinert med store doser støtte og inspirasjon.

Jeg vil også takke min leder, rektor Sylvi Josefine Johnsen. Ikke bare ga hun sitt samtykke til at jeg skulle fullføre mastergraden i skoleledelse, og rammer til å gjennomføre det. Hun ga meg inspirasjon ved å skrive sin masteroppgave et par år før meg, og dermed vise at det både var mulig og nyttig å gjøre dette i kombinasjon med en til tider utfordrende og tidkrevende jobb.

Takk også til informantene som viste sin leder tillit ved å stille opp i forskningsprosjektet hans.

Til slutt må jeg takke min kjære kone Katrine, som hele tiden har støttet meg gjennom arbeidet og gjort sitt for at jeg har fått perioder der jeg ikke har hatt annet å tenke på enn meg selv og skriveingen. Du har vært tålmodig!

Lakselv, 27. april 2021

Trond Hoven

Sammen drag

Oppgaven har som problemstilling: *Hvordan videreutvikle en SMI-skole mot et profesjonelt læringsfellesskap gjennom fjernledelse?* Tema og problemstilling har sitt opphav i mine erfaringer som fjernlokalisert leder for en liten SMI-skole som hører til vår videregående skole som en egen avdeling. Metodisk er oppgaven en kvalitativ intervjuundersøkelse. Oppgaven er hovedsakelig kronologisk strukturert, så leseren tas med gjennom hele prosjektet slik det tok form over en toårsperiode, med de valg som ble truffet og de etiske betraktninger som ble gjort underveis.

Først presenteres bakgrunnen for temavalg og utarbeidelse av problemstilling. Deretter presenteres teorien som ligger til grunn for hva som ligger i begrepet «profesjonelt læringsfellesskap» og hvordan man skal lede utviklingsprosesser mot dette. Her bygges det på styringsdokumenter, særlig relevante stortingsmeldinger. Videre brukes særlig Hargreaves og Fullan (2016), Ekspertgruppa (2017), Paulsen (2019), Ertsås og Irgens (2014), samt Irgens (2014). Fjernledelsesaspektet blir i oppgaven betraktet som et modererende element. Her er det lite forskning direkte på skolesektoren, men jeg trekker inn tre forskningstekster på fjernledelse fra offentlig sektor som teoretisk grunnlag. Sammen med en presentasjon av min forforståelse, utgjør dette grunnlaget for utforming av forskningsdesign. Her bygger jeg i stor grad på Postholm (2020) og Kvale og Brinkmann (2019). Etter en analyse av resultatene fra intervjuundersøkelsen, trekkes det teoretiske grunnlaget inn igjen for en praktisk utforming av målsetting for og utviklingsprosess mot at avdelingen skal bli et profesjonelt læringsfellesskap. Dette utgjør svaret på problemstillingen.

Forskningen ga flere interessante funn. Et av disse var hvordan avdelingen gjennom å være relativt isolert i organisasjonen i stor grad på egenhånd hadde utviklet et verdigrunnlag og normer for samarbeid. Et annet var hvordan oppbyggingen av erfaringsbasert kompetanse tok form av spontan kollektiv refleksjon som svar på konkrete utfordringer de møtte i kjernevirksomheten. Videre bygget erfaringskompetanseutviklingen i uvanlig grad på helsefaglige impulser, både teoretisk og gjennom samarbeid med helsefaglig personale. Og til sist viste undersøkelsen hvordan man kun kommer til et visst nivå på utviklingsarbeidet gjennom den lokalt utviklede praksis, og at impulser fra teori og forskning som ledd i en systematisk utformet prosess må til for å komme videre.

Innhold

Kapittel 1: Utforming av problemstilling og oppgavens struktur.....	1
1.1. Presentasjon av avdeling S.	1
1.2. Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.3. Utforming av problemstilling.....	2
1.4. Oppgavens struktur	3
Kapittel 2: Teoretisk rammeverk.....	5
2.1. Innledning.....	5
2.2. Profesjonelt læringsfellesskap.....	5
2.3. Ledelse av endrings- og utviklingsprosesser	11
2.4. Fjernledelse	15
Kapittel 3: Min for forståelse	20
3.1. Profesjonelt læringsfellesskap – hvor står avdelingen?	20
3.2. Utviklingsarbeid – hvordan bør en videreutviklingsprosess bygges opp?	21
3.3. Fjernledelse – hvilken betydning?.....	22
Kapittel 4: Forskningsdesign.....	24
4.1. Vitenskapsteoretisk rammeverk	24
4.2. Grunnleggende metodiske valg.....	25
4.3. Tematisering i intervjuene og forskningsspørsmål	27
4.4. Planlegging av intervjuene	28
4.5. Gjennomføring av intervjuene	30
4.6. Transkribering av intervjuene	31
Kapittel 5: Analyse av intervjuene.....	32
5.1. Innledning.....	32
5.2. Umiddelbare inntrykk fra intervjuene.....	33
5.3. Hva opplever de ansatte som motiverende og frustrerende i hverdagen?	34
5.4. Hvordan bygger de ansatte opp sin erfaringsbaserte kompetanse?	36
5.5. Hvordan opplever de ansatte å ha en fjernlokalisert leder?.....	39
5.6. Evaluering av intervjuprosessen.....	41
Kapittel 6: Svar på problemstilling	43
6.1. Hvor står avdeling S. som et profesjonelt læringsfellesskap?	43
6.2. Hvordan bør man anlegge et utviklingsarbeid ved avdelingen?	47
6.3. Fjernledelsesaspektet som moderator.....	51
Kapittel 7: Avslutning	53
7.1. Hva kunne vært gjort annerledes?	53

7.2. Tema for videre forskning	54
Litteraturliste.....	56
Vedlegg.....	60
Vedlegg 1: Samtykkeerklæring.....	60
Vedlegg 2: Intervjuguide	63
Vedlegg 3: Meldeskjema til NSD	64
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	69

Kapittel 1: Utforming av problemstilling og oppgavens struktur

1.1. Presentasjon av avdeling S.

Jeg er ansatt ved en videregående skole som har ansvaret for en SMI-skole (kortform for «skole for sosiale og medisinske institusjoner»), fordi vi er nærmeste fylkeskommunale institusjon. Fylkeskommunen har etter opplæringsloven § 13-3a) ansvaret for at elever får undervisning under opphold ved medisinske institusjoner. Avdeling S., som SMI-skolen kalles i denne oppgaven, er plassert i tilknytning til en større psykiatrisk institusjon, på et tettsted 75 kilometer fra den videregående skolen. Den psykiatriske institusjonen består av to ulike helseavdelinger. Den ene er en såkalt Familieavdeling, som til enhver tid har to hele familier til familieterapi i faste 5-ukers sykluser. Her tar man hovedsakelig inn barn i alderen 6-16. Den andre avdelingen er en ungdomspsykiatrisk avdeling (UPA), der ungdom er til frivillig psykiatrisk behandling. Målgruppen er unge i alderen 13-19, men tidvis er de yngre enn dette.

Ved avdeling S. er det tilsatt 5 lærere i hel stilling. Disse lærerne jobber i en hverdag som skiller seg temmelig radikalt fra den ordinære grunnskole eller videregående skole. Mye av avtaleverk, lovverk og andre styringsdokumenter utformet for det ordinære skoleverket, passer ikke så godt til det som preger deres yrkesutøvelse. Samtidig står de i hverdagen ofte overfor utfordringer det i liten grad er gitt føringer for hvordan de skal håndtere.

Siden 2008 har jeg vært assisterende rektor ved den videregående skolen. I stillingen ligger en øremerket ressurs på 20% som skal gå til å lede avdeling S. Dette er et lederansvar som jeg hovedsakelig må håndtere på avstand. Jeg forsøker å ha arbeidsdag annenhver tirsdag på avdelingen, da det også er satt av 90 minutters fellestid etter endt undervisning. Når noe uforutsett har dukket opp som har krevd mitt nærvær ved SMI-skolen, har jeg også stort sett kunnet komme relativt raskt. Imidlertid har jeg sett meg nødt til å engasjere en av lærerne i en 10% ressurs for å håndtere spontane nødvendige omdisponeringer av personalet, som for eksempel ved korttidsfravær blant de ansatte eller spesielle forhold tilknyttet elevene.

1.2. Bakgrunn for valg av tema

Jeg har opplevd det å skulle være leder under disse rammene som både utfordrende og ensomt. Det har gått med mye tid og ressurser til å sette meg inn i hvordan hverdagen er for de ansatte, bygge opp gode relasjoner til dem, og til å utvikle grunnlagsdokumenter og et lokalt avtaleverk som virksomheten kan hvile på.

I tillegg til dette har vi det faktum at Fagfornyelsen (K20) skulle implementeres høsten 2020. Utdanningsdirektoratet (2020a) skisserer en hvordan en innføringsprosess i

institusjonene skal foregå. Et av hovedpoengene fra Utdanningsdirektoratet er at man skal legge opp dette innføringsarbeidet med henblikk på at det skal bidra til å utvikle organisasjonen til et profesjonsfelleskap (Utdanningsdirektoratet 2020b). Etter min mening er en bevisst prosess mot utviklingen av et profesjonelt læringsfelleskap spesielt nødvendig for denne avdelingen, siden de ansatte der jobber såpass på siden av den ordinære virksomheten ved skolen, og har en hverdag som i uvanlig grad preges av utøvelse av profesjonelt erfaringsbasert skjønn.

Så bakgrunnen for valg av tema for masteroppgaven var primært personlig interesse og engasjement. Det lå også i valget en ambisjon om å kunne reflektere over min egen lederpraksis og bli bedre kjent med hvordan tilværelsen oppleves for mine ansatte. Mitt håp var at dette i sin tur ville gjøre meg til en bedre leder for avdelingen.

1.3. Utforming av problemstilling

Befring (2016 s. 59) uttaler at dersom man velger et tema med utgangspunkt i personlig bakgrunn, vil man ha et induktivt opplegg, da problemstillingene i stor grad formes på basis av personlige erfaringer. Tilgjengelig forskning og teori vil her ha en støttefunksjon. Problemstillingen vil i dermed liten grad la seg styre av forutgående forskning og teori. Den personlige bakgrunnen vil på en konstruktiv måte komme til uttrykk både i avgrensning av tema og i utforming av problemstillinger.

Thagaard (2018 s. 46) skriver at utgangspunktet for problemstillingen er det eller de tema(er) som forskningsprosjektet skal gi informasjon om. Den inneholder vanligvis spørsmål som prosjektet skal gi svar på. Problemstillingen bør videre bidra til både å avgrense og til å gi retning til det videre arbeidet. Thagaard (2018 s. 47) fremholder at arbeidet med å utforme en god problemstilling kan være noe av det vanskeligste og mest krevende i arbeidsprosessen. Man må i utformingen av en god problemstilling navigere mellom to hensyn. På den ene siden må problemstillingen være tydelig nok til å gi retningslinjer for de metodiske og faglige valgene vi foretar i løpet av prosjektet. Videre må den være avgrenset nok til at forskningsprosjektet kan realiseres innenfor de rammer man jobber under, for eksempel de økonomiske og tidsmessige. Men på den annen side må problemstillingen være åpen nok til at vi kan inkludere temaer som viser seg interessante underveis. Thagaard trekker derfor frem at startfasen av et prosjekt medfører en avveining mellom presisjon og åpenhet (ibid. s. 47).

På bakgrunn av dette, utarbeidet jeg så en toleddet problemstilling som lød som følger (januar 2020): *Hvilke forventninger er det til utøvelsen av ledelse ved avdelingen, og hvordan bør en leder forholde seg til disse forventningene?*

Så inntraff to hendelser. Det første var at jeg gjennom samtaler med mine ansatte om det kommende forskningsprosjektet ble klar over at det var en viss uro blant dem om hva arbeidet kunne medføre. De var sensitive på at intervjuene ikke skulle innebære at de måtte gi noen form for evaluering av meg som leder, eller at det førte til at de skulle uttale seg om hverandre. Jeg innså at jeg måtte finne et utgangspunkt som i mindre grad gikk på meg som leder, eller på relasjoner mellom de ansatte og meg.

Det andre var at jeg gjennom arbeidet med moduloppgaven i Skole6128 *Internasjonale perspektiver på ledelse* gradvis flyttet perspektivet fra hvordan jeg som leder skulle forholde meg til forventningene til meg, over mot hvordan jeg kunne bidra til at de selv tok ansvar for sitt personlige og kollektive utviklingsarbeid. Det første skrittet måtte da være å få innsikt i hvilke svar og strategier de for en stor del hadde utviklet på egen hånd i fraværet av en stedlig leder. Ikke bare ville dette gi meg et utgangspunkt for hva jeg kunne bygge videre på, men det kunne også gi en forståelse av temmelig ikke-verbaliserte læringsprosesser i oppbyggingen av den enkeltes og avdelingens kollektive kompetanse. I samarbeid med min veileder kom jeg så frem til følgende problemstilling som startpunkt for forskningsarbeidet (juni 2020):

Hvordan videreutvikle en SMI-skole mot et profesjonelt læringsfellesskap gjennom fjernledelse?

Det var særlig to elementer med denne problemstillingen som tiltalte meg. Det første var at et profesjonelt læringsfellesskap gjøres til en målsetting. Som nevnt mente jeg det var særlig viktig at en slik avdeling med en lite tilstedeværende leder selv kunne ta ansvar for å skape en samarbeids- og utviklingskultur. Jeg anså det også for sannsynlig at de ansatte ville betrakte dette som en ønskelig målsetting. Det andre var formuleringen «videreutvikle», som ikke bare signaliserer at forskningen er rettet mot styrker som allerede er der, i stedet for mot å avdekke problemer og hindringer. Formuleringen ga også en retning for forskningen, der mye av datainnsamlingen ville dreie seg om å trekke inn informantenes perspektiv og erfaringer.

1.4. Oppgavens struktur

Oppgaven følger hovedsakelig en kronologisk struktur. Kapittel 1 tar som vi har sett for seg hvordan problemstillingen gradvis blir utformet. Kapittel 2 setter opp et teoretisk rammeverk for forskningen, ut fra de tre aspektene i problemstillingen. Det er teori rundt hva som ligger i begrepet «profesjonelt læringsfellesskap», som brukes til å klargjøre hva vi skal forsøke å oppnå ved avdeling S. Videre er det teori om ledelse av utviklingsprosesser, som utgjør et grunnlag for refleksjon over hvordan utviklingsarbeidet mot et profesjonelt læringsfellesskap bør legges opp. Og til sist er det forskning og teori knyttet til fjernledelse av

kompetanseorganisasjoner. Fjernledelsesaspektet blir i oppgaven betraktet som en viktig rammefaktor, eller moderator, som får betydning for en del av den praktiske utformingen av et utviklingsarbeid ved avdelingen. Det teoretiske rammeverket utgjør sammen med mine personlige erfaringer som leder for avdelingen den forforståelse jeg går inn i forskningsprosjektet med. Denne forforståelsen gjør jeg rede for i kapittel 3.

Det teoretiske rammeverket og min forforståelse ligger så til grunn for hvordan forskningsprosessen legges opp. Dette gjør jeg rede for i kapittel 4, der jeg forklarer hvorfor jeg velger en fenomenologisk tilnærming i forskningen, og redegjør for de metodiske beslutninger jeg treffer for å fremskaffe de data jeg er på jakt etter. Forskningsspørsmålene blir også utformet i dette kapittelet.

I kapittel 5 beskriver jeg dataene som intervjuene fremskaffet, og hvordan jeg valgte å gå frem for å analysere materialet. Deretter gjør jeg rede for de funn analysen av intervjuene avdekket i tilknytning til hvert av forskningsspørsmålene. Kapittelet inneholder også en evaluering av hvordan prosessen ble lagt opp, og den empiri som kom ut av den.

Avslutningsvis holder jeg i kapittel 6 mitt utgangspunkt basert på kapittel 2 og 3 opp mot hva som kom frem om intervjupersonenes perspektiv og virkelighetsopplevelse i kapittel 5. På dette grunnlaget besvarer jeg problemstillingen gjennom å skissere en strategi for hvordan et videreutviklingsarbeid ved avdeling S. bør legges opp. Til slutt kommer en evaluering av arbeidet med oppgaven som helhet i kapittel 7.

For meg var det naturlig å anlegge en kronologisk og drøftende struktur på fremstillingen av forskningsprosessen. Ved la leseren følge prosessen tilnærmet slik den faktisk artet seg, håpet jeg at hen kunne få et inntrykk av hvordan jeg gradvis utviklet min innsikt og forståelse gjennom arbeidet. Jeg håpet videre at fremstillingen kunne illustrere den vekselvirkningen mellom subjekt (den tolkende forskeren) og objekt (intervjupersonenes livsverden) som appellerer til hermeneutikeren i meg.

Til sist syntes jeg også en kronologisk og drøftende form ville fungere fint for å anskueliggjøre de valg og avveininger jeg gjorde underveis, både metodisk og etisk. På den måten håpet jeg formen kunne bidra til å oppfylle de forskningsmessige kravene til åpenhet og til refleksjon over min egen subjektivitet.

Kapittel 2: Teoretisk rammeverk

2.1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget som utgjør utgangspunktet for de metodiske overveielser og utforming av undersøkelsesopplegg i forkant av datainnsamlingen. Avsnitt 2.2 dreier seg om hva styringsdokumenter og teori sier om hva et profesjonelt læringsfellesskap er, altså hva som er målsettingen for videreutviklingsarbeidet ved avdeling S. Avsnitt 2.3 tar for seg hva teori sier om hvordan man skal anlegge endrings- og utviklingsprosesser, mens 2.4 trekker inn hvordan fjernledelsesaspektet kan komme til å kreve visse grep og moderasjoner knyttet til 2.2. og 2.3.

2.2. Profesjonelt læringsfellesskap

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) fastslo at det lå et stort potensial for kompetanseutvikling ved skolene. Lærerne måtte skaffe seg endrings- og utviklingskompetanse for å kunne reflektere over og eventuelt endre undervisningspraksis. De måtte også få sosial kompetanse for å kunne samarbeide og kommunisere med elever, foresatte og kolleger, samt yrkesetisk kompetanse for å kunne reflektere over sine valg og holdninger som profesjonelle yrkesutøvere (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004 s. 94). Det ble understreket at trengtes en ”tydelig ledelse” om man skulle komme dit. Begrepet ble ikke egentlig definert, men ble satt opp mot ”den føyelige leder”, som overlot ansvaret for opplæringen til lærerne og ikke gikk i dialog med dem om hvordan opplæringen burde gjennomføres og forbedres (ibid. s. 27-28).

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) trakk frem at lærere ved skoler som benyttet kollektive arbeidsformer, hadde mulighet til å samarbeide og dele og reflektere over egen praksis. Meldingen brukte også uttrykket «profesjonsfellesskap», som man mente var avgjørende for å utvikle og forvalte lærernes kompetanse og kunnskapsressurser (Kunnskapsdepartementet 2008 s. 42). Videre ble det påpekt at et kjennetegn ved gode skoler var at ledelsen trakk inn relevant forskning i diskusjoner med lærerne, slik at metoder og arbeidsformer i skolen var kunnskapsbaserte (ibid. s. 44). Et annet kjennetegn var en felles skolekultur, der ledere og lærere jobbet mot felles mål, og de grunnleggende verdiene kunne gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene (ibid. s. 45). Dette var en avspeiling av at etter at Clemet (H) fra 2005 ble avløst av kunnskapsministre fra SV, ble kravet om «tydelighet» tonet ned. Man understreket i stedet behovet for at ledelsen var aktive deltakere i utviklingsarbeidet.

På dette bakteppet representerer ikke K20 noen egentlig nyorientering. Imidlertid trekker man nå sterkere frem læreryrket som en profesjon, som bygger sin yrkesutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Man trekker også frem at dette er grunnlaget for å kunne utøve skjønn i komplekse spørsmål. Når det gjelder ledelse, mener man det blant annet innebærer å prioritere utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Slik kan man skape et profesjonelt læringsfellesskap som reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov (Utdanningsdirektoratet 2020b).

Hargreaves og Fullan (2016) har ikke primært fokus på organisasjonsutvikling, men mer på hvordan lærere som individer kontinuerlig skal kunne utvikle seg mot stadig større grad av profesjonalitet gjennom et langt yrkesliv. Imidlertid består jo enhver organisasjon av individer, og jeg synes det er naturlig å ta i betraktning de ansattes individuelle utvikling på linje med kollektivets utvikling når man reflekterer over hvordan et videreutviklingsarbeid skal legges opp. Etter min mening har forfatterne nyttige innspill på hva man skal rette oppmerksomheten mot når det gjelder den enkelte lærer.

Hargreaves og Fullan (2016 s. 25-26) lanserer begrepet «profesjonell kapital» for å beskrive den ønskelige kompetanse en lærer bør bygge opp. Utviklingen av profesjonell kapital henger sammen med fire rammefaktorer: Kompetanse (eller ekspertise), karriere, kultur og kontekst (arbeidsforholdene undervisningen foregår i). Disse elementene må gjennomsyres av engasjement skal man kunne gjennomføre fruktbare prosesser (ibid. s. 68).

Profesjonell kapital er ifølge Hargreaves og Fullan summen av tre undertyper kapital: Humankapital, sosial kapital og beslutningskapital. Humankapital innenfor læreryrket handler om å ha og utvikle nødvendig kunnskap og ferdigheter (ibid. s. 109). Forfatterne ser for seg tre måter en lærer kan videreutvikle sin kunnskap etter grunnutdanningen. Det er for det første å opparbeide seg erfaringer og reflektere over disse, dernest å fremskaffe evidens basert på gode data og så bruke dette bevisst i evaluering og utvikling, og til sist trekke inn aktuell forskning og teori, eventuelt i samarbeid med universitets- og høyskolemiljøer.

Sosial kapital finnes i finnes i relasjonene mellom mennesker, sier Hargreaves og Fullan med henvisning til sosiologen James Coleman. Begrepet referer til hvordan kvantiteten og kvaliteten på interaksjoner og sosiale relasjoner blant folk innvirker på deres tilgang til kunnskap og informasjon, til følelsen av tillit og gjensidige forventninger, og sannsynligheten for at man følger de samme normene og uskrevne reglene for atferd (ibid. s. 110). Forfatterens hovedpoeng er at sosial kapital øker kunnskapen din ved at den gir deg tilgang til andre menneskers humankapital. Slik kan man si at tillit og ekspertise går hånd i hånd.

Når Hargreaves og Fullan så kommer til beslutningskapital, sier de at profesjonalisme nettopp handler om å kunne ta beslutninger i komplekse situasjoner (ibid. s. 28). Den viktigste faktoren for å utvikle beslutningskompetanse er yrkesutøvelse, og store mengder av det (ibid. s. 115). Forfatterne er nøye med å understreke at beslutningskapitalen skjerpes når den styres gjennom interaksjon med kolleger, jf sosial kapital.

Den såkalte Ekspertgruppa om lærerrollen ble nedsatt av kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (Høyre) i 2016, med professor ved NTNU Thomas Dahl som leder. Ekspertgruppas mandat var å frembringe et kunnskapsgrunnlag som skulle gi innsikt i og forståelse av den rollen dagens lærere har i skolen. Grunnlaget skulle være utgangspunkt for hvordan en fremtidig lærerrolle, lærerprofesjon og profesjonsfelleskap skulle utvikles.

Ekspertgruppa (2017 s. 31) trekker frem følgende kjennetegn ved profesjoner og profesjonelt arbeid: At man bygger på et kunnskapsgrunnlag ervervet gjennom høyere utdanning, at man har et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse, samt at man har et spesielt ansvar gitt sitt samfunnsmandat.

I forlengelsen av dette peker Ekspertgruppa på to forhold som er viktige for å styrke lærerne i utviklingsarbeidet mot profesjonalisme i yrkesutøvelsen: Lærernes kunnskapsgrunnlag og «handlingskapasitet» må styrkes, og ulike former for tilbakemeldinger fra andre på arbeidet blir viktige. Slike tilbakemeldinger kan komme fra mange kilder, men forfatterne trekker særlig frem forskning og informasjon om elevresultater som et utgangspunkt som har blitt svært godt.

Ekspertgruppa sier at dette kan beskrives som reflektiv praksis (ibid. s. 36). Med henvisning til Donald Schön: *The reflective practitioner: How professionals think in action* (1983), skilles det mellom to former for refleksjon: Refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling. Ifølge Schön var det kun den sistnevnte som kunne føre til varig endring på organisasjonsnivå. Imidlertid vil forfatterne tilføye at refleksjon-over-handling må suppleres av med løpende undersøkelser av egen og kollegers praksis om den ikke skal stå i fare for å bli selvbekreftende. I dette er de på linje med Hargreaves og Fullan (2017), som de faktisk også henviser til. Begge trekker også frem hvor viktig det er med samarbeid mellom lærerne dersom man skal lykkes med å få reflektiv praksis til å resultere i genuine forbedringer.

Som antydnet ovenfor, fremhever både Hargreaves og Fullan og Ekspertgruppa nødvendigheten av å trekke inn forskning og teori. Ertsås og Irgens (2014 s. 197-199) trekker frem Wenigers artikkel *Theorie und Praxis in der Erziehung* (1953) der han fremstiller forholdet mellom teori og praksis ved hjelp av ulike grader av teori:

1. Teori av første grad (T1), er en «skjult» teori som finnes i all praksis. Det er en uartikulert teori som gjør seg gjeldende hos praktikere og som kommer til syne gjennom handling.
2. Teori av andre grad (T2) omhandler praktikerens bevisste og eksplisitte teori. T2 er en teori praktikerens kan formulerte i læresetninger, i erfaringsutsagn eller i leveregler, altså en teori praktikerens kan artikulere. Denne teorien er praktikerens begrunnelse av sine handlinger og den forståelse hen har av seg selv og sin yrkesutøvelse.
3. Teori av tredje grad (T3) er «teoretikerens teori» med en metateoretisk og refleksiv funksjon. Denne metateoretiske funksjonen betegner hvordan teorien eller deler av den kan anvendes til analyse av praksis. T3 skiller seg ut ved å være basert på kunnskap som er mer kontekstuavhengig og generell, og ikke bare et resultat av lærerens primær- og sekundärerfaringer.

Artikkelforfatternes poeng er at det er i T2 praktikerens bevisste teori formuleres og utvikles, men at denne profesjonelle praksisen må utvikles og formuleres ved hjelp av både T1 og T3. Om T1 ensidig legges til grunn, står vi i fare for å utvikle praksistyranni, og om T3 dominerer, risikerer vi et teorityranni (ibid. s. 208).

Ekspertgruppa hevder som nevnt at teoretisering er en av forutsetningene for å bygge opp lærerens «handlingskapasitet». Etter min oppfatning er begrepet nært knyttet til det Hargreaves og Fullan kaller «beslutningskapital». Begge trekker frem hvordan denne utvikles gjennom kompetanseheving gjennom teori, forskning, bevisst bruk av evidens, og ikke minst refleksjon over praksis sammen med andre. Og begge understreker viktigheten av det for at læreren skal kunne navigere og gjøre gode vurderinger og beslutninger i en hverdag som kan være høyst uforutsigbar og kreve et stort sett av skills hos læreren.

Dermed er vi over på profesjonelt skjønn. Som nevnt ovenfor, sier Hargreaves og Fullan at profesjonalisme nettopp handler om å kunne ta beslutninger i komplekse situasjoner. Ekspertgruppa (2017 s. 33) påpeker at noen av problemene lærerne er forventet å løse, har karakter av «wicked problems»: Uryddige og uoversiktlige utfordringer der det er ulike syn på hva problemet består i, hva årsaken til problemet er, og hva som er den beste løsningen. De trekker frem frafall og atferdsproblemer som eksempler på slike utfordringer.

Ekspertgruppa (2017 s. 26) skisserer et handlingsrom for lærerne der det profesjonelle skjønnet kan utøves. Dette handlingsrommet ser de som hovedsakelig definert på makronivå av politikere, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og skoleeierne. De påpeker også at disse definisjonene preges av norske særtrekk i hvordan utformingen av norsk skolepolitikk og -administrasjon foregår, spesielt hvordan fagorganisasjoner og yrkesutøvere trekkes inn i

prosessen (ibid. s. 27). Ekspertgruppa fremhever at det kan oppstå spenninger mellom utdanningspolitikk og læreres handlingsrom dersom styringen blir for omfattende eller detaljert, eller om den setter verdier og kunnskap som er sentrale for lærere, under press (ibid. s. 37). Dette vil jeg komme tilbake til senere; foreløpig nøyer jeg meg med å påpeke at for lærerne på avdeling S. er det enda flere aktører som er med på å definere handlingsrommet: Særegne paragrafer og styringsdokumenter, hjemskolene, og tidvis også helseinstitusjonen.

Lærernes verdier trekkes også frem av Hargreaves og Fullan (2016 s. 132). De skriver at samarbeidsbaserte kulturer krever bred enighet om verdier, men at det må være toleranse for uenighet innenfor grensene av denne enigheten. De påpeker at uenighet oftere forekommer på skoler med samarbeidskultur, nettopp fordi verdiene og deres forbindelse til praksisfeltet hele tiden diskuteres.

Paulsen (2019 s. 87) skriver med henvisning til Peter Senge: *Schools that learn* (2000) at termen «profesjonelt fellesskap» på mange måter er synonymt med en lærende organisasjon i utdanningssystemet, og at dette beskriver et sett av organisatoriske trekk som tetter igjen ibrøende «løse koblinger» i skolens organisasjon. Paulsen siterer Karen Seashore Louis (Wahlstrom et al: *Investigating the links to improved student learning* (2010)) og hennes avklaring av innholdet i profesjonelle fellesskap (ibid. s. 88):

Et profesjonelt fellesskap inneholder mer enn støtte og mer enn teamdiskusjon og dataanalyse. Det er basert på delte verdier om undervisning, et felles fokus på elevers læring (inkludert vurdering), samarbeid i utviklingen av læreplaner og undervisning og formålsbasert deling av praksiser.

Paulsen skisserer så en trinnvis utvikling mot et profesjonelt læringsfellesskap, der det hele begynner med delte normer og verdier (ibid. s. 89):

1. Delte normer og verdier. Sterke etikkbaserte og moralsk bindende normer knyttet til hva som er foretrukket atferd.
2. Kollektivt fokus på elevenes læring. Kollektiv forståelse av hvordan elever lærer, som manifesterer seg i et felles arbeid for elevvurdering som går ut over testresultater
3. Samarbeid. Lærere arbeider sammen for å utvikle nye perspektiver på undervisning og læring basert på felles verdier.
4. Reflekterende dialog. Lærere engasjerer seg i dybdesamtaler med kolleger om praksis som oppleves som problematisk.
5. Avprivatisert praksis. Lærere observerer hverandre for å lære, og kunne bidra med nye ideer som kan stimulere refleksjon og dialog om utvikling sammen med kolleger.

Også for Paulsen er altså et profesjonelt læringsfellesskap noe som bygger på felles verdier og samarbeid, og som munner ut i refleksjon og oppbygging av kollektiv kunnskap.

Før vi går videre vil jeg oppsummere hva som sies om profesjonelle læringsfellesskap i styringsdokumenter og teori. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) kan se ut til å ha en agenda om å justere lærerrollen bort fra den klassiske autonome lærer, og skolelederrollen bort fra administratoren og mer mot en faglig-pedagogisk leder. Men allerede her er det meste på plass: Refleksjon over og utvikling av egen undervisningspraksis, yrkesetisk kompetanse for å reflektere over valg og holdninger, og sosial kompetanse for samarbeid og kommunikasjon med andre. Lederen skulle være «tydelig», og engasjere seg i kjernevirksomheten sammen med lærerne. Via Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) og frem til Fagfornyelsen (2020) har man stort sett fylt ut og presisert dette bildet. Man trekker frem forskningsbasert kunnskap som grunnlag for refleksjon, og understreker utviklingsarbeidet som et kollektivt samarbeidsprosjekt forankret i felles verdier. Utøvelse av profesjonelt skjønn defineres som et sentralt mål for utviklingsarbeidet. Når det gjelder lederen, forventer man ikke lenger i samme grad at hen er «tydelig» så mye som hen kan opparbeide seg tillit hos og relasjoner til de ansatte. Dette betraktes som en viktig forutsetning for å kunne inngå i og lede et profesjonelt læringsfellesskap.

Teorien jeg trekker inn, gir et grunnlag for å reflektere over og konkretisere hva som skal være målsettingen et videreutviklingsarbeid av det profesjonelle læringsfellesskapet ved avdeling S. skal gå ut på. For det første er det snakk om å skape refleksjon over praksis på en måte som gjør at den kollektive kompetansen forsterkes og fører til varige endringer. Det er dette Hargreaves og Fullan kaller «profesjonell kapital». Ekspertgruppa er tydelig på at refleksjonen må ha grunnlag i forskning og teori fra universitets- og høyskolemiljøene, samt i bevisst bruk av evidens. Det er dette Ertsås og Irgens kaller teori av type T3, men forfatterne er klare på at om dette skal bli til praktikerens bevisste teori (T2), må man også ta utgangspunkt i hens tause kunnskap (T1) som kommer til uttrykk gjennom handling.

Alle teoretikerne understreker at utviklingsarbeidet er en kollektiv prosess, og at det er kollektivets kompetanse eller profesjonelle kapital som skal styrkes. Det er også enighet om at det er to forutsetninger som bør være der om utviklingsarbeidet skal bli mest mulig effektivt: Et felles verdigrunnlag og en samarbeidskultur. Paulsen (2019) er den som har den mest diakrone tilnærmingen til utviklingen av et profesjonelt læringsfellesskap, og i hans 5-trinnsmodell setter han delte normer og verdier som første trinn i prosessen, og samarbeid som det tredje. Først når disse er på plass, mener han den reflekterende dialogen mellom lærerne bør finne sted.

Det er allmenn enighet om at utøvelsen av profesjonelt skjønn er en av de viktigste målsettingene med utviklingsarbeidet. Grunnen til dette er at hverdagen til læreren bare blir mer kompleks, preget av utfordringer uten enkle oppskrifter eller fasitsvar, og med flere aktører som ønsker innflytelse på hva som skjer i klasserommet. Men å utøve profesjonelt skjønn er ikke bare å ta valg og beslutninger. Det avgjørende er hva denne skjønnsutøvelsen bygger på – teori og forskning, refleksjon over praksis og erfaring, samt evidens. Og like avgjørende er det hvilke prosesser som ligger bak opparbeidingen av denne beslutningskapitalen, som Hargreaves og Fullan kaller det: Kollektive prosesser som har forankring i felles normer og verdier, og som foregår i en samarbeidskultur.

2.3. Ledelse av endrings- og utviklingsprosesser

I arbeidet med å videreutvikle avdeling S. mot et profesjonelt læringsfelleskap, må jeg regne med å møte på noen utfordringer. Ved starten av alle endringsprosesser risikerer man å stå overfor en treghet i organisasjonen. Postholm (2014 s. 11) trekker frem Hargreaves: *The emotions of teaching and educational change* (1998), og sier at en motstand mot endring og utvikling i skolen skyldes emosjonelle reaksjoner knyttet til det å miste sikkerhet, forutsigbarhet og stabilitet. Holm (2014 s. 182) kommer fra et psykologisk perspektiv, og understreker at organisasjonen er, og må være, en trygg base for sine medlemmer. En endringsprosess kan derfor fort innebære å forlate det kjente og trygge for de ansatte, og det blir avgjørende at man maktet å etablere en ny trygg base gjennom endringen. Holm betrakter samhørighetsopplevelser som fundamentet for denne tryggheten, og dermed også for lojalitet og tillit i organisasjonen. Selvik (2014) er inne på det samme når han sier at ledelse handler om å tilby en forestilling som er bedre og mer attraktiv for dem som skal være med i organisasjonen videre. Lederen må presentere en felles forestilling som fanger opp i seg de viktigste elementene av det nye, samtidig som hen anerkjenner verdien av det som har vært før.

Endringsprosesser i kunnskapsorganisasjoner byr på mer spesifikke utfordringer. Storvik m.fl. (2016 s. 14) påpeker at ledelse av profesjonsutøvere ofte må praktiseres på en særegen måte. I kraft av sin utdanning, spesialkompetanse og profesjonelle etikk, forventer profesjonene stor grad av selvstyring. Med henvisning til blant annet Mintzberg: *The structuring of organizations* (1979), mener forfatterne derfor at selvledelse, faglig veiledning og kollegial kontroll må antas å være alternativer til klassisk ledelse. I den grad profesjonsutøveren ledes, antas lederen å være fremst blant likemenn.

Elstad m.fl. (2014 s. 19-21) drøfter hvorvidt læreryrket kan sies å være en profesjon i profesjonsteoretisk forstand, eller må betraktes som en semi-profesjon. De konkluderer forsiktig med det siste, og trekker frem to grunner til at det er slik. Det ene er yrkets omsorgsdimensjon, og det andre at yrket har en sammensatt kunnskapsbase bestående av en kunnskap som mer erfaringsbasert og taus heller enn teoretisk basert. Dette er sammenfallende med det Ertså og Irgens ovenfor kaller teori av første grad (T1). Denne tause og sammensatte kunnskapsbasen utgjør en tredje utfordring man må ta inn over seg i en endringsprosess.

Ser vi så for oss en prosess som Paulsen (2019) skisserte ovenfor under 2.2., starter det hele med å få etablert felles normer og verdier. For Paulsen er dette noe som skal prege både prosesser - moralsk bindende normer knyttet til hva som er foretrukket atferd – så vel som grunnlaget for arbeidet i et profesjonelt læringsfellesskap. Paulsen tar utgangspunkt i hvordan man skal skape endringer i en organisasjon preget av «løse koblinger», og trekker frem som et viktig område at lederne og lærerne fremforhandler felles mening, som gir seg utslag i fokus på verdier og formål ved skolers virksomhet (ibid. s. 92).

Nært knyttet til fokus på og formulering av de verdier som organisasjonens virksomhet skal bygge på og arbeidshverdagen preges av, er utarbeidelsen av en visjon. Hargreaves og Fullan (2016 s. 148) skriver at dersom lederen skal få sine ansatte med på å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap, må man klare å skape et engasjement knyttet opp mot et felles verdibasert mål. På linje med dette er også Postholm og Rokkones (2014 s. 44) når de i en forskningsreview konkluderer med at i studiene de tar for seg kommer viktigheten av en felles visjon i et kollegium frem. Forfatterne legger til at gode relasjoner mellom de ansatte er en forutsetning for et utviklingsarbeid mot denne visjonen.

Med dette er vi over på Paulsens tredje trinn, nemlig samarbeid mellom lærerne for å utvikle nye perspektiver på undervisning og læring basert på de felles verdiene. Det må altså skapes en samarbeidskultur. Paulsen (2019 s. 90) skriver at et fellesskap er helt avgjørende for å utvikle skolens kollektive kapasitet, men at dette er noe som overses i mange implementeringsstrategier for reformtiltak. Han forstår organisatorisk læring som en modell for kulturendring, basert på to grunnleggende antakelser: Å skape felles mening og forståelse er viktig for å utvikle en mer integrert praksis, og for å skape endring må eksisterende praksis, tenkesett og status quo i organisasjonen utfordres av nye ideer (ibid. s. 91).

Hargreaves og Fullan (2014 s. 123) hevder at nøkkelen til å forvandle en kultur ligger i å synliggjøre koblingen mellom det folk tror og hvem som tror det, og dermed gjøre det nødvendig for mennesker å studere sin egen kultur og dens påvirkning. Det man mener (en kulturs innhold), er med andre ord dypt påvirket av ens relasjoner til folk som enten deler eller

ikke deler ens oppfatninger (en kulturs form). Om man endrer en kulturs form (relasjonene), vil man ha god mulighet til å endre også endre kulturens innhold. Det Hargreaves og Fullan kaller «rekulturering» (ibid. s. 125), er altså en relasjonsbasert endringsprosess.

Wennes og Irgens (2015 s. 37-38) utdyper dette når de skriver at fra rundt år 2000 er blitt mer og mer vanlig å betrakte ledelse som en sosial aktivitet, og som derfor vanskelig kan forstås kontekstuavhengig. De er nøye med å påpeke at en relasjonell ledelse er noe annet enn en relasjonell lederstil. Relasjonell ledelse innebærer en måte å tenke og forstå ledelse på, der ledelse er en sosial meningsskapende prosess. I relasjonell ledelse er det relasjonen som er i sentrum, ikke lederen. Skoleledelse handler derfor om å skape fruktbare relasjoner mellom skolens aktører, slik at læring og læringsprosesser får best mulige vilkår.

Når en samarbeidskultur begynner å ta form, kan vi via Paulsens fjerde trinn; reflekterende dialog (at lærerne engasjerer seg i dybdesamtaler med kolleger om praksis som oppleves som problematisk) komme frem til femte og siste trinn. Dette kjennetegnes av avprivatisert praksis, som innebærer at lærerne observerer hverandre for å lære av observasjonene og bidra med nye ideer som kan stimulere refleksjon og dialog om utvikling sammen med kolleger. Slik jeg forstår det, er forskjellen mellom Paulsens nivå 3 og nivå 5 forskjellen mellom det som ble behandlet ovenfor under 2.2: Schöns (1983) distinksjon mellom refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling. Det er jobbing i sistnevnte kontekst som må til om man ønsker varige endringer i organisasjonen. Og dermed er vi etter Paulsens mening fremme ved et profesjonelt læringsfellesskap.

Imidlertid mener jeg at Paulsens fremstilling trenger noen tilføyelser. Det første er at han ikke kommer inn på hvor de nye, stimulerende ideene kollegene bidrar med skal komme fra. For å komme tilbake til Ertsås og Irgens (2014) igjen, så trengs impulser både fra teori av første grad (T1) og av tredje grad (T3) for at teorien av andre grad (T2) skal endres. Og det er som sagt på dette nivået praktikerens bevisste teori formuleres og utvikles. Denne teorien er praktikerens begrunnelse av sine handlinger og den forståelse han har av seg selv og sin yrkesutøvelse. Slik jeg forstår Ertsås og Irgens, må altså både T1 og T3 trekkes inn, artikuleres og implementeres i praksis dersom refleksjon-over-handling skal finne sted. Følgelig må man i tillegg til den interne refleksjonsprosessen sørge for å fylle på med forskning og teori utenfra.

En annen tilføyelse Paulsens fremstilling etter mitt syn behøver, går ut på hva lederens rolle skal være i en utviklingsprosess mot et profesjonelt læringsfellesskap. Ekspertgruppa (2017 s. 34) skriver at i tråd med generelle utviklingstendenser i styringsformene for offentlig sektor er også ledelse vektlagt innenfor skolesektoren. Ledelse regnes som viktig for å utvikle organisasjoner til bedre å håndtere endringer og problemer, og også utvikle kvaliteten på det

organisasjonen gjør. For å styrke skolene som profesjonsfelleskap, mener Ekspertgruppa at ledelsens rolle som mentor for yrkesutøverne må styrkes (ibid. s. 209). Konkret mener de dette innebærer at lederen skal være en faglig-pedagogisk leder, sørge for kollektivt arbeid og diskusjon rundt undervisningen, samt være oppdatert på utdanningspolitikk og forskning. Men de er også nøye med å understreke at lederen må kunne delegere noe av ansvaret for utviklingsarbeidet til lærerne. Det er tross alt ofte de som har den høyeste kompetansen innen fag og didaktikk. Når dette er sagt, mener Hargreaves & Fullan (2016 s. 147) at ledere må være forberedt på å styre med ganske bestemt hånd i en innledningsfase, dersom en skole ikke har en sterkt utviklet samarbeidskultur eller har lite erfaring med kollektivt utviklingsarbeid.

Med utgangspunkt i handlingsteoriene fra Argyris og Schön: *Organizational learning. A theory of action perspective* (1978), skriver Andersen (2019 s. 11) at endringsledelse handler om å stille spørsmål til rådende praksis og utvikle denne gjennom læringsprosesser, i samhandling og dialog med medarbeiderne – kort sagt å fasilitere samskapt læring. Hun fremhever i denne forbindelse at lederen må påvirke rådende verdier og normer gjennom egen atferd, altså at lederen må være bevisst at hen er en rollemodell som setter standarden for hvilke verdier og normer som er gjeldende. For å kunne gjøre dette, er det derfor klokt av lederen å selv være en aktivt lærende bidragsyter i endringsprosessen. Å prioritere medvirkning gjennom at det skapes prosesser der medarbeiderne aktivt deltar og opplever at de har reelle muligheter til å påvirke resultatet, kan også redusere andres opplevde usikkerhet, og dermed deres eventuelle motstand mot endring. Her er Andersen på linje med Irgens (2017 s. 288) der han ser på skoleutvikling i lys av norske og nordiske samarbeidstradisjoner mellom arbeidsgiver- og arbeidstakersiden. Irgens skiver at skoleutvikling der kunnskap utenfra får bryne seg på lokale erfaringer og ny kunnskap utvikles gjennom utprøving og informert refleksjon, skjer best gjennom samarbeid, dialog og en demokratisk praksis.

Så det spørsmålet som da naturlig melder seg, er hvordan lederen best skal komme i posisjon til å skape en læringsprosess preget av felles verdier, samarbeid, kollektiv refleksjon, dialog og reell demokratisk praksis. Moos (2002 s. 150) skriver at skoleledere kan gjøre bruk av deres formelle makt, men må dessuten være i stand til å bli akseptert av gruppen. Han mener lederen må oppnå denne aksept på bakgrunn av en felles verdibasert norm – som man må vise seg villig til å forsvare mot krefter utenfra. For Moos gjør hyperkompleksiteten tillit oppover og nedover i organisasjonen nødvendig. Total kontroll med virksomheten og dens aktører er umulig. Styringsstrategiene må derfor baserer på verdier eller visjoner som er temmelig vage, og som overlater mange beslutninger til feltets aktører. Moss finner et paradoks i denne prosessen: «Hvordan kan man lede medarbeidere slik at de blir autonome medledere?» (ibid. s. 155).

Også Irgens (2014 s. 222) er opptatt av hva han kaller spenningsforholdet mellom det legale og det legitime. Den legale autoriteten er den myndighet og de fullmakter lederen har fått ovenfra. Men det er ingen automatikk i at den legale autoriteten skal bli oppfattet som legitim av lærerne. Den legitime autoriteten handler om hva aktørene i skolen opplever som akseptabelt. Irgens trekker frem autoritetsutøvelse som oppleves som en trussel mot lærernes autonomi som et godt eksempel på et område der det legale og legitime kan komme i et spenningsforhold (ibid. s.224). Et av Irgens' hovedpoenger er at en god ledelse kan bidra til å flytte grensene for hva som aksepteres som legitimt i organisasjoner. Tillit i samarbeidsrelasjonen er en viktig nøkkel i denne sammenhengen, åpenhet og diskusjoner rundt det legale og legitime en annen. Så også for Irgens er ikke svaret på hvordan man får en enda bedre skole å finne i mere eller hardere styring, men gjennom demokrati og dialog. For Irgens er dette kjennetegn ved det beste i den skandinaviske ledelsestradisjonen.

2.4. Fjernledelse

I forhold til teorien rundt hva et profesjonelt læringsfellesskap innebærer (2.2), og teorien om hvordan man bør anlegge endringsprosesser for å skape et slikt læringsfellesskap (2.3), har dette avsnittet en noe annen vinkling. Fjernledelsesaspektet endrer i og for seg ikke gyldigheten av det som er skrevet tidligere; det blir i denne sammenheng mest å betrakte som en moderator. Det er en moderator som medfører til dels store konsekvenser, både med hensyn til hva som bør prioriteres og hvordan praktiske løsninger utformes, men ledelse er like fullt grunnleggende sett det samme selv om lederen ikke er samlokalisert med de ansatte.

Også når det gjelder stofftilfanget, skiller denne bolken seg ut fra de foregående. Det ser ikke ut til å være så mye forskning på fjernledelse av en liten SMI-skole. Jeg har valgt å trekke inn et amerikansk verk (Eikenberry og Turmel 2018), som tar for seg fjernledelse generelt. De forholder seg hovedsakelig til privat sektor. Fra Norge har jeg trukket inn tre fagtekster fra offentlig sektor: En evalueringsrapport fra omlegging til større grad av fagmiljøer innen Statens vegvesen (Bjørnholt og Heen 2007), en masteroppgave som sammenligner fjernledelse og stedlig ledelse innen Skatteetaten (Schønning 2013), og en masteroppgave som ser på fjernledelse opp mot lederatferd innen Arbeidstilsynet (Hegghammer 2009). Alle tekstene tar for seg typiske kompetansebedrifter, og de tre sistnevnte fremskaffer empiri knyttet til fjernledelsesaspektet. Svakheten er at ingen av disse yrkesgruppene har en kjernevirksomhet som i den grad retter seg mot å jobbe med mennesker. Dette gjør at funnene må tilpasses til en skoletilværelse.

Når jeg hevder at ledelse er grunnleggende det samme, selv om ledelsen ikke er samlokalisert med de ansatte, så stemmer det for hovedtrekkene med å være leder. Lederen har samme ansvar for kvaliteten på og resultatet for det virksomheten skal levere. Hen skal fremdeles utpeke fokus- og utviklingsområder, gjøre valg og prioriteringer, allokere ressurser, og følge opp de ansatte. Slik sett ligger de samme ledelsesprinsippene til grunn i en fjernledelseskontekst. Det samme er tilfellet med kravene til grunnleggende menneskelig opptreden og til lederrollen man bør bestrebe seg på å innta. Imidlertid gjør fjernledelsesaspektet at enkelte elementer ved ledelse blir relativt viktigere, og det innebærer noen praktiske vanskeligheter som det kan være utfordrende å finne gode løsninger på.

For selvsagt er det noe som endrer seg ved fjernledelse. Måten lederen kan engasjere seg i arbeidshverdagen og holde seg orientert om hva som skjer blir endret. Informasjon oppover fra grasrota kan fort bli filtrert, og tilgjengeligheten for raske spørsmål og avklaringer begrenses. Relasjonene påvirkes, ikke bare direkte mellom leder og ansatte, men også ved at lederens muligheter for å jobbe med arbeidsmiljøet og relasjonene mellom de ansatte blir redusert. Avstanden kan gjøre at de ansattes behov endres, samtidig som den medfører en fare for at lederen ikke får tilstrekkelig forståelse for dette. I sin tur kan dette gjøre at oppfølgingen av de ansatte i form av coaching og tilbakemeldinger ikke blir så effektiv som ønskelig. Videre vil kommunikasjonsverktøyenes rolle og betydning høyst sannsynlig bli viktigere. Alt dette har til slutt følger for hvordan lederrollen bør praktiseres. I det følgende utdypes hvordan fjernledelsesaspektet fungerer som en moderator innen disse områdene.

Eikenberry og Turmel (2018 s. 66) påpeker at når det gjelder den daglige drift, må lederen anstrenge seg for å gjøre målsettingene og oppgavene så klare som mulig for de ansatte så de individuelt og kollektivt kan lykkes med å nå dem. Lederen må sørge for at dette blir kommunisert og forstått på samme måte av alle involverte. Også informantene til Hegghammer (2009 s. 25) understreket et større behov for klare mål og rammer når lederen ikke er samlokalisert. Mange av disse informantene mente fjernlederens viktigste rolle var å skape enhetlighet og oppslutning om organisasjonen. Samforståelse av målsettinger og de valgte strategier og prioriteringer for å nå disse, er et grunnleggende skritt i denne retning. Flere av lederne i hennes undersøkelse gjorde aktive tiltak for å skape felles forståelse, bygge tillit og bidra til medvirkning. Eikenberry og Turmel (2018 s. 47) skriver at om man slapper av på slike retningskapende tiltak, kan de ansatte over tid bli fokuserte på individuelle heller enn kollektive oppgaver. I neste instans kan dette gå ut over motivasjonen, særlig når den ansatte også føler at lederen ikke vet hvordan progresjonen med arbeidsoppgavene ligger an (Schønning 2013 s. 51).

Eikenberry og Turmel (2018 s. 24) slår nokså kategorisk fast at ledelse over avstand uvilkårlig vil prege relasjonen mellom leder og ansatte. De skiller i denne forbindelse mellom fysisk og virtuell avstand, der sistnevnte betegner de strukturelle rammene som preger kontakten. Man kan ikke basere seg på like hyppig kontakt som man ville hatt ved nærledelse. Kommunikasjonen vil primært være basert på teknologi, det blir gjerne flere avtalte møter, og møtene har ofte en klar agenda. I tillegg kan en virtuell avstand også føre med seg en emosjonell avstand. Alt dette vil sette sine spor på relasjonen. Schönning (2013 s. 35) finner det samme i sin undersøkelse, der informantene forteller at relasjonen til lederen blir annerledes. De trekker frem avtagende frekvens mellom møtene over tid, og at man ikke blir like godt kjent; kommunikasjonen blir mer saksorientert. Hegghammer (2009 s. 14) bekrefter oppfatningen når hun med henvisning til Napier og Ferris: *Distance in organizations* (1993) anser at fysisk avstand også kan føre til reduksjon av interaksjonen mellom leder og ledet, og dette vil påvirke relasjonen mellom dem. I siste instans kan prestasjonene lide under dette. Hegghammer (ibid. s. 15) finner at det viktigste botemiddelet trolig er at lederen hurtig får opparbeidet seg tillit og legitimitet hos personalet. Dette gjelder i samme grad for nær- og fjernledelse, men det er vanskeligere å få til på avstand. Eikenberry og Turmel (2018 s. 126-127) har noen anbefalinger for tillitsbygging: Bevisst utnyttelse av møtetider og -arenaer, åpenhet om mål og prosesser, rose og delegere foran de andre, og gjennomtenkt bruk av teknologi. Det siste kommer vi tilbake til senere.

Et annet element som Schönning (2013 s. 35) trekker frem, er at når lederen ikke er samlokalisert, så kan konflikter bli vanskeligere å oppdage og ikke minst følge opp. Dette er et aspekt av det Eikenberry og Turmel (2018 s. 115) omtaler som vanskeligheten for lederen å forstå arbeidsplassens «politics». I dette legger de en forståelse for hvordan informasjonen flyter, oppgaver fordeles, hvilke uskrevne normer de ansatte forholder seg til, og så videre. Forfatterens poeng er at innsikt i dette vil hjelpe lederen med å unngå at en ukultur eller et giftig arbeidsmiljø får feste seg i hans fravær.

Men det som oftest trekkes frem som et behov fra de ansatte og som en utfordring for lederne, er ikke overraskende oppfølging av de ansatte gjennom coaching og tilbakemeldinger. Grunnene til dette er temmelig opplagte, men et par ting skal jeg nevne her. Fra ledersynspunkt trekkes to hovedfaktorer frem: Hver interaksjon må være bevisst og intensjonell, og kommunikasjon gjennom teknologi skaper en mental og sosial barriere (Eikenberry og Turmel 2018 s. 86). Forfatterne har noen råd til lederen. De anbefaler å gjøre forventningene til den ansatte så klare som mulig, og om nødvendig skriftliggjøre dem. Videre bør lederen ha økter med coaching regelmessig og ofte, selv når det måtte være ukomfortabelt. Og endelig

understreker de viktigheten av at lederen opptrer spørrende og lyttende, slik at den ansatte blir hørt i det hen ønsker å tematisere. Forfatterne skriver også at tilbakemelding ikke er coaching, men at all coaching inneholder tilbakemelding (ibid. s. 92). De råder lederen til å være ytterst bevisst på hva man gir tilbakemelding på, hvordan den kan være konstruktiv, balansen mellom positivt og negativt, og sist, men ikke minst: Hvordan den skal gis.

Ledelseslitteraturen er rimelig samstemt om at noe av det viktigste lederen kan gjøre for å skape en levelig arbeidshverdag på sikt, er å delegere, og gjøre det på riktig måte. Ved fjernledelse blir dette enda viktigere, ikke minst for de ansatte. Delegering betyr ikke å lesse arbeid over på noen andre. Det handler om å hjelpe andre å lykkes med en ny oppgave, vokse og ta mer ansvar, og bidra til fellesskapet. Dette tar tid, men er verdt investeringen (Eikenberry og Turmel 2018 s. 96). Bjørnholt og Heen (2007 s. 15) viser til Bergum: *The five phases of management at a distance* (2005) og påpeker at utbredelsen av fjernledelse, sammen med en mer normalisert forståelse av fjernledelse som først og fremst ledelse, er i tråd med nyere utvikling innen fjernarbeidsforskningen, der man i økende grad har gått bort fra å se på fjernarbeid som noe eget, samtidig som distribuerte arbeidsformer blir stadig mer utbredt. Forfatterne trekker også frem en bevegelse bort fra fagledere og over mot ledelse som eget fag. Til sammen skaper dette en tendens i fjernledede organisasjoner til at det oppstår ikke-formelle ledere, gjerne i tilknytning til faglige spørsmål.

Dette er ikke nødvendigvis et problem. Bjørnholt og Heen (2007 s. 8) rapporterer at uformelle ledere ofte avlaster den formelle lederen i betydelig grad, særlig i forbindelse med tildeling av oppgaver og innen faglige kontekster. Schønning (2013 s. 42) kommer også frem til at faglige tilbakemeldinger var det ansatte savnet mest fra fjernlederen. Så mange sammenhenger kan fremveksten av uformelle ledere være en ønskelig eller til og med nødvendig utvikling sett fra lederens side. Men utfordringen for lederen når det kommer til å jobbe gjennom uformelle ledere, er at det krever god innsikt både i de interpersonale forhold på arbeidsplassen, og hva de uformelle ledernes autoritet hviler på. Først da har man grunnlag for å beslutte til hvem og på hvilke områder man bør delegere formell myndighet, samt hvordan man eventuelt skal forsøke å styre distribusjonen av ledelse i organisasjonen ellers.

Fjernledede organisasjoner utvikler naturlig nok gjerne større grad av selvledelse blant de ansatte, og lederen bør ofte bidra aktivt i å lede en slik utvikling. Autonome medarbeidere er ikke så opptatt av hvorvidt de blir fjernledet. De ønsker at lederen skal skissere opp hovedlinjene over hvilke oppgaver som skal utføres, så finner de selv i stor grad ut hva de skal gjøre (Schønning 2013 s. 48). Hegghammer (2009 s. 12) skriver at myndiggjøring er en mekanisme som kan bidra til at de som ledes i større grad medvirker aktivt og tar selvstendig

ansvar. Kompetanse og lang erfaring gir normalt redusert behov for detaljstyring, overvåkning og kontroll ut over de systemer og rutiner organisasjonen har etablert. Faktisk kan for lav grad av myndiggjøring gi en negativ motivasjonseffekt, blant annet ut fra et behov for selvbestemmelse hos den ansatte (ibid. s. 13). Oppgaven konkluderte med at man så økende rolleklarhet, forpliktelse og bemyndigelse med økende geografisk avstand, og mindre rollekonflikter. Men skal man oppnå så positive effekter, må ledere tydeliggjøre hva frihet under ansvar er, og hvor stor friheten er i hvert enkelt tilfelle (Schønning 2013 s. 57).

Mens avstand kan betraktes som en moderator, er det mulig å hevde at kommunikasjonsverktøy kan være en mediator. Det er hevet over tvil at vi er midt i en utvikling hvor verktøyene stadig forbedres samtidig som fortroligheten med IKT blir større i arbeidstokken. Imidlertid er det viktig for en fjernleder å være bevisst hvilke redskaper som tas i bruk, og hvordan man skal bruke dem. Eikenberry og Turmel (2018 s. 40) anbefaler fjernlederen å stille seg selv følgende spørsmål:

- Hvilke redskaper har du tilgjengelig for å gjøre jobben din?
- Bruker du de rette redskapene til de rette oppgavene?
- Baserer du deg for mye på de redskapene du er komfortabel med?

Etter min mening aksentuerer IKT-bruk forskjellen mellom administrasjon og ledelse. For mange av lederens administrative ansvarsområder kan IKT bidra til at avstanden knapt får betydning. Tidvis kan det endog skape bedre og mer effektive løsninger enn man har ved nærledelse, særlig ved at mer av det administrative og organisatoriske arbeidet skriftliggjøres og digitaliseres. Og informasjon kan bli jevnere distribuert. Men når det kommer til ledelse og oppfølging av mennesker i hverdagen, kan kommunikasjonsverktøyene komme noe til kort. Eikenberry og Turmel (2018 s. 90) anbefaler bruk av kamera i begge ender ved kommunikasjon, gjerne når man kommuniserer med flere, så ofte som mulig i en-til-en-kommunikasjon. De trekker spesielt frem dette i coaching- og tilbakemeldingssituasjoner. Visuelle og non-verbale signaler bedrer kommunikasjonen og er med på å skape nærhet. Over tid vil gjentatte møter på denne måten bidra til å bygge opp fortrolighet og tillit begge veier. Imidlertid er videomøter neppe en fullgod erstatning. Selv om 80% av lederne hos Bjørnholt og Heen (2007 s. 20) vurderte slike møter som et brukbart alternativ, var de ansatte hos Schønning (2013 s. 39) samstemte i at det tidvis var klart å foretrekke å snakke med sin leder ansikt til ansikt. Her ble arbeidsoppgaver som var av en slik art at man følte det nødvendig å diskutere dem med sin leder særlig trukket frem. Også Hegghammer (2009 s. 26) kommer frem til at virtuell kommunikasjon har sine begrensninger, spesielt for hvor nær relasjonen mellom de involverte oppleves.

Kapittel 3: Min forforståelse

Postholm (2020 s.136-137) skriver at i fenomenologiske studier er kvaliteten på studien sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data. Forskeren blir dermed betraktet som det viktigste instrumentet for å sikre kvaliteten på en studie. Forskeren må presentere en beskrivelse av sin egen opplevelse av fenomenet, for på den måten å synliggjøre sin subjektivitet. Sentralt i dette ligger å reflektere over sin egen forforståelse. Å helt legge til side sine subjektive, individuelle teorier er i praksis umulig (ibid. s. 87), men man må forsøke så langt det lar seg gjøre å bli seg bevisst den forforståelse man går inn i forskningen med, og anskueliggjøre denne for leseren. Jeg tar derfor for meg hva mine antakelser var før utformingen av forskningsdesign tok til. Disse antakelsene hadde sitt grunnlag i teorien presentert i kapittel 2, samt mine erfaringer som leder for avdeling S.

3.1. Profesjonelt læringsfellesskap – hvor står avdelingen?

For å begynne med Hargreaves og Fullans begrep «profesjonelle kapital» og dets undertyper, antok jeg at når det gjaldt humankapital, hadde personalet høy grad av nødvendig kunnskap og ferdigheter for jobbutførelsen. De ansatte er i 50-åra med lang fartstid i skoleverket generelt og ved avdelingen spesielt, så de har en bred erfaringsbase å øse av. Jeg har også i liten grad blitt koblet inn på rent didaktiske problemstillinger, og jeg har aldri blitt kontaktet av hjemskoler med spørsmål eller kritikk av undervisningen eleven har fått under oppholdet. Når det gjaldt den sosiale kapitalen, var jeg sikker på at relasjonene og interaksjonene var hyppige og gode når det gjaldt fordeling av arbeid. Kun ved ekstreme situasjoner vedrørende antall eller tilstanden til elever, eller langvarig fravær hos ansatte, har jeg måttet gå inn og disponere lærerkreftene. Ellers har de ansatte selv fordelt ansvar og oppgaver seg imellom, uten at noen har uttrykt noen misnøye med måten det har blitt gjort på. Men jeg var usikker på i hvilken grad samarbeidet strakte seg ut over dette. Til sist har vi beslutningskapital. Det var hevet over tvil at de ansatte tok et stort antall beslutninger i komplekse situasjoner hver eneste dag, og jeg antok at beslutningene stort sett var gode og forankret i erfaring. Men jeg visste lite om hvorvidt beslutningene var formet gjennom kollektive prosesser, slik Hargreaves og Fullan understreker hvordan beslutningskapitalen skjerpes når den styres gjennom interaksjon med kolleger.

Beslutningskapitalen kommer primært til syne gjennom utøvelsen av skjønn. Jeg regnet med at dette var noe som var langt fremme i bevisstheten hos de ansatte, siden de så ofte måtte etablere relasjoner til elevene og skreddersy undervisningsopplegg for dem. Jeg ville heller ikke bli overrasket om skjønnsutøvelsen viste seg å være en kilde til stolthet hos dem, siden de er

klar over at dette er et særkjenne for kjernevirksomheten på den arbeidsplassen de har. Det jeg visste jeg måtte undersøke, var hvor mye dette skjønnet var forankret i verdier, og om disse i så fall var eksplisitte eller kom til syne gjennom normer som hadde etablert seg. Jeg var også spent på i hvilken grad skjønnsutøvelsen var verbalisert eller teoretisk forankret.

Både Ekspertgruppa (2017) og Ertsås og Irgens (2014) tematiserer forholdet mellom erfaring og teoretisk kunnskapsgrunnlag, samt hvordan refleksjon skal kunne føre til genuine endringer av praksis. Dette var noe av det jeg var mest usikker på. Jeg var overbevist om at det, for å bruke Ertsås og Irgens' begrep, var mengder av teori av første grad (T1), men hvor mye det var av andre grad (T2), altså bevisst og eksplisitt teori, hadde jeg få indikasjoner om. Jeg hadde imidlertid mistanker om at det hadde vært lite innflytelse fra teori av tredje grad (T3) for de ansatte. De hadde tatt sin grunnutdanning for flere tiår siden, og med ett unntak hadde de ikke tatt videreutdanning etter at de ble tilsatt ved avdelingen. Dessuten hadde de i liten grad hatt stort utbytte av utviklingsarbeidet ved skolen generelt, da mye av det dette har dreid seg om emner som kun indirekte har relevans for deres hverdag – og da ofte for de eldste elevene de har.

3.2. Utviklingsarbeid – hvordan bør en videreutviklingsprosess bygges opp?

Hva en slik prosess skal inneholde, kan man naturligvis ikke si før man har dannet seg et bilde av hvor avdelingen står, og hva man skal bygge videre på. Og her var det som nevnt meget jeg var usikker på før intervjuene tok til. Imidlertid hadde jeg jo en forforståelse av den konteksten arbeidet skulle foregå i, som jeg kort skal redegjøre for her.

Siden avdelingen har levd sitt liv nokså isolert fra organisasjonen ellers, regnet jeg med at de i stor grad hadde utviklet arbeidsmåter og samarbeidsformer som utgjorde det Holm (2014) kalte en «trygg base», og som kunne medføre at en endringsprosess skapte usikkerhet. Samtidig utelukket jeg ikke muligheten for at den store variasjonen i elevmassen med tilhørende didaktiske tilnærminger gjorde at det var relativt få pedagogiske kjepphester blant personalet. Slik sett ville man ikke i samme grad møte en konservatisme forankret i fag- og yrkestradisjoner man kan se ved noen videregående skoler.

I den grad de ansatte hadde noen felles grunnleggende verdier som kjernevirksomheten hvilte på, antok jeg at kunne ha sitt utspring i ett eller to forhold. Det ene kunne være et pedagogisk grunnsyn i forlengelsen av et elevsyn. Dette kunne vise seg i hvordan man utøvde skjønn i undervisningssituasjonen, for eksempel hvor lojalt man forholdt seg til hjemskolens planer. Det andre forholdet kunne være til samfunnsmandatet, hvor man betraktet sin rolle og hvordan man skulle fylle denne i lys av SMI-skolens funksjon i et helhetlig undervisnings- og

livsløp for elevene. Om nå den ene eller andre skulle vise seg å være til stede, var jeg spent på hvordan verdiene ble formet av forholdet til helsemiljøet. Jeg ville tro det lå et element av profesjonell identitet og stolthet i verdiene, all den stund lærerne var en yrkesmessig minoritet i et helsefaglig miljø, som nok hadde tendenser til å betrakte helse som det primære og skole som et attributt til behandlingen. Det hadde i hvert fall vært mange tilfeller hvor helsepersonale hadde kommet inn på skolens ansvarsområde med synspunkter om hvordan man mente undervisningen burde legges opp.

Jeg var temmelig overbevist om at det var en samarbeidskultur på plass, og som ville være et gode for en videreutviklingsprosess. Jeg var imidlertid som nevnt usikker på hvor langt ut over hverdagens praktiske utfordringer samarbeidet strakk seg, særlig når det gjaldt felles refleksjon over kjernevirksomheten. Jeg visste også lite om hvordan samarbeidet hang sammen med distribusjon av ledelse, men bortsett fra det som lå til funksjonen og oppgavene som var formelt distribuert til en person (jfr. 1.1), var mitt inntrykk av en forholdvis demokratisk og individuell kultur, der lærerne i liten grad la seg opp i hverandres valg og tilnærminger.

Til sist noen ord om hva jeg trodde var holdningen til lederens rolle i en utviklingsprosess. Jeg følte meg temmelig overbevist om at det var naturlig for dem å la lederen ta styringen ganske tydelig i en innledningsfase. Det lå på lederen å sette opp en målsetting og begrunne denne. Men i prosessen gikk jeg ut fra de ville bli hørt og sett. Mitt klare inntrykk var at det var viktig for de ansatte å ha en god og tillitsfull relasjon til lederen, og at denne forsto hvordan deres hverdag var og hadde deres velvære for øye. Jeg antok at det ville bli viktig at jeg klarte å løfte frem hva de var gode på og hva de selv hadde utviklet, og bygge videre på dette. Prosessen måtte anlegges ytterst demokratisk, så alle kunne føle eierskap til den. På grunn av rammene, og da særlig fjernledelsesaspektet, var dette en forutsetning, for lederen har ikke mulighet til å lede alle deler av prosessen – til tider måtte de selv være i stand til å drive arbeidet videre.

3.3. Fjernledelse – hvilken betydning?

Mange av de ansatte har nå jobbet så lenge uten en samlokalisert leder at jeg mente de kanskje begynte å få en uklar forestilling om hva alternativet egentlig innebar. En mulig følge av dette kunne være at de ikke var vant med at lederen la seg mye opp i undervisningen eller hvordan og med hva man jobbet sammen om i det daglige. I så fall kunne en videreutviklingsprosess oppleves som uvant, og kreve at leder og ansatte til en viss grad måtte omdefinere sine roller overfor hverandre. For min del var jeg forberedt på at jeg måtte prioritere

å følge opp de ansatte, både for å ta vare på dem enkeltvis i endringsprosessen, og for å tidligst mulig bli oppmerksom på eventuelle belastninger på arbeidsmiljøet deres.

Men uansett anså jeg det som uomgjengelig at et utviklingsarbeid gjennom fjernledelse ville bære preg av at lederen anga retning for og definerte rammene rundt arbeidet, og så måtte en del av arbeidet delegeres. Jeg hadde som prinsipielt utgangspunkt at jo nærmere utviklingsarbeidet lå opp til kjernevirksomheten, jo mer egnet var det for å delegere til ansatte å utforme løsninger. I en innledningsfase mente jeg imidlertid det var viktig å ikke delegere for store oppgaver, og ha tett kontakt med de ansatte underveis. Jeg anså at dette var en måte å jobbe på det ville ta tid for oss å kunne beherske og finne komfortabelt. Men kom vi i mål på dette, ville dette både gi en god forankring i personalet og gi lederen mye avlastning og drahjelp i prosessen.

Jeg så også for meg at det ville vise seg nødvendig å ta i bruk digitale verktøy i større grad, og at dette i sin tur medførte en viss grad av kompetanseheving på området for både leder og lærere. Det var to områder som skilte seg ut for meg. Det ene var bruken av toveis kommunikasjon både i individuelle samtaler og i møter, i stedet for telefon og email. Slik kunne den emosjonelle avstanden bli mindre, og man fikk muligheten for å ta opp komplekse spørsmål også utenom vår begrensede fysiske møtetid. Det andre området var å utvikle et digitalt skriftlig fellesskap, både på den måten at vi kunne utvikle dokumenter sammen, og ha disse lagret og tilgjengelig på et fellesområde.

Kapittel 4: Forskningsdesign

4.1. Vitenskapsteoretisk rammeverk

Lang ledererfaring og teoretisk ballast er begge deler viktige faktorer når man skal utforme en strategi for videreutvikling mot et profesjonelt læringsfellesskap. Men som vi har sett i kapittel 2, er maktpåliggende å involvere (semi-)profesjonelle yrkesutøvere gjennom prosesser preget av dialog. De ansattes verdier og erfaringer må trekkes inn både for å sette opp målsettinger og for å utarbeide den riktige veien mot dette målet. Det innebærer at lederen må gjøre seg kjent med de ansattes livsverden og hva som preger og styrer deres praksis i hverdagen. Man må derfor utarbeide et forskningsdesign som tar sikte på å gi best mulig forståelse for de ansattes perspektiv. Å gjennomføre en kvalitativ intervjuundersøkelse med en fenomenologisk tilnærming blir derfor mitt første grunnleggende metodiske valg.

Thagaard (2018 s. 11) sier at en viktig målsetting ved kvalitativ forskning er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Kvalitative tilnærminger skal gi et grunnlag for at vi kan fordype oss i og utføre analyser av de sosiale fenomener vi studerer. Postholm (2020 s. 28) er inne på det samme når hun sier at målet for en kvalitativ studie av praksis er å utforske sosial handling i en virkelig situasjon. Nettopp det at man studerer handlinger i sine naturlige omgivelser, gjør ifølge Postholm at vi kan kalle slike studier naturalistiske. Det er forskeren, som ved hjelp av sine erfaringer, observasjoner og teorier, som tolker de empiriske dataene i sin kontekstuelle sammenheng. Dette krever at forskeren innser at forskningen blir påvirket av hens subjektive, individuelle teorier (ibid. s. 35).

Nyeng (2018 s. 37) definerer ontologi som «[...] å uttale seg om verden slik den faktisk er [...]», og epistemologi som «[...] å uttale seg om verden slik den fremstår [...]», for eksempel når vi studerer den med et bestemt teoretisk utgangspunkt. Nilssen (2014 s. 25) skriver at den ontologiske forutsetningen i kvalitativ forskning er at det eksisterer mange virkeligheter, og at den epistemologiske forutsetningen er at kunnskap blir konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakeren. Postholm (2020 s. 35) mener at skillet mellom ontologi og epistemologi i kvalitativ forskning derfor blir uklart, siden man forholder seg til et virkelighetsbegrep der konstruksjonen og forståelsen av virkeligheten er i stadig endring og utvikling. Samtidig påpeker hun at den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker lever i, får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse. Mennesker innen samme kontekst vil mer eller mindre dele samme forståelse. Settingen motvirker følgelig en fullstendig relativisme (ibid. s. 22). Thagaard (2018 s. 36) mener likeledes at de felles erfaringene deltakerne har, gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av fenomenet vi studerer.

Kvalitative undersøkelser er forankret i et sosialkonstruktivistisk paradigme. Innenfor dette blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt av møtet mellom mennesker i sosial samhandling (Postholm 2020 s. 21). Interaksjonen mellom forskeren og forskningsdeltakerne preger derfor de resultater forskningen kommer frem til (Thagaard 2018 s. 40). Når den viktigste datainnsamlingsmetoden er forskningsintervjuer, som i denne oppgaven, blir følgelig kvaliteten på de produserte data avhengig av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og hens kunnskaper om temaet (Kvale og Brinkmann (2019 s. 84).

For meg var det nærliggende å anlegge datainnsamlingen med et fenomenologisk tilsnitt. Siden jeg i liten grad er deltakende i lærernes arbeidshverdag, var det viktig for meg å få et best mulig innblikk i hvordan jobbtilværelsen tar seg ut fra deres perspektiv. Jeg behøvde en inngående forståelse for hvilke utfordringer de står overfor i sitt profesjonelle virke, hvordan de møter disse utfordringene, samt indikasjoner på hva som styrer de valg de gjør, om jeg skulle få et grunnlag å reflektere over hvordan avdelingen kan videreutvikles til et profesjonelt læringsfellesskap. Kvale og Brinkmann (2019 s. 45) skriver at i kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. Dette er i tråd med det Postholm (2020 s. 17) hevder når hun sier at å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv og at å bære dette frem bør være et mål for kvalitative forskere.

4.2. Grunnleggende metodiske valg

Jeg valgte kvalitative forskningsintervjuer som den primære datainnsamlingsstrategien i oppgaven. Dette var nesten en dyd av nødvendighet. Avdelingen har kun elevene innom noen uker, så de har ikke tilgang til elevundersøkelser, nasjonale prøver, karakterstatistikker eller andre former for data som frembringes i en ordinær skolesituasjon. De bedriver ikke en gang noen evaluering; dersom en elev har en formell vurderingssituasjon under oppholdet, blir vurderingen utført av faglærer ved hjemskolen. Det har også vist seg vanskelig å gjennomføre observasjon i klasserommet. Elevene er i en svært utfordrende livssituasjon, og konteksten undervisningen foregår i er vanligvis temmelig sensitiv. Derfor har mitt nærvær ofte vært forstyrrende eller rent ut stressende for elever, og observasjonen har vært til skade for et delikat samspill mellom lærer og elev.

Jeg utelukket også skriftlige datainnsamlingsstrategier som spørreundersøkelse eller skriftlig intervju. Grunnen til dette var at jeg fant at en slik fremgangsmåte i for stor grad ville

bli definert av meg og min forforståelse, mens det som nevnt var deres livsverden som var det sentrale for meg å få frem. Derfor vurderte jeg det som essensielt å skape en situasjon hvor det kunne komme frem ting jeg ikke hadde kommet på å spørre om selv, med muligheter for meg å stille utdypende spørsmål underveis. Jeg endte med å gå for individuelle intervjuer heller enn gruppeintervju. Jeg mente at det ville oppleves som det tryggeste for forskningsdeltakerne, og at de ville snakke mer åpent alene. Svarene deres ville trolig også i mindre grad bli påvirket av hva andre sa og mente. Og endelig anså jeg det som den beste settingen for at kunnskap skulle kunne konstrueres når deltaker og forsker var i en genuin dialogsituasjon.

Så da sto jeg igjen med semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuer. Nå er ikke dette noe dårlig alternativ. Postholm (2020 s. 43) skriver at intervju vanligvis er den eneste datainnsamlingsstrategien som kan tas i bruk ved fenomenologiske studier. Hun utdyper dette (ibid s. 84) med å påpeke at det er deltakernes subjektive opplevelse som står i fokus for forskningen, og disse oppfatningene kan ikke betraktes som usanne eller feil. Intervju som datainnsamlingsstrategi er derfor en tilstrekkelig måte å samle inn data på for å fange opp personers subjektive opplevelser av et fenomen.

Imidlertid hadde jeg tilgang til noen andre former for data. Det har med ujevne mellomrom vært møter mellom de ansatte og meg, og disse hadde jeg notater fra. En gang imellom har møtene vært brukt til prinsipielle spørsmål, som for eksempel hvordan man skal håndtere utagerende elever, eller hvor skillet skal gå mellom undervisning og helse. Men hovedsakelig har disse vært preget av dagsaktuelle spørsmål som krever avklaring, og informasjon begge veier. Jeg får også en ukentlig skriftlig rapport fra avdelingen, men denne brukes mest til å gjøre meg oppmerksom på hvordan uken har vært, om det har dukket opp noe uforutsett i tilknytning til elevene, og hvordan neste uke ser ut, særlig med tanke på ressursdisponering. Og endelig skrives det en skolerapport til elevens hjemskole ved avsluttet opphold, og disse går via meg for gjennomlesning og signering. Skolerapportene gir et godt innblikk i elevmassens beskaffenhet og hvordan undervisningen legges opp, men det er lite av bakgrunnen for de pedagogiske valg som er truffet. Når det gjaldt medarbeidersamtaler eller annet som var tatt opp med meg i fortrolighet, ville jeg av etiske hensyn ikke trekke dette inn i forskningsprosjektet. Alt i alt ga ikke kildene som er beskrevet ovenfor så veldig mye relevant data til min problemstilling, men jeg utelukket ikke at de kunne brukes til en form for triangulering av dataene som intervjuene frembrakte.

Et annet grunnleggende metodisk valg jeg reflekterte over, var om datainnsamlingen skulle være teori- eller empiridrevet. Siden jeg ganske klart ønsket en fenomenologisk tilnærming til intervjuene, havnet jeg på at datainnsamlingen skulle være empiridrevet.

Imidlertid var det etter mitt syn ikke noen dikotomi mellom disse tilnærmingene. Teori ville trekkes inn både i problemstilling og i forskningsspørsmål, og videre inn i en intervjuguide. For meg innebar valget i praksis at jeg i planlegging og gjennomføring av intervjuene ville vektlegge å få frem deltakernes stemmer og deres livsverden. Jeg var også spent på i hvilken grad det som kom frem av intervjuene passet overens med teorien som legges til grunn i oppgaven, og den forforståelsen jeg gikk inn i prosjektet med. Dette gjorde at jeg ønsket å være forsiktig med å la teorien få en for styrende rolle i intervjuene. Teorien som ble presentert i kapittel 2, trekkes inn i kapittel 6, der problemstillingen besvares.

4.3. Tematisering i intervjuene og forskningsspørsmål

Når det gjelder valg av tema og problemstilling, samt hva jeg ønsker å oppnå med intervjuene, har jeg gjennomgått dette ovenfor, og skal ikke gjenta det her.

Neste trinn var utforming forskningsspørsmål. Jeg hadde to målsettinger med utformingen av disse. For det første ønsket jeg å bruke den teorien jeg hadde trukket inn til å presisere og spisse det jeg ønsket å fremskaffe empiri til for å kunne besvare problemstillingen. På den måten håpet jeg at det kunne bli klart hvilke deler av min forforståelse som kunne bekreftes, forkastes, eller måtte justeres. Videre ville forhåpentligvis det bli klart hvilke deler av det teoretiske utgangspunktet som kunne brukes videre, om noen områder trengte mer teori, eller om det ville bli nødvendig med ny teori.

For det andre måtte jeg gå om formulering av forskningsspørsmålene for å kunne forberede intervjuene, spesielt med henblikk på å utarbeide en intervjuguide. Jeg ønsket ikke å bruke forskningsspørsmålene mer eller mindre direkte i intervjuguiden. Det var flere grunner til det. Det var ikke å forvente at de ansatte i særlig grad opererte med et slikt lederperspektiv, med tilhørende teoretiske modeller og begreper, som ville prege denne oppgaven. Dernest ønsket jeg ikke at min agenda skulle styre intervjuene så mye at elementer jeg ikke hadde forutsett eller ikke kjente til ikke skulle komme fram. Det sentrale skulle være å få frem de ansattes livsverden og deres stemmer. Og jeg mente det også ville være interessant å se hvor langt inn mot forskningsspørsmålene de etter hvert eventuelt ville bevege seg av seg selv, uten for mye styring fra min side. Den siste grunnen var et mer praktisk hensyn. Jeg antok at dersom man la intervjuet an ut fra deres hverdag og ikke med altfor abstrakte emner og ord, ville konteksten og kommunikasjonen mellom meg og forskningsdeltakeren oppleves som trygg og komfortabel for sistnevnte.

Postholm (2020 s. 37) anbefaler å utarbeide forskningsspørsmål som begynner med «hvordan» eller «hva», tidvis «hvorfor». Samtidig bør en fenomenologisk tilnærming styre

spørsmålsstillingen mot bruk av verb som «oppleve», «erfare» og så videre. I samråd med veileder utviklet jeg følgende forskningsspørsmål, som i bearbeidet form utgjorde grunnlaget for utarbeidelse av intervjuguiden:

- Hva opplever de ansatte som motiverende og frustrerende i hverdagen?
- Hvordan bygger de ansatte opp sin erfaringsbaserte kompetanse?
- Hvordan opplever de ansatte å ha en fjernlokalisert leder?

Den etiske begrunnelsen for tematiseringen med tilhørende forskningsspørsmål, er selvsagt vitenskapelig interesse. Men håpet er at temaet også kan være et bidrag til å forbedre menneskers situasjon, og da ikke bare for oss på avdeling S. Dersom oppgaven får noen overføringsverdi, kan den kanskje bidra positivt ved andre institusjoner. Søkelyset på en SMI-skole, samt fjernledelsesaspektet, er muligens det mest aktuelle i så måte.

4.4. Planlegging av intervjuene

Med referanse til Giorgi: *An application of phenomenological method in psychology* (1975), sier Kvale og Brinkmann (2019 s. 45–46) at fenomenologi er studiet av strukturen og variasjonene i strukturen i den bevissthet som en ting, hendelse eller person fremtrer for. Fra dette utleder forfatterne at et semistrukturert livsverdenintervju bør brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Til dette mener de at hverken en åpen samtale eller en spørreskjemasamtale er velegnet; man bør utarbeide en intervjuguide, og forsøke å ha en samtale der intervjupersonen får godt armslag innen visse rammer. Slik kan de kvalitative undersøkelsene av intervjupersoners opplevelser av verden danne grunnlaget for de mer abstrakte, vitenskapelige teorier om den sosiale verden. Intervjueren må registrere og fortolke meningen med det som sies og måten det sies på. Skal dette fungere etter hensikten, bør intervjueren være velinformert om temaet for intervjuet (ibid. s. 47).

Når det gjelder antall intervjupersoner, skriver Kvale og Brinkmann (2019 s. 148) at det må være tilstrekkelig for å finne ut det man trenger å vite. Dette impliserer at det må vurderes i hvert enkelt tilfelle ut fra formålet med undersøkelsen. De anfører imidlertid at det oftere blir for mange enn for få, kanskje på grunn av en misforstått kvantitativ forutsetning: Jo flere intervjupersoner, jo bedre. Da er risikoen stor for at analysen av de enkelte intervjuene ikke blir tilstrekkelig grundige. Postholm (2020 s. 43) gjør også oppmerksom på faren ved å ha for mange intervjupersoner, og mener det i en mindre forskningsstudie er tjenlig i forhold til omfang og tidsbruk å forholde seg til lavest anbefalte antall. For en slik studie er det Postholms oppfatning at man ved å intervju tre personer kan klare å finne en felles essens eller kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringen. Brinkmann og Tanggaard (2012 s. 20) mener

også at et typisk studentprosjekt bør ha 3–5 deltakere, og at det som grunnregel er bedre å gjennomføre relativt få intervjuer og analysere disse grundig.

For min egen del besto det aktuelle personalet av fem personer, og samtlige ble spurt om å delta. Etter en lang prosess som beskrives nedenfor, ga tre av dem sitt samtykke. Jeg anså dette for tilstrekkelig, særlig med tanke på hvor lite og oversiktlig miljø vi snakker om her. Postholm (2020 s. 78) skriver at det er vanlig at hver forskningsdeltaker blir intervjuet kun én gang, så jeg la opp til å gjøre det slik. I et forsøk på å finne balansen mellom tid nok til å gå grundig inn på det forskjellige aspektene og hvor lenge en intervjuperson orker å gi inspirerte og grundige svar, antydte jeg overfor deltakerne en varighet på 30 til 60 minutter.

Noe av det jeg fant mest utfordrende under planleggingsfasen, var hvordan jeg best kunne håndtere min dobbeltrolle som leder og som forsker. Som forsker var det naturligvis viktig å gjøre det jeg kunne for at jeg skulle få åpne og ærlige svar i intervjuene, og som leder var det viktig at forskningsprosjektet ikke skulle skape noen negative følger for samarbeidet i etterkant. Dette var som nevnt ovenfor styrende allerede ved utformingen av problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. Jeg vurderte det som nødvendig å ha en grundig prosess med de ansatte i forkant av prosjektet. Jeg hadde flere møter med personalet høsten 2020 der jeg la frem hva forskningsprosjektet var og ikke var, samt at jeg gjennomgikk formelle ting som deres rettigheter, behandling av personopplysninger, og at det etiske er et aspekt som hører med i et prosjekt som dette og vil være en del av vurderingskriteriene. Jeg hadde også tett dialog med Norsk senter for forskningsdata (NSD) frem mot godkjenning av forskningsprosjektet med tilhørende samtykkeerklæring og intervjuguide (se vedlegg 3). Dessuten valgte jeg å involvere arbeidsplassstillitsvalgte (ATV) for Utdanningsforbundet gjennom prosessen, så at de ansatte kunne være sikre på at alt gikk korrekt for seg, og for at de kunne ha muligheten til å ta opp sine bekymringer eller om de opplevde noe utilbørlig press fra meg.

Foruten min dobbeltrolle, vil det alltid være noe asymmetrisk i intervjusituasjonen. Det er intervjueren som har definert hva intervjuet skal dreie seg om, og som har styringen underveis i intervjuet. Thagaard (2018 s. 105) understreker betydningen av at intervjueren er bevisst sin posisjon, og Postholm (2020 s. 126) mener forskeren i kvalitative studier må avklare sin rolle slik at de ulike partene vet hvordan de skal forholde seg til hverandre. Jeg fant det derfor fruktbart å også forklare for intervjupersonene at jeg anla intervjuene med et fenomenologisk perspektiv. Min hensikt var at de med det kunne forstå at det var deres livsverden på arbeidsplassen jeg primært var ute etter, og at intervjuet nok ville bli mindre strukturert enn de kanskje hadde sett for seg. Jeg forsøkte også å formidle hva intervjuenes plass i oppgaven skulle være, og at det ikke var intervjusvarene som skulle opp til vurdering, men hva jeg fikk ut av

dem. Mitt håp var at dette kunne fri intervjupersonene fra noen form for prestasjonsangst og gi dem trygghet til å gi ærlige svar.

Det etiske i denne fasen ble ivaretatt ved å gå gjennom konfidensialitet og behandling av personopplysninger, samt gjennomføre en konsekvensvurdering sammen med de ansatte. Da samtykkeerklæringen forelå, ble denne gjennomgått med dem, og de fikk diskutere den med og stille spørsmål til arbeidsplassstillitsvalgte uten at jeg var til stede.

4.5. Gjennomføring av intervjuene

Når det kom til utarbeidelsen av en intervjuguide (vedlegg 2), ønsket jeg at den skulle være til hjelp for å gi meg best mulig innsikt i deres livsverden i en yrkeskontekst. Jeg ville den primært skulle gi meg et best mulig innblikk i deres hverdag, og så kunne jeg i neste instans se hvor mye refleksjon over hverdagen jeg fikk når jeg trakk intervjuet i retning av mer akademiske termer og modeller. Kvale og Brinkmann (2019 s. 165) anbefaler spørsmål som er egnet til å utløse spontane beskrivelser. Når det så kommer til hvorfor intervjupersonene opplever og handler som de gjør, sett fra et bredt fenomenologisk perspektiv, er dette primært forskerens oppgave å vurdere, og intervjueren kan her gå lenger enn til intervjupersonenes selvforståelse. Følgelig ville jeg at intervjuet skulle gi intervjupersonene mulighet til å fortelle mest mulig nyansert fra jobbtilværelsen, og så var det opp til meg å knytte materialet fra intervjuene til forskningsspørsmålene. Jeg betraktet følgelig intervjuguiden med hoved- og hjelpespørsmål hovedsakelig som en liste over emner jeg ville innom.

Postholm (2020 s. 82) mener det er viktig at settingen for intervjuet bør være et lokale som oppleves trygt for intervjupersonen, og som er skjermet for forstyrrelser. Jeg valgte derfor å dra til deres arbeidssted og avholde intervjuene i et av de klasserommene de bruker til daglig. Et par dager før intervjuet skulle finne sted, oversendte jeg hovedemnene til intervjupersonen så denne skulle være klar over hva som skulle skje, og være noe forberedt når vi startet. Kvale og Brinkmann (2019 s. 160) mener intervjuet bør starte med en briefing om hva som skal skje og hvordan det skal foregå, og gi intervjupersonen mulighet til å stille spørsmål før man starter. De understreker også betydningen av de første minuttene av intervjuet for at intervjupersonen skal føle seg trygg og slik blir ansporet til å beskrive sine tanker om livet og verden. Jeg valgte derfor å snakke uformelt om hva som skulle skje og hva jeg var ute etter i intervjuet før opptaket startet, og så åpne med at de skulle skildre en vanlig dag eller uke på jobb.

Intervjuene ble gjennomført i uke 2 og 3 i 2021, og alle opptakene hadde en varighet på 35–40 minutter. Da jeg ba intervjupersonene om en umiddelbar reaksjon etter at opptaket var avsluttet, svarte de alle at intervjuet hadde vært en interessant og til og med behagelig

opplevelse. Imidlertid uttrykte de tross min innsats for å forklare dem hva intervjuet skulle være i oppgaven, og hvordan det ville foregå, overraskelse over at det hadde vært relativt få konkrete spørsmål, og at det var lagt opp til at de skulle snakke så mye og så fritt. To av dem viste også omtanke for meg og forskningsprosjektet, og beklaget at de ikke hadde fått mer informasjon om de mer refleksjonsorienterte spørsmålene på forhånd, så de kunne skaffe meg bedre svar.

4.6. Transkribering av intervjuene

Kvale og Brinkmann (2019 s. 205) skriver at forsøk på ordrette intervjutranskripsjoner skaper hybrider, kunstige konstruksjoner som kanskje verken er dekkende for den levde muntlige samtalen eller de skriftlige tekstenes formelle stil. De har utvilsomt et poeng i dette, men de tilbyr egentlig ikke noen løsning på dilemmaet. Jeg endte med ordrett transkripsjon, inkludert slikt som gjentakelser, ufullførte setninger, avbrytelser, latter og pauser, samt markering av trykk der dette var nødvendig for å forstå meningen. Jeg fant det nyttig å ha slike ting nedskrevet, blant annet for å kunne se hvor langt fremme i bevisstheten de enkelte ting var for intervjupersonene, og hvilke tanker som var lette eller vanskelige å formulere for dem. Det eneste avviket fra ordrett transkripsjon, var av personetiske hensyn, så jeg anonymiserte navn og benyttet kjønnsnøytrale personlige pronomen.

Nilssen (2014 s. 47) mener at tidsaspektet er det eneste argument for å ikke transkribere selv. Hun mener transkriberingen er første del av analyseprosessen, siden man begynner å gjøre seg kjent med materialet fra et utenforperspektiv. Man har også muligheten for å knytte utsagnene til kontekst, i alle fall om man transkriberer relativt raskt etter intervjuene er gjennomført. På denne bakgrunn begynte jeg å transkribere umiddelbart etter at det første intervjuet var gjennomført. Jeg valgte å benytte standard bokmål i transkripsjonen. Dette var for det første for å skjule enkelte individuelle særtrekk knyttet til dialektord hos intervjupersonene, og for det andre for at transkripsjonene skulle være enkelt søkbare i analysearbeidet. Jeg brukte understreking for å markere ord sagt med trykk, [...] for å vise at noe er hoppet over, ord og uttrykk i klammeparentes når det er omskrevet (vanligvis av hensyn til anonymisering, eller for å informere om ikke-språklig aktivitet, som for eksempel latter eller mimikk), og (...) for å markere pauser i talen.

Kapittel 5: Analyse av intervjuene

5.1. Innledning

I kapittel 5 analyseres intervjuene med fokus på hvordan forskningsspørsmålene blir belyst, og sett i sammenheng med den forforståelse jeg gikk inn i forskningsprosjektet med beskrevet i kapittel 3. På bakgrunn av resultatene fra analysen vil jeg så i kapittel 6 forsøke å besvare oppgavens problemstilling. Her trekkes også teorien fra kapittel 2 inn. Av anonymiseringshensyn hadde jeg lovet informantene at utsagn ikke skulle kunne knyttes til person. Imidlertid har jeg av forskningsetiske grunner bestrebet meg på å la de tre bli nokså likelig representert i de gjengitte uttalelsene.

Jeg brukte meningsfortolkning som den sentrale analytiske fremgangsmåte, slik Kvale og Brinkmann (2019) fremstiller metoden. De sier at mens koding bryter ned en tekst i mindre enheter, kan meningstolkning utvide den opprinnelige teksten ved å legge til hermeneutiske lag som muliggjør forståelse. Metoden er inspirert av hermeneutisk tekstfortolkning, og tar inn over seg hvordan fortolkerens forutsetninger og spørsmål er med på å konstituere det fortolkede meningsinnhold (ibid. s. 230). For meg er dette en naturlig forskningsposisjon å innta. Min bakgrunn er fra studier innen nordisk, historie og litteraturvitenskap på 1990-tallet, så Kvale og Brinkmann tilbyr en velkjent tilnærming som vekker gjenklang i noen dyptliggende epistemologiske overbevisninger hos meg. Å finsortere opplysninger gjennom mer og mer spesifikke kodinger og kategoriseringer kan være vel og bra, men jeg synes det smaker litt av pseudo-empiri, som det er vanskelig å se egentlig gir noen ny kunnskap før man uansett må abstrahere en mening ut av datamaterialet og så sette denne inn i en forståelsesramme.

Så rent praktisk valgte jeg å gå gjennom transkripsjonene og grovkode innholdet i disse etter de forskningsspørsmål som ble belyst av tekstpassasjene. Deretter kategoriserte jeg uttalelsene etter forskningsspørsmålene på tvers av intervjuene. På dette grunnlaget forsøkte jeg å gjennomføre det Kvale og Brinkmann kaller meningsfortetting, som innebærer en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. I denne prosessen leter forskeren etter naturlige meningsenheter og uttrykker deres hovedtema (ibid. s. 232). De fremhever at for en fenomenologisk basert meningsfortetting er det viktig at man får rikholdige og nyanserte beskrivelser av fenomenene som skal undersøkes i intervjupersonenes dagligspråk (ibid. s. 233). Så da jeg gikk inn i analysen etter kategoriseringen, gjennomførte jeg en ny koding ut fra de aspekter av forskningsspørsmålene som kom frem i uttalelsene fra intervjupersonene.

En kvalitativ forsker vil legge vekt på å løfte frem deltakernes perspektiv og stemmer i en forskningstekst (Postholm 2020 s. 130). Deres stemmer holdt opp mot forskerens

forforståelse skaper en intersubjektiv konstruksjon av en virkelighetsforståelse. Forskeren må likevel skille sitt syn fra forskningsdeltakernes. Med henvisning til Gudmundsdottir: *Den kvalitative forskningsprosessen* (1992), påpeker Postholm at deltakernes syn ikke må betraktes som forskerens sannhet uten at det er teoretisk belegg for det. Dette innebærer at forskeren skaper sin forståelse av fenomenet som studeres ved hjelp av teoretiske briller.

5.2. Umiddelbare inntrykk fra intervjuene

Som nevnt hadde jeg en fenomenologisk tilnærming til intervjuene, så den primære målsettingen var å få dannet meg et godt bilde av deres livsverden – hvordan hverdagen artet seg, hva som ga motivasjon og hva som opplevdes som frustrerende, hva de hadde oppmerksomheten rettet mot i arbeidet, hvordan de samarbeidet, og så videre. Her opplevde jeg intervjuprosessen som svært givende. Jeg fikk en grundigere forståelse for hvordan det er å være lærer ved avdeling S., og hvordan kjernevirksomheten artet seg. Jeg fikk også justert en del av min forforståelse. Noe av det som overrasket meg, var hvor elevsentrert hverdagen var. Veldig mye av vurderingene som gjøres og samarbeidet som oppstår, har sin rot i konkrete elevrelaterte problemstillinger. Videre var jeg ikke klar over hvor forbedret forholdet overfor helsesiden var blitt. Tidligere hadde det vært konflikter knyttet til at helse ikke ga informasjon om elevene, og tidvis forsøkte å legge føringer for hva som skulle skje i klasserommet, Men nå var det et godt, toveis samarbeid mellom skole og helse. En siste ting som overrasket meg, var hvor velorganisert og konfliktfritt samarbeidet var. Det var grodd frem en utpreget demokratisk arbeidsform som gjorde studier av hvordan ledelsen var distribuert nærmest irrelevant.

Når vi kom inn på refleksjon rundt og metaperspektiv på det de holdt på med, ga imidlertid ikke intervjuene så mye som forventet. Som nevnt ville jeg forsøke å unngå å stille forskningsspørsmålene til forskningsdeltakerne direkte, blant annet for å se hvor lett de selv kom inn på dette, hva de ville trekke frem og hvordan de ordla seg. Mange av emnene måtte jeg lede samtalen inn på selv, og stille flere spørsmål rundt, før deltakerne begynte å svare. Det virket tydelig at flere ting hadde de i liten eller ingen grad reflektert over, for eksempel skjønnsutøvelse eller oppbygging av en kollektiv kompetanse. Jeg understreker at jeg ikke mener dette er til forkleinelse for intervjupersonene. De ansatte har en jobb der de skal dekke så å si alle fag i skoleverket, og med psykisk syke elever som er inne for korte, ubestemte tidsrom. Slik sett er det lite fagtradisjon, ordinær klasseromsbasert pedagogikk, eller evidens – og altså ikke så lett å utvikle noen didaktikk med særlig overføringsverdi mellom fag, årstrinn og diagnoser. Det samme gjelder den erfaringsbaserte kompetansen. Det som fungerte i en konkret kontekst, kan være ubrukelig i en annen, selv om det tilsynelatende er klare paralleller

mellom dem. Følgelig må refleksjon over praksis og kompetanseoppbygging foregå på et relativt abstrakt nivå for å komme frem til noen grunnleggende sannheter.

5.3. Hva opplever de ansatte som motiverende og frustrerende i hverdagen?

Intervjupersonene var samstemte om at kollegene var en viktig motivasjonsfaktor. Det er det neppe noe uvanlig ved, men de understreket at det var av særlig betydning i de rammene de jobber under. De deler et arbeidsrom, og underviser sammen minst to om gangen. Siden de er så nært innpå hverandre gjennom hele dagen, er de bevisste på at det krever at alle bidrar:

Og det er litt viktig også, siden vi har det der kontorlandskapet. Det er jo et bittelite rom hvor vi sitter fire stykker, da er det greit å ha en god tone. Jeg tror alle er obs på det, at det er faktisk et ansvar vi hver enkelt har.

Videre snakket alle om at det å lykkes med elevene var noe som motiverte dem. I dette kunne man merke et sterkt omsorgsaspekt. Man ønsket å bidra til en endring for elevenes innstilling til skole og kanskje kunne frigjøre dem fra den elevrolle de hadde inntatt. Flere snakket om at en del av belønningen lå i at man fikk til noe med de elevene som mer eller mindre var gitt opp av sine hjemskoler.

Ellers nevnte et par av dem muligheten for å praktisere mye spesialpedagogikk, noe som etter deres erfaring var lite av og ikke all verdens interesse for i grunnskolen. Variasjonen av pedagogiske utfordringer og elevenes alder ble også oppfattet som spennende, selv om man kanskje foretrakk elever fra ungdomstrinnet og oppover – da ble det litt faglig også.

Frustrasjonsfaktorene de trakk frem, hadde det det til felles at de hadde å gjøre med manglende informasjon til å kunne utføre en god jobb. Det første gikk på hjemskolens planer, som kunne være for vide, eller i liten eller ingen grad en klasseplan ikke tilpasset for den aktuelle eleven. Det andre er når de ikke kommer i posisjon til å få en god dialog med eleven:

Ja, det er dem som er de verste. For det er jo litt (..) det er jo frustrerende for oss når de ikke vil gjøre noe.[...] Det har hendt at det har vært veldig vanskelig (...) å få ordentlig kommunikasjon med enkelte elever.

En siste frustrasjonsfaktor går på informasjonen fra de behandlerne på helsesiden som jobber med elevene. Dette har vært et tema hele tiden, der vi fra skolesiden har forsøkt å formidle hvorfor det er viktig for oss å vite om årsaken til at eleven er annerledes eller vanskelig å ha med å gjøre, er å finne utenfor klasserommet, eller om det er en indikator på at man må justere den relasjonelle og pedagogiske tilnærmingen:

Altså, vi har hatt et par tilfeller hvor vi ikke (...) hvor informasjonen ikke har kommet. Sånn som vi ønsker. Altså, hvor man sitter igjen med en litt dum følelse av at det (...) ikke sant, nå har jeg sagt eller gjort noe dumt. Jeg visste jo ikke.

Imidlertid er informasjonsflyten i bedring. Jeg nevnte i 5.2 at en av overraskelsene for meg var at det var etablert en god toveis kommunikasjon mellom skole og helse, der man rapporterer ved overlevering av eleven fra den ene til den andre. Så systemet er på plass, det vanskelige nå går på personer. Her må jeg opplyse om at personalsituasjonen på helseinstitusjonen er preget av stor gjennomtrekk, så problemet blir ikke helt borte med det første, siden det ifølge intervjupersonene er en klar sammenheng mellom fartstid og villighet til å dele informasjon: «Det er de trauste gamle damene, de forteller. Mens de herre nyutdannede, de sitter med kortene inntil brystet og vet ikke hva de har lov til å si eller ikke.»

Når det gjelder verdier, formulerte de ikke noe slikt eksplisitt selv. Imidlertid mener jeg det er grunnlag for å hevde at det er noe verdibasert som ligger i bunnen i virksomheten deres. Det ene går på en stolthet som profesjonsutøver. Det kan ta form av hvordan andre vurderer jobben du gjør, slik en av intervjupersonene sier: «For man skal jo videreformidle det her til hele gruppa som jobber med eleven. Og skal du si til dem hver gang at han ikke gjør noe, så settes det et søkelys på hva vi gjør på skolen».

Men det tar også form av behov for å være seriøs i sin jobbutførelse. Som en annen sier:

[...] man skal kunne stole på arbeidstakeren. Altså, vi skal ikke være øyentjenere; at vi jobber fordi at [lederen] har sagt det. Det å ta ansvar. Vi må ta ansvar i jobben vår. Vi vet alle hvor vi får lønna vår fra, og hvorfor vi er betalt. Det er kjempeviktig.

Det andre jeg mener lar seg rekonstruere, er kanskje ikke egentlig en verdi så mye som en evne som å se det store bildet, og bruke dette som motivasjon og retningsgiver for arbeidet. De kommer inn på dette i flere kontekster. En intervjuperson sier at oppgaven deres er «å rette opp sånn at elevene har lyst til å gå på skole». En annen sier det slik:

For de vil ikke ha dem for lenge inne heller, for da blir det en sovepute for dem, og det blir rett og slett (...) for de må jo ut i hverdagen igjen etter en stund, så da må de jo (...) tenke vel at da er det vel best at de har et opplegg her, og fått lære seg teknikker for å takle (...) teknikker og eventuelt medisiner og sånne ting som de kan ta med seg, og lære seg å leve et normalt liv. Det er det som er hovedmålet, alltid.

Her er det et par ting jeg vil kommentere. Det første er at det å få eleven tilbake til samfunnet eller i det minste til skolebenken er en ramme for arbeidet som jeg mener former den erfaringsbaserte kompetanseoppbyggingen (se 5.4). Det andre jeg vil påpeke, er at denne rammen har et klart helseaspekt. Lærerne overlater i stor grad til den ordinære skolen å forholde seg til styringsdokumenter og læreplanmål, og lar seg heller styre av hva man mener man kan gjøre for at eleven skal kunne fungere best mulig på skolen med sine helsemessige utfordringer i et langsiktig perspektiv.

5.4. Hvordan bygger de ansatte opp sin erfaringsbaserte kompetanse?

Intervjupersonene er klare på at de individuelt hver for seg har bygget opp en erfaringsbase i jobben, som de trekker mye på hverdagen. En intervjuperson sier «det er klart man får mere erfaring ettersom du jobber. Du møter jo mange typer elever». En annen er klar på at mye av oppbyggingen av kompetanse kommer direkte fra klasseromspraksis over flere år:

[...] det vil jeg jo si, man har jo bygget opp en kompetanse ved hjelp av de elevene vi har hatt inne, hvis man tenker over hvordan jobber med dem, så er det jo (...) en sånn kompetanse er (...) den praktiske delen.

Men når vi intervjuene kom inn på konkret hva de har fått bedre kompetanse på, kommer det frem at kompetanseoppbyggingen også foregår på en annen måte. Når de skal fortelle om hvilke områder de merker sin kompetanseheving på, trekker alle frem innsikten i elevene, og da knyttet til de diagnoser eller psykologiske utfordringer de har. Og denne kompetansen er ikke bare erfaringsbasert. Intervjupersonene forteller både om at de leser seg opp på helsefaglig og spesialpedagogisk teori, og at kommunikasjonen med helsesiden i forkant og underveis er viktig for å utvikle den nødvendige forståelsen for elevene som ligger til grunn for de metodiske valgene de gjør. Her er en uttalelse fra to av intervjupersonene:

Og når vi ikke har undervisning, så er det jo forberedelser på den her rapportskrivningen, mye, hvis det er spesielle kasus så må man prøve å oppdatere seg på det (...) lete mye på nettet og lese meg opp på (...) på en del av (...) det som jeg ikke har vært borti så mye tidligere. Jeg her lest meg opp en del om, ja, for eksempel asperger, vi har hatt en del elever med det. Så, det er veldig fint at man har tid og anledning til å (...) å bruke til sånn faglig oppdatering.

Vi har jo møter om (...) møter med for eksempel avdelinga, behandlere, ikke minst, og diskuterer saker og ting med dem, til elevenes funksjon i klasserommet og sånne ting, og da er det ofte sånn at de temaene blir tatt opp, om vedkommende elev på de her behandlingsmøtene. Eller, ja, sånne ting.

Når vi så i intervjuene kommer inn på hvordan de merker sin erfaringsbaserte kompetanse, går det på trygghet i valg generelt, og valg i forhold til hva som er riktig tilnærming til eleven og hva man må prioritere når man står overfor motstridende krav spesielt. Her er vi igjen inne på den evnen til å se det store bildet og bruke dette som motivasjon og rettesnor i det daglige arbeidet, som vi var inne på under 5.3. Dette ble blant annet formulert slik:

Det er noe med det å være så trygg i seg selv at du kan faktisk tillate (...) tillate at det her barnet her klarer ikke å jobbe noe. Det er en grunn til at vi (...) at vi har denne eleven her.

Jo, faktisk, jeg hadde jo ikke tort å gjøre det for tjue år siden. Aldri. Da hadde jeg vært så knyttet til planer og (...) og krav om å (...) men nå kan vi faktisk forsvare hvorfor vi gjør det.

Imidlertid blir ikke svarene like klare når intervjuene beveger seg fra oppbygging av individuell til kollektiv kompetanse. De er av den oppfatning av at det foregår en kollektiv oppbygging, og at det ville være rart om det ikke gjorde det, som en av dem sa. Men det er vanskelig å sette ord på hva det går på, eller hvordan man kan skille organisasjonens kunnskap fra individenes kunnskap. Derimot er de tydelige på hvordan den kollektive kompetansehevingen foregår. Det er gjennom løpende diskusjoner, til dels med utenforstående instanser som hjemskolen og helsesiden, men hovedsakelig mellom dem selv. To av intervjupersonene sier det slik:

Vi jobber veldig godt i lag, og vi diskuterer mye i lag også. Om elever, og hva slags type opplegg de har og hva de sier til oss og (...) det er mye kollegabasert veiledning, for å si det på den måten. Det vil jeg si, da, at vi har (...) vi diskuterer og prater og hjelper hverandre rett og slett...

Vi bygger opp en kollektiv kompetanse, sånn at det (...) vi lærer jo av hverandre, og vi diskuterer, som jeg sa i sted, vi diskuterer jo ofte saker og ting oss imellom. Det er gjerne uformelt. Det behøver ikke være møter til tider, men i pausene så kan vi diskutere de elevene, for eksempel. For det er jo den måten man jobber på. Hvilken tilnærming vi har til de her elevene som kommer.

Mye av det de forteller om, er diskusjoner og erfaringsutveksling knyttet til elevene og undervisningsoppleggene underveis i oppholdet. Og det som utløser behovet for dette, ser ut til å være når det oppstår vanskeligheter med undervisningen, særlig når eleven ikke vil jobbe:

Det er rett og slett sånn at jeg må jo stille opp som en profesjonell og forsøke å gjøre den beste jobben jeg kan. Hvis det er den beste måten som jeg kan, ikke sant (...) hvis ikke det er godt nok, så må man nesten begynne å tenke på hva (...) må jeg kanskje tenke på å vurdere å endre praksis i forhold til den her eleven, hvordan skal jeg jobbe videre med den eleven, og sånne ting.

Det foregår imidlertid også av og til i andre kontekster. En av intervjupersonene trekker frem arbeidet i etterkant av oppholdet:

Jada, vi bruker å diskutere på rapportsidene, hva man skal skrive og sånne ting. For at det å få litt innspill fra de andre, hva de har sett, og om det man selv tenker stemmer med det bildet de har opplevd. Men der får vi også litt hjelp av (...) av avdelingen, at man kan spørre de involverte parter der som har den eleven.

Og en annen trekker frem betydningen av å få inn friskt blod av og til: «Og det er klart, vi får gode tanker og ideer derfra, og vi tar de jo til oss, ikke sant, og prøver å justere vår praksis igjen, etter (...) etter nye ideer og tanker».

Det som jeg finner slående, er hvor mye av oppbyggingen av den erfaringsbaserte kompetansen er kasus- og elevsentrert. Dette gjelder både når de ansatte føler behovet for å tilegne seg ny kunnskap, og hva de kjenner at det er viktig å bygge opp kompetansen på. Det er i tilknytning til konkrete elever i en praktisk undervisningssituasjon man bevisst går inn i læreprosesser. Dette foregår så gjennom diskusjoner lærerne imellom, når det gjelder å forstå eleven for å komme i posisjon til hen, eller for løpende evaluering av undervisningen. Eller det skjer gjennom å lese seg opp på helsefaglig og spesialpedagogisk teori, eller informasjonsinnhenting fra helsesiden. Da er konteksten oftere å utarbeide en generell tilnærming i forkant av undervisningen, eller ved møtevirksomhet og rapportskrivning i etterkant av oppholdet. Et spørsmål som da melder seg, er at når tilnærmingen er så konkret og kasusorientert, hvordan er det med overføringsverdien av den kunnskapen de bygger opp rundt hver enkelt elev?

Et nærliggende spørsmål som melder seg i forbindelse med oppbygging av erfaringsbasert kompetanse, er hvordan dette viser seg i praktiseringen av profesjonelt skjønn. Som jeg skrev i 3.1, mente jeg at skjønnsutøvelsen var et særkjenne for kjernevirksomheten ved avdelingen, og jeg anså det som sannsynlig at dette var en kilde til profesjonell stolthet for dem. Derfor overrasket det meg at intervjupersonene hadde såpass lite å si når vi kom eksplisitt inn på temaet. På direkte spørsmål om hva de la i begrepet «profesjonelt skjønn», hadde ingen av dem noe å si; begrepet virket ukjent for dem. Selv etter at jeg hadde forsøkt å forklare noe av det som lå i begrepet, og vi hadde snakket litt rundt dette, var det vanskelig å få nye genuint nytt frem i intervjuene. Når vi begynte å få grep om hva som lå i begrepet, beveget samtalen seg fort rundt elever igjen. Her er et illustrerende utsagn:

Ja, det skjer jo fra tid til annen at man må liksom tenke seg, hvordan løser man den her situasjonen, og hvordan skal man gå frem nå (...) ja (...) la oss si elev er utagerende og (...) skal man bry seg om det, eller skal man ikke bry seg om det, og sånne ting, og det er jo valg man må ta hele tiden.

Men etter hvert som samtalen fortsetter rundt valg og dilemmaer, og hva som styrer hvordan de håndterer dette, kommer noen tanker rundt det som ligger i ordet «profesjonelt»:

... nei, jeg tenker på, profesjonelt skjønn, det er jo, det må jo være forankret i både (...) både metodikken vi bruker og i forhold til forskjellige teorier, innenfor spesialpedagogikken, for eksempel.

For meg er det nærliggende å se denne relativt lave bevisstheten rundt skjønnsutøvelse i sammenheng med hvordan intervjupersonene snakker om sin erfaringsbaserte kompetanse. Det er en så stor grad av «skreddersøm» i relasjonsbyggingen overfor elevene og utarbeidelsen av undervisningsopplegg for dem, at det kan være vanskelig å rette oppmerksomheten mot de generelle prinsipper som eventuelt ligger til grunn for den praktiske yrkesutøvelsen. Dette blir kanskje forsterket av at de har en jobbtilværelse som i mindre grad henter impulser fra utviklingsarbeid i skoleverket ellers, men heller orienterer seg mot et helsefaglig kompetansemiljø og spesialpedagogisk teori for kompetanseheving. I så fall er det lett at refleksjonen i det daglige har sin rot i en mer individualistisk og diagnostisk tenkemåte enn mer tradisjonelt faglig-didaktiske tilnærminger.

5.5. Hvordan opplever de ansatte å ha en fjernlokalisert leder?

Dette forskningsspørsmålet fikk jeg relativt lite konkret på. Intervjupersonene ga inntrykk av at de ikke tenker mye på hvordan tilværelsen ville ha vært dersom lederen hadde vært samlokalisert. En intervjuperson sier rett ut: «Nei, nå har jeg jobbet her i tolv år. Så det blir veldig vanskelig å si for meg, hvordan det hadde vært å ha en leder her [latter]».

Det generelle inntrykket er at de har utviklet rutiner og samarbeidsformer som i liten grad krever at noen må ta beslutninger eller skjære igjennom. En annen intervjuperson formulerer det slik: «Nei... akkurat den der vanlige driften, når alt går etter skinner og alle er på jobb, så er det kanskje ikke så prekært med en leder».

De har faktisk utviklet prosedyrer og systemer av en art som vanligvis gjøres av en leder eller mellomleder på en skole. Jeg nevnte under 5.3 hvordan de hadde etablert en gjensidig rapporteringsrutine ved overføring av elever mellom skole og helse. Et annet system de har utviklet på egenhånd, er det de, kanskje noe misvisende, kaller kontaktlærerfunksjon. I denne sammenheng betyr det at denne personen blir en koordinator og den som håndterer det formelle rundt en bestemt elev: Møtevirksomhet, kontakt med foresatte og hjemskole, skolerapport og så videre. Det innebærer ikke noe hovedansvar for undervisningen av eleven; det er et kollektivt ansvar. Fordelingen av elever til det til kaller kontaktlærer går også av seg selv.

Det de sier de trenger en leder til, går til dels på at lederen skal ha kontroll på den overordnede konteksten for arbeidet. Dette kommer frem i uttalelsene fra to av intervjupersonene:

Det er jo de herre overskriftene, og (...) innenfor de rammene vi skal jobbe, da må vi jo ha en leder som må styre oss, ikke sant, både med, ja, de hoveddrammene rundt, for å si det på den måten.

Jo, men vi har jo hatt vår leder også inne i bildet, og som trekker opp de hovedlinjene og de rammene som vi kan jobbe innenfor, ikke sant. Og hvis det er sånn ting, sånne vanskelige ting, så spør vi jo vår leder, så klart, om råd. Om råd og hjelp, om hvordan vi kan løse de forskjellige tingene.

Utsagnene kan jeg kanskje illustrere ved å nevne noen saker hvor jeg har vært involvert opp gjennom årene. Et tema vi har jobbet med både generelt og utløst av konkrete enkeltsaker, er når det er rimelig å avbryte undervisningen, enten fordi eleven er utagerende, eller knapt er mottakelig for undervisning på grunn av traumebehandling eller medisintprøving. Jeg har også vært mye involvert i å få de store linjene i samarbeidet med helsepersonalet på plass – hva ønsker vi å bli informert om og hvorfor, hvilke beslutninger ligger til skolen og ikke helse å ta, og når bør elevene helst holde seg på institusjonen og ikke komme på skolen.

Ellers virker det ikke som de ser på fjernlokaliseringen som så problematisk i hverdagen, ikke en gang når det gjelder slike ting som tilgjengelighet eller personlig oppfølging. En intervjuperson sier det slik:

Vet du hva, nå er det jo sånn, på huset vårt, at hvis det er noe vi lurer på, så er det et par tastetrykk, så er du der. Altså, det er jo på en måte lettere å (...) nå deg enn mine tidligere arbeidsgivere [latter]. Ikke sant, vi har epost, og vi har telefon. Så (...) jeg synes ikke det er noe sånn veldig stort problem. Selvfølgelig, den her fysiske samtalen under fire øyne, den er jo (...) koselig. [...] I mitt tilfelle synes jeg at jeg har fått god oppfølging. Og det er jo også litt med det at jeg (...) altså, leder må jo vite hva behovet er. Det er ikke bare å begynne å følge opp noe som er ønskelig heller [latter]. Men det er ulikt (...) det må jo gå begge veier, altså, man må jo (...) jeg må fortelle deg hva jeg trenger av oppfølging.

Det jeg muligens finner mest interessant, er hva ingen av intervjupersonene nevner i det hele tatt. En slik ting er faglig veiledning og oppfølging, som de med god grunn ikke forventer at jeg kan gi dem selv, men heller ikke signaliserer at jeg skal ta ansvar for at de kan få annetsteds fra. Beslektet med dette er muligens det andre de ikke snakker om, nemlig utviklingsarbeid. Til tross for at de har kjent til problemstillingen på oppgaven og hensikten med forskningsintervjuene i lengre tid, merkes det ikke i intervjuene at de har tenkt noe særlig over hvor man vil komme i et lengre tidsperspektiv, eller hvordan man skal jobbe planmessig for å komme dit. Som jeg var inne på i 3.2, var ikke dette helt uventet, og det er gode grunner til at det ikke ligger langt fremme i bevisstheten hos personalet. Imidlertid ble jeg noe overrasket over at det overhodet ikke kom opp fra deres side i intervjuene.

Jeg tror den relativt tynne empirien på fjernledelsesområdet kan relateres til to faktorer. Den første er at jeg har vært bevisst på forskjellen mellom administrasjon og ledelse, som jeg i

2.4 har fremhevet som sentralt ved fjernledelse. Den tiden vi tross alt er samlokalisert, har jeg prioritert til å bygge opp relasjoner til hver enkelt ansatt. De ganger jeg har disponert et eget kontor ved avdelingen, har de ansatte gjerne stukket innom for å ta opp noe eller bare slå av en prat. Jeg har anstrengt meg ekstra for å følge opp ansatte som har vært sykemeldte eller har opplevd uheldige episoder med utagerende elever. Og når vi har måttet hankses med potensielt konfliktskapende temaer der følelser og relasjoner er involvert, har jeg bestrebet meg på å ha åpne og saklige prosesser. Jeg har også gjort det klart at jeg ikke går inn i noen dommerrolle; jeg forventer at de også selv tar ansvar for å pleie arbeidsmiljøet og ta opp ubehagelige ting med hverandre. Kort sagt tror jeg i all beskjedenhet at de ansatte vet at jeg ser hver enkelt og ikke gjør forskjell på dem, og har tillit til at jeg er der når det behøves.

Det andre er at vi har en historie sammen. Opp gjennom årene har vi naturligvis utviklet en bedre gjensidig forståelse for hverandres roller og ansvar. Jeg har fått bedre innsikt i hvordan det er å kontinuerlig undervise på så høyt spesialpedagogisk nivå, og hvilke belastninger det kan medføre å jobbe med ungdommer med så mange triste forhistorier og som sliter så tungt. Sammen har vi utviklet noen grenser for hva som er vårt ansvar, og når ansvaret ligger hos behandlere, hjemskole eller PP-tjeneste. Vi har skapt begrepet «vedlikeholdsundervisning» som skal oppsummere det vi holder på med, og som innebærer at vi fokuserer på elevens grunnleggende evne til å ta til seg læring, samt mestringsfølelse og motivasjon. Jeg har oppmuntret dem til å ta selvstendige beslutninger og gitt dem støtte for dem, i hvert fall utad. Så kan vi ha en evalueringsprosess sammen i etterkant.

Årsaken til at jeg kommer inn på dette, er at jeg tror at vi har kommet et godt stykke i arbeidet med å få rammene vi jobber sammen under til å fungere. Når jeg ikke får mange og utdypende svar om hvordan det er å ha en fjernlokalisert leder, er det en indikasjon at det ikke er et frustrasjonselement for de ansatte i hverdagen. Og grunnen til det, tror jeg i sin tur er å finne i forhistorien vår, der vi etter hvert har kommet til en form som fungerer for oss begge.

5.6. Evaluering av intervjuprosessen

Når så intervjuene er gjennomgått, må man stille seg spørsmålet om intervjuprosessen fungerte tilfredsstillende og viste seg egnet til å fremskaffe et godt datamateriale å arbeide med for oppgaven. Et grunnleggende valg jeg gjorde, var å forberede prosessen sammen med arbeidsplassstillitsvalgt. Håpet var å skape trygghet i en potensielt utfordrende intervjusituasjon der lederen deres også skulle forske på arbeidsplassen deres. Med hensyn til det fenomenologiske utgangspunktet, fungerte det etter mitt syn svært bra. Jeg fikk svært god innsikt i hverdagen for de ansatte, hva som ga dem glede og sorg, hvordan de møtte

utfordringer, og hvordan de jobbet sammen. Når vi var inne på dette, opplevde jeg rent ut fortellerglede hos intervjupersonene. De så ut til å sette pris på å kunne snakke detaljert om noe som lå dem nært på sinnet. Jeg tilskriver dette langt på vei det arbeidet som ble nedlagt for å informere de ansatte om hva forskningsprosjektet gikk ut på, og sikre at de fikk muligheten til å stille spørsmål og komme frem med sine betenkeligheter i god tid i forkant.

Også gjennom selve intervjuene prioriterte jeg trygghet for intervjupersonene. Jeg valgte bevisst å starte med de nærliggende og relativt uproblematisk elementene, stort sett knyttet til deres hverdag. Jeg lot dem også fortelle lenge og inngående om det som så ut til å oppta dem. Når vi kom inn på ting de ikke hadde tenkt særlig mye på, som for eksempel utøvelse av profesjonelt skjønn eller refleksjon rundt kompetanseoppbygging, presset jeg dem ikke lenge på det, men gikk videre. Her er jeg mer i tvil om valget var riktig. Kanskje ville jeg fått bedre svar på noen av disse aspektene dersom jeg hadde holdt meg ved temaet litt lenger og stilt flere spørsmål for å få dem på gli.

Et annet grunnleggende valg jeg gjorde var å ikke forberede dem særlig på hva det ville spørres om, og å ha en intervjuguide som hadde en temmelig indirekte tilnærming til forskningsspørsmålene. Jeg syntes det var interessant å se hva det fort kom svar på, hvor intervjupersonene slet litt med å formulere seg, og hvor de var nesten blanke. Igjen kan det diskuteres om det var verdt prisen, nemlig at jeg på noen punkter måtte analysere besvarelsene ganske grundig og lese svar på spørsmålene mellom linjene. Kanskje ble det litt mye tolkning av og til, men jeg har forsøkt å stille mine subjektive tolkninger til skue i analysen ovenfor.

Til sist er det min egen opptreden under intervjuene. Under transkripsjonen la jeg merke til at jeg kanskje var vel ivrig på å gi bekreftelser og tilbakemeldinger mens intervjupersonene snakket, og dette kan til tider ha ødelagt noe for flyten i intervjupersonenes fremstillinger. Jeg ble også klar over at jeg nokså ofte sjekket at jeg hadde forstått det intervjupersonen sa korrekt. I seg selv er ikke dette så farlig, og stort sett var det riktig vurdert å gjøre det. Imidlertid ser jeg at jeg kanskje ikke var bevisst nok på hvordan jeg gjorde dette. Jeg hadde en tendens til å gjøre dette gjennom ganske lange fremlegg, som når jeg ser intervjuene i ettertid kan ha vært medvirkende til å legge ord i munnen på dem. Noen ganger kunne jeg nok med fordel bedt dem om å forklare litt nærmere, i stedet for å presentere dem for mine tolkninger av hva de fortalte meg. Når dette er sagt, er hovedinntrykket at det i relativt stor grad faktisk ble en flytende samtale mellom to personer, der man sammen forsøkte å sette ord på en komplisert praktisk virksomhet, og på den måten samskape en mening i det hele.

Kapittel 6: Svar på problemstilling

I dette kapittelet vil jeg under 6.1 se på hvor avdeling S. ligger an i forhold til det teori og styringsdokumenter sier om hva som kjennetegner et velfungerende profesjonelt læringsfellesskap. Jeg vil se på hva som er helt eller delvis på plass, identifisere forbedringsområdene, samt reflektere over hva som kan videreutvikles. Under 6.2 redegjør jeg for hvordan man som leder bør legge opp arbeidet for å videreutvikle avdelingen som et profesjonelt læringsfellesskap, før jeg under 6.3 trekker inn hvordan fjernledelsesaspektet fungerer som en moderator for de konkrete løsningene i denne konteksten.

6.1. Hvor står avdeling S. som et profesjonelt læringsfellesskap?

Som jeg skrev under 2.2, har det siden begynnelsen av 2000-tallet ligget fast i styringsdokumentene at det myndighetene forventet av at skolene skulle utvikle seg til å bli profesjonelle læringsfellesskap, var at de skulle kunne utvikle og forvalte lærernes kompetanse, og skape en felles skolekultur. Det ble tydeligere understreket at skolelederens rolle skulle være av faglig-pedagogisk art, og det ble forventet at de skulle trekke inn relevant forskning i diskusjoner med lærerne. Fagfornyelsen (K20) understreket tydeligere at læreryrket var en profesjon, og som sådan bygger yrkesutøvelsen på felles verdier og et forsknings- og erfaringsbasert grunnlag. I sin tur ville dette vise seg gjennom skjønnsutøvelse i kompliserte spørsmål. Man trakk videre frem at ledelsen hadde ansvar for å legge til rette for samarbeid og bygge gode relasjoner, og dermed skape den nødvendige tillit innad i organisasjonen.

Hargreaves og Fullan (2016 s. 109) betrakter profesjonell kapital som summen av humankapital, sosial kapital og beslutningskapital. Humankapital innenfor læreryrket mener de handler om å ha og utvikle nødvendig kunnskap og ferdigheter. De skisserer tre veier for lærerne å videreutvikle sin kunnskap etter grunnutdanningen: Opparbeidelse av erfaringer og refleksjon over disse, bevisst fremskaffelse og bruk av evidens basert på gode data, og til slutt å trekke inn forskning og teori, eventuelt i samarbeid med høyskole- og universitetsmiljøer.

Intervjuene viser tydelig at de ansatte har opparbeidet seg en bred individuell erfaringskompetanse. Intervjupersonene var svært bevisste på at de hadde opparbeidet seg en slik erfaring, og hadde ingen problemer når de tenkte tilbake med å se at de hadde blitt bedre, eller mer profesjonelle om man vil, i sin daglige yrkesgjerning. De merket dette blant annet gjennom en større følelse av trygghet i de beslutninger de tok i valgsituasjoner. Eksempler på denne tryggheten som ble trukket frem flere ganger i intervjuene, var når de fant at hjemskolens

planer ikke var gjennomførbare for elevene i den tilstanden de var i, eller hvordan man skulle gå frem overfor elever som ikke ville jobbe med skolearbeid.

Ser vi dette i lys av de tre veiene som Hargreaves og Fullan (2016) beskrev, kan vi gjøre noen interessante observasjoner. Å jobbe ut fra databasert evidens kan vi se bort fra med en gang, da avdelingen som nevnt tidligere rett og slett ikke har tilgang til dette. Men opparbeidelsen av erfaring har en særegen form. Intervjupersonene trekker alle frem en kontinuerlig prosess på det vi kan kalle et mikronivå: Bevisste forsøk på å komme i posisjon og utprøving av forskjellige undervisningsopplegg overfor de elever de til enhver tid har inne. De forteller om en svært dialogisk arbeidsform, ikke bare mellom lærer og elev, men også mellom lærerne i form av kontinuerlig erfaringsutveksling og diskusjon rundt undervisningen. At dette har medført en utvikling av kjernevirksomheten er de ansatte ikke i tvil om, men spørsmålet jeg stiller meg er om dette kunne vært enda mer effektivt om det i større grad ble verbalisert og gjort på en mer systematisk måte, så man kunne jobbe ut fra innsikter på et mer generelt nivå.

Det er blant annet her den tredje veien Hargreaves og Fullan skisserer for videreutvikling av lunnskap kommer inn, nemlig å trekke inn aktuell forskning og teori i refleksjonene. Det ligger i all utdanning å tilegne seg begreper og bli presentert for modeller, som både gir et grunnlag for å reflektere over praksis, og impulser til nye måter å gjøre ting på. Måten dette foregår på ved avdeling S., er imidlertid litt annerledes enn ved skoler flest. For her søker de ansatte ikke så mye til skoleforskning, generell pedagogisk teori, eller fagdidaktisk teori. I stedet har de bevisst vendt seg mot psykologi og psykiatri, både i form av å lese faglitteratur og gjennom samtaler med personale med en helsefaglig kompetanse. I tillegg har de på egen hånd lest spesialpedagogisk forskning og teori. Holdt sammen med hvordan erfaringsutvekslingen så tydelig er knyttet til konkrete elever, kan denne formen for faglig oppdatering ha gitt de ansatte en særegen individual-kognitiv tilnærming til den profesjonelle virksomheten. Intervjupersonene selv er klare på at denne tilnærmingen har vært fruktbar, og jeg har ingen grunn til å tvile på dem i det. Jeg ser imidlertid at dette kan være en potensielt utfordrende faktor å forholde seg til i utviklingsarbeidet.

Når det gjelder sosial kompetanse, skriver Hargreaves og Fullan (2016 s. 110), skriver at denne er å finne i relasjonene mellom menneskene, nærmere bestemt i kvantiteten og kvaliteten på interaksjoner og sosiale relasjoner på arbeidsplassen. Er dette på et høyt nivå, er sjansen stor for at arbeidsfellesskapet preges av tillit og gjensidige forventninger, og at personalet følger de samme normene og uskrevne reglene for atferd. Ut fra materialet intervjuene fremskaffet, fremstår situasjonen på avdeling S. ikke langt unna det Hargreaves og Fullan beskriver som den ønskelige. De ansatte forteller om en svært demokratisk og kollektiv

praksis, der man samarbeider tett om undervisningen av hver enkelt elev, uten at dette skaper konflikter. Den funksjonen de kaller «kontaktlærer», er kun en administrativ anordning, som ikke fører til noe mentalt skille mellom «mine» og «dine» elever i klasserommet. De er også bevisste på hvilke normer og atferdsregler man skal forholde seg til, spesielt rundt praktisk-pedagogiske spørsmål. Alle intervjupersonene kunne redegjøre for verbaliserte og forpliktende interne regler for hvordan man skulle opptre ved uenighet, med den eksplisitte hensikt å ivareta arbeidsmiljøet og beholde de gode relasjonene mellom lærerne.

Hargreaves og Fullan (2016 s. 110) betrakter høy sosial kapital som inngangsporten til andre menneskers humankapital. Jeg synes intervju materialet langt på vei bekrefter dette. Jeg kommenterte i kapittel 5 hvordan intervjupersonene nesten uansett hvilket spørsmål som var utgangspunktet, etter hvert kom inn på samarbeidet dem imellom. De fortalte om en form for undervisning der man skiftet på å følge opp de enkelte elevene, ut fra en anerkjennelse av de individuelle lærernes sterke sider. Disse styrkene var ikke bare knyttet til faglig kompetanse, men også erfaringsbasert kompetanse i forhold bestemte aldersgrupper og utfordringer – en kompetanse ikke bare ervervet på avdeling S., men også fra fortiden deres i det ordinære skoleverket. De ansatte fortalte også om hvordan det å bli kjent med kollegenes styrker og se hvordan disse kom til uttrykk gjennom den praktiske undervisningen, var noe de selv mente de lærte av. Denne nesten fullstendig avprivatiserte praksis ved avdelingen er et av de områder hvor vi trolig er kommet lengst med hensyn til å utvikle et godt profesjonelt læringsfelleskap.

Om den siste bestanddelen av profesjonell kapital, beslutningskapital, sier Hargreaves og Fullan (2016 s. 28) at profesjonalisme nettopp handler om å kunne ta beslutninger i komplekse situasjoner. Forfatterne understreker at den viktigste faktoren for å utvikle beslutningskapital, er yrkespraksis i store mengder (ibid. s. 115). Ekspertgruppa (2017 s. 26) trakk frem at lærere ofte står overfor «Wicked problems»: Uoversiktlige utfordringer der det er uklare syn på hva problemet består i, hva årsaken til problemet er, og hva løsningen bør være. Ekspertgruppa ser for seg et handlingsrom for lærerne der det profesjonelle skjønnnet kan utøves (ibid s. 27). Ekspertgruppa fremhever at det kan oppstå spenninger rundt grensene for dette handlingsrommet dersom styringen blir for omfattende eller detaljert, eller om den setter verdier og kunnskap som er sentrale for lærere, under press (ibid. s. 37). Jeg vil påpeke at for lærerne på avdeling S. har de noen ekstra faktorer i forhold til det ordinære skoleverket som kan tenkes å ville være med på å definere handlingsrommet: Særegne paragrafer og styringsdokumenter, hjemskolene gjennom sine planer, og tidvis også føringer fra helseinstitusjonen.

Det er hevet over tvil at lærerne ved avdeling S. har en hverdag hvor man må utøve skjønn i uvanlig stor grad. Både elevmassen og rammene for undervisningen tilsier det. Og som

det kom frem av intervjuene, er lærernes oppmerksomhet konstant rettet mot hvilke signaler eleven sender ut, og om undervisningsopplegget fungerer eller må justeres. Samtidig mottar de kontinuerlig informasjon fra helsepersonalet om hvordan det går med eleven. På dette grunnlaget inngår de så i samarbeid. Lærerne er også klar over at man utøver skjønn på den måten at man treffer store og små valg på daglig basis, og det er i denne forbindelse de selv trekker frem at de merker at de har bygget seg opp en erfaringsbasert kompetanse.

Imidlertid kan det etter mitt syn diskuteres hvor «profesjonell» denne skjønnsutøvelsen er. Intervjuene ga ikke mange indikasjoner på at skjønnsutøvelsen i særlig grad var verbalisert eller eksplisitt forankret i pedagogisk forskning eller teori, som det synes som Ekspertgruppa legger i begrepet «profesjonelt skjønn». Som jeg var inne på i analysen av intervjuene, ser det for meg ut til at skjønnsutøvelsen ved avdeling S. har sitt utspring i to andre forhold, som henger nært sammen med hverandre. Det ene er at avdelingen har utviklet et pedagogisk grunnsyn som er svært elevsentrert. Lærerne fokuserer ikke så mye på læring og fag som elevens selvbilde og mestringsfølelse, og at hen kan holde vedlike eller gjenoppvekke skills som er nødvendige for å ta til seg læring overhodet. Dette er forbundet med det andre forholdet: Bevisstheten om deres samfunnsmandat. Som jeg skrev under 5.3, var den overordnede målsettingen de styrte etter at man skulle forsøke å bidra til at eleven skulle kunne vende tilbake til samfunnet generelt og til skolen spesielt. Det var disse forholdene jeg trakk frem som de verdiene som virksomheten ved avdelingen bygger på, selv om heller ikke disse var særlig eksplisitt formulerte.

Her kan vi trekke inn Ertsås og Irgens (2014), som ble presentert i 2.2. I artikkelen fremstiller forfatterne forholdet mellom teori og praksis gjennom ulike grader av teori (ibid s. 197-199). Teori av første grad (T1) er «skjult» teori som finnes i all praksis. Den er uartikulert og kommer til syne gjennom handling. Teori av andre grad (T2) er praktikerens bevisste og eksplisitte teori, mens teori av tredje grad (T3) er «teoretikerens teori» med en metateoretisk og refleksiv funksjon. T3 er basert på kunnskap som er mer kontekstuavhengig og generell. Forfatternes poeng er at det er i T2 praktikerens bevisste teori skapes, men at denne profesjonelle praksisen må utvikles og formuleres ved hjelp av både T1 og T3 (ibid. s. 208).

Både i forbindelse med de ansattes skjønnsutøvelse og med de verdier de har utviklet og bygger på, kommer jeg altså frem til at bevisstheten og verbaliseringen synes relativt lav. Vi kan si at teorien som er utviklet i T1 ikke er helt kommet inn i T2. Om vi følger Ertsås og Irgens, må det trolig komme impulser fra T3-nivå for at lærernes teori kan komme helt inn i T2, og dermed bli grunnlaget for deres selvforståelse og en deres begrunnelse for deres handlinger. Dette er noe jeg tar med over til 6.2.

Så kan vi se på Paulsen (2019 s. 89) og den trinnvise utvikling han skisserer mot et profesjonelt læringsfellesskap. På hans tre første punkter, delte normer og verdier, kollektivt fokus på elevenes læring, samt samarbeid for å utvikle nye perspektiver på undervisning, kommer jeg altså frem til at det er mye som er på plass og som det kan bygges videre på. Avdelingen har også kommet langt på hans femte og siste punkt, avprivatisert praksis. Siden de alltid er to i klasserommet, har de alltid en observasjon av hverandre i klasserommet. Disse observasjonene er med i diskusjonene og samarbeidet om undervisningspraksis, om enn i temmelig ustrukturerte former. Men selv om mye er på plass og kan videreutvikles, så gjenstår det en del med å få verbalisert og gjort eksplisitt i forbindelse med skjønnsutøvelse og med de verdier som ligger til grunn. På Paulsens punkt 2, om kollektivt fokus på elevenes læring, vil jeg si at selv om det kollektive absolutt er til stede, så har det ikke kommet frem så mye om i hvilke grad løsningene de utarbeider i møtet med en konkret elev har noen overføringsverdi til andre elever og situasjoner, og hvorfor det eventuelt skulle være slik.

For det er på Paulsens fjerde punkt, reflekterende dialog, som kanskje er det klareste forbedringsområdet i et utviklingsarbeid mot et profesjonelt læringsfellesskap. Det er tydelig at refleksjon-over-læring, som Argyris og Schön ville kalt det, ikke er i strukturerte former i arbeidet vårt ved avdelingen per i dag. Paulsen (2019 s. 91) skriver at organisatorisk læring som overbyggende strategi er kjernen i profesjonelle læringsfellesskap. Meningsdanning i tolkningsfellesskap blir da en viktig kjerneprosess, og denne er betinget av tillit i profesjonsgruppene. Det jeg tar videre med til 6.3 er spørsmålet om hvordan vi skal få språkliggjort praksisvirksomheten på en måte som skaper varige endringer, samt viktigheten av at lederen er aktivt deltakende i disse prosessene, noe som i sin tur betinger tillit. Da er det snakk om både tillit mellom lærerne ved avdelingen, og tillit i den forstand at lederen har den nødvendige legitimitet nedenfra hos personalet.

6.2. Hvordan bør man anlegge et utviklingsarbeid ved avdelingen?

Som jeg har vært inne på, understreker styringsdokumentene ønskeligheten av at lærerne tenker som et kollektiv og driver utstrakt samarbeid i sin virksomhet. Hargreaves og Fullan mener at et element i å undervise som en profesjonell, innebærer å utøve læreryrket ikke som et isolert individ, men snarere som en del av et høytpresterende team (2016 s. 45). Og Paulsen (2019 s. 89) mener at avprivatisert praksis er det endelige målet for utviklingen mot et profesjonelt læringsfellesskap i skolen.

Det synes klart at ved avdelingen har vi på plass en utpreget samarbeidskultur, der relasjonene mellom lærerne preges av en høy grad av tillit. Det er også en kultur der det er blitt

rutine å inngå samarbeid når man står overfor kompliserte utfordringer, i alle fall når det er direkte knyttet til kjernevirksomheten. En strategi for videreutvikling mot et profesjonelt læringsfellesskap ved avdelingen må derfor ta opp i seg hvordan man skal bruke dette grunnlaget på en mest mulig fruktbar måte. Man må også være oppmerksom på at man tar vare på avdelingens samarbeidskultur og ikke skaper en prosess der man kan gjøre skade på denne.

Av den grunn er det viktig at man har i mente at man har å gjøre med det Elstad m.fl. (2014 s. 21) definerer som en semi-profesjon. Dette har to følger for utarbeidelsen av en strategi for utviklingsarbeid. For det første har man derfor å gjøre med et arbeidsmiljø som Storvik m.fl. (2016 s. 14) skriver har en forventning om en viss grad av selvstyre. Man må derfor gå ut ifra at selvledelse, faglig veiledning og kollegial kontroll delvis er alternativer til klassisk ledelse. I en semi-profesjonell organisasjon blir det derfor sentralt at man inkluderer de ansatte både i målsetting og utformingen av prosessene i utviklingsarbeidet, og slik klarer å forankre det hos alle organisasjonens medlemmer.

Den andre følgen har å gjøre med det Elstad m.fl. (2014 s. 20) finner særegent for lærerne som en semi-profesjon. De fremhever at yrkesgruppen har en kunnskapsbase som gjerne er erfaringsbasert og taus heller enn teoretisk basert, og at grunnen til dette blant annet er å finne i at yrkets omsorgsdimensjon gir seg utslag i et fokus på det relasjonelle aspektet heller enn det faglige i yrkesutøvelsen. Dette er et moment som må tas med i betraktningen når vi begynner å utarbeide en felles visjon.

For ifølge Paulsen (2019 s. 92) bør det skje tidlig i en endringsprosess at leder og lærere fremforhandler en felles mening. Postholm og Rokkones (2014 s. 44) er inne på det samme når de fremhever viktigheten av en felles visjon i et kollegium. Forfatterne tilføyer at gode relasjoner mellom de ansatte både er en forutsetning for og en følge av en bevisst utformet og godt implementert felles visjon. Ser vi så det Elstad m.fl. trekker frem om det relasjonelle og omsorgsdimensjonen i yrkesutøvelsen ovenfor, mener jeg at det er nødvendig at en felles visjon må ha som en av sine grunnvoller den verdiorienteringen som kom frem i intervjuene. Den må avspeile de verdiene som allerede i dag styrer og motiverer de ansatte, og som viser seg i hvordan de ser sitt samfunnsmandat som ansvar for å hjelpe eleven tilbake til skolen og samfunnet, og i den sterkt omsorgs- og elevsentrerte pedagogiske grunntanken. Det tror jeg vil være nødvendig for å utarbeide en visjon som de ansatte kan bekjenne seg til.

Om visjonen skal skissere en målsetting for utviklingsarbeidet, er det også viktig å reflektere over hvordan prosessene bør legges opp. Postholm (2014 s. 11) trekker frem at man i en endringsprosess risikerer emosjonelle reaksjoner hos de ansatte knyttet til det å miste sikkerhet, forutsigbarhet og stabilitet. Holm (2014 s. 182) skriver likeledes at psykologisk sett

utgjør organisasjonen gjerne en trygg base for sine medlemmer. Det blir derfor fort avgjørende at de ansatte kan føle seg sikre på at man klarer å etablere en ny trygg base gjennom endringen. I forlengelsen av dette tror jeg det blir viktig at de ansatte i størst mulig grad blir delaktige å designe prosessen og være med å styre den underveis.

Imidlertid tror jeg også at det er en jobb å gjøre med å ufarliggjøre hva en utviklingsprosess i seg selv er og vil innebære for oss. Ved avdelingen har man ikke vært mye involvert i slike prosesser. Skolens generelle utviklingsarbeid har dessverre sjelden hatt særlig direkte relevans for dem. Når det kommer endringer i føringene fra myndigheter og skoleeier, merker avdelingen det også kun høyst indirekte. Det har heller ikke tidligere vært noen langsiktige endringsprosjekter utformet spesielt for avdelingen. Den utvikling av undervisningspraksis og kompetanseheving som har funnet sted, fremstår i intervjuene som temmelig spontane, gjerne som ad hoc-løsninger på utfordringer som oppstår i klasserommet. De ansatte er derfor nokså vant til å se endringsbehov ut fra konkrete, aktuelle situasjoner, og også relativt umiddelbart se resultatet av de løsninger de forsøker. Det er også grunn til å tro at de ansatte har et sterkt eierforhold til eksisterende praksis, siden de i en grad man ikke ofte ser i skoleverket har utarbeidet den på egen hånd med liten deltakelse fra noen leder. Begge disse faktorene kan medføre en skepsis til utviklingsprosjektet som tilsier at man må være omhyggelig med å vise at det verdifulle i det eksisterende blir tatt med videre. Det gjør også at det blir viktig at personalet hele tiden har noenlunde sammenfallende oppfatning av hvor vi vil hen med utviklingsprosjektet, og at det er enighet om at det som ligger i enden av prosjektet er ønskelig og verdt å bruke tid og krefter på.

Jeg har trukket frem at intervjuene gir indikasjoner på at språkliggjøring og refleksjon rundt praksis må være fokusområder for videreutviklingen mot et profesjonelt læringsfellesskap ved avdelingen. Ertsås og Irgens (2014 s. 208) trakk som vi frem T2 som der praktikerens bevisste teori formuleres og utvikles, men forfatterne er nøye med å understreke at dette må skje ved hjelp av både T1 og T3. Om T1 legges ensidig til grunn, står vi fare for å utvikle praksistyranni, og om T3 dominerer risikerer vi et theoryranni. Muligens kan man ane et begynnende praksistyranni ved avdeling S. – uansett er det rimelig tydelig at det er impulser fra T3 det mangler på i dagens situasjon.

Så det første spørsmålet blir da om hvor disse impulsene skal komme fra. Spørsmålet blir spesielt akutt siden lederen selv ikke har formell spesialpedagogisk kompetanse, og avdelingen daglig står overfor spesialpedagogiske utfordringer av et ganske annet kaliber enn det man ser ved skolen ellers. Deler av svaret ligger derfor i at man må utenfor organisasjonen for å finne impulser på T3-nivå. Trange økonomiske rammer og store avstander gjør imidlertid

at det er begrenset hvor mye vi kan sende ansatte på etter- og videreutdanning, eller hente inn eksterne for å holde kurs og seminarer. Slikt som dette må nok suppleres med egenskolering i form av enkle lesesirkler og workshops, med fokus på å tilegne oss begreper og modeller som gir oss muligheten til å analysere hvorfor forskjellige former for praksis fungerer eller ikke, eller eventuelt hvordan praksis kan forbedres. Skal dette fungere, må man sammen med personalet jobbe grundig med å identifisere hvilke områder der det trengs påfyll fra aktuell teori og forskning, og sette seg inn i hva som finnes tilgjengelig.

Selv om jeg har understreket viktigheten av at personalet får stor innflytelse i alle deler av utviklingsprosjektet, og får et eierskap til det, ligger ansvaret for å utforme og drive prosessen fremover til slutt på lederen. Irgens (2014 s. 222) skildrer det han kaller spenningsforholdet mellom det legale og det legitime. Den legale autoriteten er den myndighet og de fullmakter lederen har fått ovenfra, mens den legitime autoriteten handler om hva aktørene i skolen opplever som akseptabelt. Irgens poengterer at en god ledelse kan bidra til å flytte grensene for hva som aksepteres som legitimt i organisasjoner. Skal dette skje, må man ha tillit i samarbeidsrelasjonen, og tilstrebe åpenhet og diskusjon rundt det legale og legitime. Lederen kan sikre seg den nødvendige grad av legitimitet gjennom å legge opp til en dialogisk prosess med stor grad av medinnflytelse fra lærerne som skildret ovenfor. Videre må lederen være bevisst på, som Moos (2002 s. 150) påpeker, å oppnå aksept fra personalet gjennom å vise seg villig til å forsvare en felles verdibasert norm mot krefter utenfra. En slik norm må være nedfelt i visjonen, og krefter utenfra blir fort i vår sammenheng synspunkter på klasseromspraksisen fra den helsefaglige siden, fra hjemskolenes forventinger, eller eventuelt føringer fra skoleeier.

Det er også viktig hvilken tilnærming lederen har til oppfølging og coaching av den enkelte ansatte. Wennes og Irgens (2015 s. 37-38) fremhever ledelse som en sosial aktivitet. De betrakter relasjonell ledelse som en sosial meningsskapende prosess, der relasjonen er i sentrum, og ikke lederen. I dette perspektivet handler ledelse om å skape fruktbare relasjoner mellom leder og ansatt, for at læring og læringsprosesser skal få best mulige vilkår. Når man skal hjelpe den ansatte med å utvikle seg, er det derfor viktig at lederen blir en samarbeidspartner som skal gå veien sammen med den ansatte, og ikke den som bare setter opp mål og kontrollerer at de blir nådd. Lederen må kunne etablere en så solid og tillitsfull relasjon at den ansatte i samtaler er så trygg at man kan diskutere både den kollektive og individuelle utviklingsprosessen åpent og ærlig. Relasjonen må også helst gi rom for å trekke inn mer emosjonelle aspekter i samtalene, om den ansatte skulle ha behov for dette.

6.3. Fjernledelsesaspektet som moderator

At lederen ikke er samlokalisert med de ansatte, forandrer ikke noe grunnleggende med hensyn til hva et profesjonelt læringsfellesskap skal være, eller hvordan man skal legge opp en utviklingsprosess for å komme dit. Imidlertid er fjernledelsesaspektet en så sentral rammefaktor at den får til dels store følger for utformingen av noen av de praktiske løsningene.

Den tendensen vi har sett på i 6.2 om at ansatte i semi-profesjonelle organisasjoner har en tendens til at selvledelse, faglig veiledning og kollegial kontroll, vil forsterkes ved at lederen ikke er samlokalisert. Bjørnholt og Heen (2007 s. 9) påpeker da også de ansattes større behov for autonomi i lederens fravær. Schönning (2013 s. 48) finner at de fjernledede i en kompetanseorganisasjon hovedsakelig ønsker at lederen skisserer opp hovedlinjene over hvilke oppgaver som skal løses, så finner de selv ut hva de skal gjøre. Hegghammer (2009 s.13) mener til og med at for lav grad av myndiggjøring kan skape en negativ motivasjonseffekt hos de ansatte. Det som kom frem i 5.4 bekrefter langt på vei det teoristoffet anfører. Intervjupersonene trakk frem «oversikt over hoveddrammene» og «trekke opp hovedlinjene» som sentrale forventninger til lederen, mens de i det faglige og den praktiske undervisningen vendte seg andre steder, i stor grad til hverandre.

Dette forsterker naturligvis nødvendigheten av å involvere de ansatte både visjon og prosess. De er vant til stor grad av selvstendighet i kjernevirksomheten, og de har som vi har sett utviklet arbeidsformer og normer for samarbeid på egen hånd. Jeg anser det som viktig at vi klarer å legge opp utviklingsarbeidet på en slik måte at disse arbeidsformene og normene i størst mulig grad legges til grunn for måten vi skal jobbe på, og at lederen må være forsiktig med å styre arbeidsmåtene for mye.

I forlengelsen av dette må lederen også være oppmerksom på hvordan utviklingsarbeidet kan påvirke forventningene leder og ansatte har til hverandre, og hvordan relasjonene kan endres når vi sammen går inn på en ny arena. Når lederen engasjerer seg mer direkte på praksisfeltet, er det viktig å ikke gå for fort frem, og ha en spørrende heller enn instruerende grunnholdning. Likeledes er det viktig å holde fokus på hva som er bra og fungerer, og arbeide med å forstå hvorfor, og ikke være opptatt av å identifisere forbedringsområder. Lederen må være en positiv og engasjert samarbeidspartner i lærernes utvikling individuelt og kollektivt, og ikke fremstå som kritisk eller autoritær.

Siden fjernledelse ikke gir samme mulighet til å holde temaer varme og bidra med raske avklaringer og korrigeringer, blir det også sentralt å sørge for at alle har noenlunde samme forståelse av visjonen og kan gi den sin tilslutning. Hegghammer (2009 s. 25) fant at mange av informantene understreket et større behov for klare mål og rammer, og fjernlederens viktigste

oppgave var å skape enhetlighet og oppslutning i organisasjonen. Skriftliggjøring av visjonen og delmål underveis kan bidra til dette, såfremt man sørger for at det holdes varmt og ikke blir liggende i skrivebordsskuffen. Lederen må vise engasjement i prosessen underveis, og følge de ansatte tett opp i de arbeidsoppgaver de har i tilknytning til utviklingsprosjektet. Om den ansatte føler at lederen ikke ved hvordan progresjonen i arbeidet ligger an, kan det gå ut over motivasjonen (Schønning 2013 s. 51).

Lederen må være ytterst bevisst på å bruke den tilmålte tid man fysisk er sammen på ledelse og utvikling. Administrasjon og saksbehandling kan gjøres via fjernlokalisering. Møtetider, felles arbeidsdager og planleggingsdager må brukes til refleksjon og utvikling kollektivt, og oppfølging og coaching individuelt. Denne tiden må også brukes til å foregripe konflikter, eventuelt løse dem på et tidlig stadium. Når lederen ikke er samlokalisert, kan konflikter være vanskelig å oppdage og ikke minst følge opp (Schønning 2013 s. 35).

Det blir også nødvendig å delegere noe av ansvaret for utviklingsarbeidet. Rimelig selvgående ansatte med høy grad av autonomi kan dersom man går frem på riktig måte, kunne fungere som en avlastning for lederen. Delegering kan også skape engasjement og eierskap til prosessen, spesielt om man lykkes med å delegere noenlunde jevnt til alle ansatte. Dessuten må man være tydelig på hva frihet innebærer når man gir noen et ansvar. Også i slike sammenhenger kan det være klokt å skriftliggjøre forventningene til den ansvaret blir delegert til, og kanskje hvilket handlingsrom hen har.

Til sist må man være bevisst for hvordan man tar i bruk teknologien. Fjernledelse medfører uvegerlig at flere ting blir gjort skriftlig i stedet for muntlig. Dette kan ha sine positive sider, som at informasjon blir jevnt distribuert i organisasjonen. En annen mulighet er samskriving av dokumenter, for eksempel i utarbeidelse av grunnlagsdokumenter, eller i forbindelse med kompetanseheving i form av lesesirkler eller workshops.

Men generelt er skrift en mer intensjonell, saksorientert og enveis kommunikasjonsform enn den fysiske samtalen. Virtuelt avstand kan også skape emosjonell avstand. Mer bruk av toveis kommunikasjonsverktøy kan bøte på dette, selv om det aldri helt kan erstatte direkte kontakt. Om avdelingen blir komfortable i bruk av slike verktøy, kan man også ha virtuelle møter og samtaler som supplement til arbeidet som gjøres når vi er samlet fysisk. Eikenberry og Turmel (2018 s. 90) anbefaler så ofte som mulig å bruke toveis kameraløsninger i en-til-en-kommunikasjon. Det er nesten alltid et sosialt og emosjonelt aspekt i slike situasjoner, og som sådan har de en betydning for relasjonsbyggingen mellom partene. Når man snakker til et ansikt vil det derfor vanligvis oppleves som mer emosjonelt givende enn en kommunikasjon via epost eller telefon.

Kapittel 7: Avslutning

7.1. Hva kunne vært gjort annerledes?

Jeg hadde som nevnt som ambisjon å skrive en masteroppgave som samtidig skulle gi meg økt innsikt i avdelingen jeg er leder for, og i neste instans kunne gjøre en bedre jobb. Dobbelrollen som leder og forsker medførte krav om en balansegang som det er vanskelig å vite om man har lykkes med å møte på en god måte. Et punkt der dette kan ha gått ut over den forskningsmessige kvaliteten, har å gjøre med «member checking» av intervjuene. Jeg understreket flere ganger at de hadde rett til å lese transkripsjonen av sitt eget intervju, og oppfordret dem også til å gjøre dette. Imidlertid fikk jeg ingen forespørsler om dette. Hadde jeg kun vært forsker, ville jeg forsøkt å mase litt på dette. Men siden jeg er lederen deres, var jeg redd for at det kunne oppleves som et utilbørlig press fra min side, så jeg valgte å la det ligge.

Det ledende etiske prinsipp har vært at informantene ikke skulle lide noen overlast på grunn av oppgaven. Som følge av dette, utviklet jeg en problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål og intervjuguide som hadde et positivt fokus. Sammen med hensynet til informantene bidro dette til å styre tilnærmingen i fenomenologisk retning. Konkret innebar dette at intervjuene ble brukt til å forstå deres livsverden og hverdag, og finne ut hva som var helt eller delvis på plass med tanke på å videreutvikle avdelingen til et profesjonelt læringsfellesskap. Jeg ble positivt overrasket over hvor god innsikt jeg fikk i deres livsverden, men jeg kan ikke utelukke at en mer kritisk tilnærming ville avdekket mer. Ellers viser jeg til 5.6, der jeg evaluerer intervjuprosessen.

En annen følge av ønsket om å skjerme informantene, er at jeg har gått ganske langt i å bevare deres anonymitet. Etter min mening har ikke dette svekket oppgavens validitet i særlig grad, blant annet på grunn av at informantene var rimelig samstemte i sine svar, og det dermed ikke var noe spesielt behov for å analysere hvorfor ting ble oppfattet eller fremstilt forskjellig. Som jeg nevnte i oppgaven, ville jeg heller ikke bruke fortrolige kilder til triangulering, om dette skulle vise seg nødvendig. Så til dette brukte jeg skolerapporter, referater og notater fra felles møter, og selvsagt mine personlige erfaringer, særlig i avsnitt 5.5. om fjernledelse. Men jeg trakk ikke inn slike kilder som medarbeidersamtaler eller fortrolige samtaler. Jeg synes ikke det er riktig av meg å si noe om i hvilken grad jeg tror det ville hatt noen følger for analysen av datamaterialet.

Som leder for avdelingen, og den som skal forsøke å omsette forskningsprosjektet til en videreutviklingsprosess for at avdelingen kan bli et profesjonelt læringsfellesskap, synes jeg teorigrunnlaget har fungert meget bra. Det har absolutt hjulpet meg med å utforme en strategi.

Men om teoritilfanget er på høyden vitenskapelig sett, er jeg ikke like sikker på. Det jeg kan anføre, er at det er mye teori som ble lest og skrellet vekk etter hvert. Mye av det som til sist ble brukt, var enten pensumlitteratur fra masterstudiet, eller anbefalinger fra veileder, og slik sett til en viss grad sanksjonert.

Validiteten i en kvalitativ intervjuundersøkelse henger nært sammen med hvordan forskeren håndterer sin subjektivitet. Jeg har forsøkt å vise leseren hvilke ledererfaringer jeg har og den forforståelse jeg gikk inn i forskningen med, og også å kommentere hva jeg fikk bekreftet eller måtte justere etter som prosessen skred fram. Jeg anstrengte meg også for å vise bakgrunnen for de valg jeg gjorde og de analyseresultater jeg kom frem til. Selv følte jeg underveis at jeg gjerne ville utdype dette grundigere, men at plasshensyn ikke tillot det.

I 1.4 gjorde jeg rede for hvorfor oppgaven ble strukturert i en kronologisk og drøftende form. En ulempe med denne formen, er imidlertid at den kan gjøre det vanskelig for leseren å henge med hele veien. Den kan også gjøre fremstillingen noe ordrik og skape et til tider noe uklart fokus. Jeg har forsøkt å motvirke dette gjennom å flette inn henvisninger til det som er skrevet tidligere i oppgaven, og gi pekere om hvor elementer blir trukket inn igjen senere i den. Men jeg er absolutt åpen for at en form mer basert på rapportering i etterkant enn prosess underveis, ville gitt en mer stringent og leseverdige fremstilling.

7.2. Tema for videre forskning

Generelt tror jeg det trengs mer forskning på SMI-skoler. De er en variant av skoleverket som har fått lite oppmerksomhet, og som yter en betydelig innsats for å hindre at ungdommer faller ut av samfunnet. Det ville glede meg om mer forskningsmessig interesse for virksomheten deres kunne føre til at det kom på plass klarere rammer for virksomheten, for eksempel i form av et eget avtaleverk og tydeligere samfunnsmandat, og at SMI-skolene kunne få bedre økonomiske vilkår. Dessverre er det få tegn til at det vil bli mindre behov for dem fremover.

Jeg tror også at fjernledelse i forskjellige grader og former vil bli vanligere. Her finnes det en del forskning, men ikke så mye på organisasjoner med en omsorgsdimensjon ved kjernevirksomheten. Ut fra min forskning i denne oppgaven, er det ting som tyder på at fjernledelse av slike organisasjoner innebærer noen særlige utfordringer. Spesielt vil jeg trekke frem at ledelse bør utøves på en dialogisk måte som eksemplifiserer og bygger på de samme verdier som man vil basere seg på overfor brukergruppen.

Jeg synes også det var et interessant funn å se hvordan lærernes verdier og tilnærming til klasseromspraksis ble så preget av helsefaglige impulser, både i form av den teori de fant nødvendig å tilegne seg, og gjennom kontaktflater overfor et helsefaglig kompetansemiljø. Det

kunne være interessant å se på om dette gjenfinnes ved andre SMI-skoler, eventuelt i en annen variant for SMI-skoler tilknyttet andre institusjoner enn helsefaglige, for eksempel fengsler.

Et annet aspekt ved dette som kan være spennende å forske på, er om det er noe ved oppbyggingen av den erfaringsbaserte kompetansen og den helsefaglig inspirerte elevsentrerte arbeidsmåten hos lærerne som har overføringsverdi til det ordinære skoleverket. Området for spesialundervisning er nærliggende å trekke frem, men jeg tror kanskje også det kan være noe å hente i et generelt psykisk helse-perspektiv.

Litteraturliste

- Andersen, Hilde Akselsen (2019): *Hvordan bidrar administrativ skoleeier til utvikling i skolen før, under og etter «Ungdomstrinn i utvikling»? En intervjustudie med tre skoleeiere og tre skoleledere fra tre kommuner i en region, med vekt på skoleeiers rolle i utvikling i skolen*. Masteroppgave i skoleledelse, Program for lærerutdanning, NTNU.
- Befring, Edvard (2016): *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. 2. utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnholt, Margunn & Heen, Hanne (2007): *(Fjern)ledelse av Statens vegvesen. AFI-notat 1/2007*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2012): Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I: Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. s. 17-45. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eikenberry, Kevin & Turmel, Wayne (2018): *The Long-Distance Leader. Rules for Remarkable Remote Leadership*. Oakland, CA.: Berret-Koehler Publishers Inc.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2017): *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. 2. opplag. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausehagen, S. (2014): Profesjonsutvikling i skolen. I: Eyvind Elstad & Kristin Helstad (red.): *Profesjonsutvikling i skolen*, s. 17-38. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertsås, Turid Irgens & Irgens, Eirik J. (2014): Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I: May Britt Postholm (red.): *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. 2. opplag, s. 195-216. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (2016): *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* 2. opplag. Oslo: Kommuneforlaget.

- Hegghammer, Tone (2009): *Fjernledelse – betyr lederatferd mer enn geografisk avstand?* Masteroppgave i ledelse. Institutt for statsvitenskap. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Tromsø.
- Holm, Inge Schützack (2014): *Det personlige lederskab. I et utviklingspsykologisk perspektiv.* 4. opplag. København: Hans Reitzels Forlag.
- Irgens, Eirik J. (2014): Profesjonalitet, samarbeid og læring. I: May Britt Postholm (red.): *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling.* 2. opplag, s. 217-231. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Irgens, Eirik J. (2017): Den norske veien til en enda bedre skole. I: Marit Aas & Jan Merok Paulsen (red.): *Ledelse i fremtidens skole,* s. 275-292. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2019): *Det kvalitative forskningsintervju.* 3. utgave, 5. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2008): Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen.* Oslo: Departementet.
- Moos, Lejf (2002): Pædagogisk ledelse: Ledelse af/som dannelse. I: J. Krejsler, L. Moos & M. Hermansen (red.): *Professionalisering og ledelse,* s. 147-169. København: DAFOLO.
- Nilssen, Vivi (2014): *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren.* 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyeng, Frode (2018): *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori.* 2. opplag. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsen, Jan Merok (2019): *Strategisk skoleledelse.* Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

- Postholm, May Britt (2014): Innledning. Tekster i kontekst. I: May Britt Postholm (red.): *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. 2. opplag, s. 9-17. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Postholm, May Britt (2020): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, May Britt & Rokkones, Klara (2014): Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I: May Britt Postholm (red.): *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. 2. opplag, s. 21-45. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Schønning, Per-Steinar (2013): *Fjernledelse – stedlig ledelse; i hvilken grad er det forskjell på disse ledelsesformene og virkningene av disse måter å lede på? En sammenliknende studie mellom to ledelsesformer*. Masteroppgave i organisasjons- og ledelsesvitenskap. Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning. Universitetet i Tromsø.
- Selvik, Arne (2014): Ledelse på hjernen – med hodet på jobb. *Magma* 2/2014, s. 20-26.
- Storvik, Aa., Døving, E. & Elstad, B. (2016): Profesjon og ledelse. I: Erik Døving, Beate Elstad & Aagoth Storvik (red.): *Profesjon og ledelse*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS. S. 13-30.
- Thagaard, Tove (2018): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Departementet.
- Utdanningsdirektoratet (2014): *Udir-1-2014: Rett til opplæring i barnevern- og helseinstitusjon, og i hjemmet ved langvarig sykdom*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Elever-med-sarskilte-behov/Udir-6-2014/> 16.09.2020.

Utdanningsdirektoratet (2020a): *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/> 06.09.2020.

Utdanningsdirektoratet (2020b): *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/> 06.09.2020.

Wennes, Grete & Irgens, Eirik J. (2015): Læring om ledelse. En introduksjon til ledelse og ledelsesforskning. I: Anne Berit Emstad & Elin Angelo (red.): *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. S. 27-46. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Hvordan kan man gjennom fjernledelse videreutvikle et profesjonelt læringsfellesskap ved en SMI-skole?»

Bakgrunn og formål

I forbindelse med masterstudiet i skoleledelse ved NTNU har jeg planlagt en studie der kvalitative forskningsintervjuer med de tilsatte ved din avdeling inngår som metode. Jeg ber deg herved om å være informant i studien.

Formålet med studien er å avdekke hvordan en leder best kan bidra til å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap ved avdelingen innen de rammer leder og ansatte jobber i. Dette innebærer blant annet å få innsikt i hvordan tilværelsen på arbeidsplassen tar seg ut for de ansatte, og hvilken kompetanse og hvilke strategier de ansatte selv har utviklet og som man kan bygge videre på.

Min problemstilling er: *Hvordan kan man gjennom fjernledelse videreutvikle et profesjonelt læringsfellesskap ved en SMI-skole?*

Studien vil være forankret i et lederperspektiv, og være knyttet opp til teori om ledelse, profesjonelle læringsfellesskap, samt teori om kvalitativ forskning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning.

Prosjektansvarlig (veileder) er Gunnar Engvik tlf. 47 05 29 12, epost gunnar.engvik@ntnu.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er tilsatt ved den SMI-skolen som er gjenstand for prosjektet. Alle tilsatte ved skolen vil bli spurt om å delta.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å samle inn data gjennom individuelle intervjuer på mellom 30 og 60 minutter. Jeg ønsker å ta lydopptak av disse med tanke på transkribering og kategorisering av samtalen.

Samtalen vil omhandle blant annet hvordan arbeidstilværelsen arter seg for deg, hvilke lederforventninger du har, hvilke erfaringer du har gjort deg, hvordan du utøver profesjonelt skjønn, og når du samarbeider med andre.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ved transkripsjon av intervjuene vil det bli brukt koder, og ikke navn. Koplingen mellom kode og navn gjøres i et eget dokument som ikke vil bli oppbevart digitalt. I den skriftlige fremstillingen vil deltakerne anonymiseres på en måte som ikke avslører navn, kjønn, alder eller ansiennitet. Det er kun meg selv og min veileder som vil få tilgang til personifisert data under studien.

Opptak, alle personopplysninger, samt navnelisten med kodene, vil bli slettet når masterstudiet avsluttes. Etter planen er dette våren 2021.

Hva er dine rettigheter med tanke på personopplysninger?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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

Frivillig deltakelse

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

Forskning på egen arbeidsplass

Som leder og som forsker har jeg som person en dobbeltrolle i dette forskningsprosjektet. Dette reiser noen etiske utfordringer. Det er viktig for meg at disse løses på en måte som er tilfredsstillende både for meg og for deg som informant.

På generelt grunnlag er det viktig for meg som leder å unngå at forskningsprosjektet skal virke forstyrrende inn på arbeidshverdagen vår, og som forsker er det viktig for meg å gå inn i prosjektet med et åpent sinn uten å være påvirket av forhåndsbestemte oppfatninger og erfaringer. Tidligere formelle og uformelle samtaler vil ikke trekkes inn i forskningsprosjektet, og det samme er tilfellet med notater, referater eller noe innhold i personalmappene. Det samme gjelder den andre veien. Opplysninger som kommer frem i forskningsprosjektet, vil ikke lagres eller på noen måte refereres til i noen annen kontekst i ettertid. I min rolle som forsker vil jeg kun innhente opplysninger som er nødvendige for forskningsformålet.

Jeg ønsker å gjennomføre en prosess sammen med deg og dine kolleger som gir dere best mulig innsikt i hva forskningsprosjektet går ut på, og hvilke tiltak som gjennomføres for at du skal føle deg trygg på at prosjektet ikke innebærer noen risiko for deg. Når samtykkeerklæringen og godkjenningen av prosjektet fra NSD foreligger, vil denne blir gjennomgått med deg, så du får anledning til å komme med spørsmål og innsigelser.

Arbeidsplasstillitsvalgte (ATV) Louise Kårikstad (Utdanningsforbundet) er involvert i prosessen, og vil få gjenpart av informasjonsskriv, samtykkeerklæring og godkjennelse fra NSD. ATV vil også være sammen med deg og dine kolleger uten min tilstedeværelse når disse dokumentene foreligger, så dere kan ha en gjennomgang av dem uten påvirkning fra noen andre. ATV vil også få en gjenpart av intervjuguiden når denne er ferdig utarbeidet. Det er selvsagt fritt for deg å konsultere ATV i enhver fase av forskningsprosjektet.

Til slutt vil jeg tydelig understreke at deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig, og at verken din deltakelse eller manglende deltakelse, eller om du skulle trekke deg underveis, vil påvirke din relasjon til meg som leder.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS – vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kontaktinformasjon

Dersom du har spørsmål, kan du ta kontakt med:

- Meg: Trond Hoven (94 81 64 97), epost troho@stud.ntnu.no
- Min veileder: Gunnar Engvik ved NTNU, institutt for lærerutdanning (47 05 29 12), epost gunnar.engvik@ntnu.no
- NSD (55 58 21 17), epost personverntjenester@nsd.no
- Personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen (93 07 90 38), epost thomas.helgesen@ntnu.no

Samtykke til deltakelse i studien *Hvordan kan man gjennom fjernledelse videreutvikle et profesjonelt læringsfellesskap ved en SMI-skole?*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan kan man gjennom fjernledelse videreutvikle et profesjonelt læringsfellesskap ved en SMI-skole?* og jeg har fått anledning til å stille spørsmål.

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

Sted og dato

Navn

Vedlegg 2: Intervjuguide

Rammer	<ul style="list-style-type: none"> • Presentere tema og problemstilling • Informere om hvordan konfidensialitet og taushetsplikt ivaretas • Informere om eventuelle tredjepersonopplysninger • Spørre om informanten har noen spørsmål • Markere at lydopptak starter
Notater	
Innledende spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> • Fortell kort om deg selv og din erfaringsbakgrunn på arbeidsplassen • Beskriv en vanlig dag eller uke på jobb for deg
Hovedspørsmål med underspørsmål	<p>Hvordan oppleves jobbhverdagen for deg?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva gir deg motivasjon? • Hva oppleves som stressende og/eller utfordrende med kjernevirksomheten? • Hva mener du kjennetegner kjernevirksomheten ved avdelingen?
	<p>Hvordan oppleves det å ha liten grad av nærledelse?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke forventninger har du til ledelse? • Hvilke områder synes du det er viktig å ha en leder på? • Hvilke områder synes du det ikke er så viktig å ha en leder på?
	<p>Hvordan foregår kompetanseutviklingen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan bygges din erfaringsbaserte kompetanse opp? • Hvordan bygges avdelingens kollektive kompetanse opp? • Hvordan reflekterer du over disse prosessene?
	<p>Hvordan praktiserer du profesjonelt skjønn?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva legger du i dette begrepet? • På hvilke områder utøver du dette? • På hvilken måte utøver du dette? • Hva ønsker du fra lederen på dette området?
	<p>Hvordan samarbeider du med andre?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvor mye samarbeider du med andre? • I hvilke situasjoner samarbeider du med andre?
	<p>På alle forskningsspørsmål vil informanten bli spurt om hen har en konkret episode eller historie å fortelle som kan illustrere.</p>
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> • Oppsummere. • Har jeg forstått deg riktig? • Har du noe å tilføye?

Meldeskjema 271388

Skriv ut

Sist oppdatert

01.11.2020

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrедelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Hvordan kan man gjennom fjernledelse videreutvikle et profesjonelt læringsfellesskap ved en SMI-skole?

Prosjektbeskrivelse

Dette er en masteroppgave i skoleledelse ved NTNU med innlevering i 2021. Formålet med studien er å avdekke hvordan en leder best kan bidra til å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap ved avdelingen innen de rammer leder og ansatte jobber i. Dette innebærer blant annet å få innsikt i hvordan tilværelsen på arbeidsplassen tar seg ut for de ansatte, og hvilken kompetanse og hvilke strategier de ansatte selv har utviklet og som man kan bygge videre på. Problemstillingen er: Hvordan kan man gjennom fjernledelse videreutvikle et profesjonelt læringsfellesskap ved en SMI-skole?

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Lydopptak av individuelle intervjuer, som transkriberes i etterkant.

Prosjektbeskrivelse

Skole 6129 - hjemmeeksamen.docx

Ekstern finansiering**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Trond Hoven, troho@stud.ntnu.no, tlf: 4794816497

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gunnar Engvik, gunnar.engvik@ntnu.no, tlf: 4747052912

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Samtlige 5 ansatte ved SMI-avdeling

Rekruttering eller trekking av utvalget

Prosjektet er presentert i møter med de ansatte ved SMI-skolen 09.06.2020 og 18.09.2020. De ansatte fikk presentert ønsket om individuelle intervjuer i tilknytning til en masteroppgave i skoleledelse ved NTNU. De ansatte ble orientert om prosjektets hovedfokus, om frivillighet, om anonymisering og om behandling av persondata. De ble videre informert om at de ville få en skriftlig informasjon om dette i samtykkeerklæringen, og at de ville få kopi av godkjennelse av prosjektet fra NSD.

Alder

50 - 65

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

Mas-Oppg-vedlegg2-intervjuguide.docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Mas-Samtykkeerklæring.docx

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykket kan fritt trekkes tilbake uten at årsak oppgis i alle faser av masterstudiet, ved at informanten kontakter meg eller min veileder. Alle opplysninger vil da umiddelbart bli anonymisert. I samtykkeerklæringen er dette formulert på denne

måten: "Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi årsak. "

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

Informantene kan lytte til det intervjuet de har gitt, og lese transkripsjonen av dette. De kan også lese utkast til oppgave.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

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

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsbegrensning

Varighet

Prosjektperiode

21.09.2020 - 18.06.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

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

Nei

Tilleggsopplysninger

I tilbakemelding fra NSD 01.10.2020 på innsendt skjema, gjøres det under punkt 3 oppmerksom på tredjepersonopplysninger. Spesielt trekkes det frem at intervjuguiden har spørsmål om lederen. Jeg har føyd til en påminnelse i informasjonsdelen i intervjuguiden om tredjepersonopplysninger, og jeg har omformulert spørsmålene om lederen. Jeg har imidlertid et par kommentarer: Informantenes leder er undertegnede. Blant annet av den grunn er spørsmålene ment som en inngang til en samtale om ledelse som en funksjon mer enn om en bestemt person.

b66a154e5

NSD Personvern

10.11.2020 16:33

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 271388 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 10.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

FORSKNING PÅ EGEN ARBEIDSPASS

Innmelder skal gjennomføre forskning på egen arbeidsplass, og er utvalgets leder. Det å forske på egen arbeidsplass reiser flere etiske utfordringer. Det kan oppleves som vanskelig å si nei til å delta i forskningsprosjektet dersom man som potensiell deltaker har et profesjonelt forhold til forsker eller at det er et ujevnt maktforhold i relasjonen. I det innmeldte prosjektet er det et ujevnt maktforhold ved at innmelder er utvalgets leder. For å løse denne problematikken har innmelder poengtert frivilligheten ved å delta i prosjektet, og understreker at det ikke vil påvirke utvalgets forhold til innmelder eller arbeidsgiver og vil heller ikke få noen negative konsekvenser for utvalget dersom de ikke ønsker å delta i prosjektet.

NSD har videre informert om at innmelder ikke kan behandle personopplysninger i forskningsprosjektet som er hentet fra journaler/saksmapper/notater/referater/vedtak uten å innhente samtykke fra dem som omtales i dokumentene, selv om man som arbeidstaker kjenner til disse opplysningene fra før. Innmelder kan ikke benytte seg av opplysninger han har fått tilgang til i kraft av sin stilling til forskningen uavhengig av om den er relevant for formålet.

NSD vil avslutningsvis poengtere at opplysninger som kommer frem i forbindelse med forskning kan ikke uten videre overføres til journal/saksmappen/behandlingen. Forsker har også taushetsplikt, og det er viktig å være klar over at denne taushetsplikten ikke er ensbetydende/sammenfallende med den taushetsplikt man har i kraft av sitt yrke/sin stilling.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til

form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)