

Marte Jørgensen og Anita Tambini

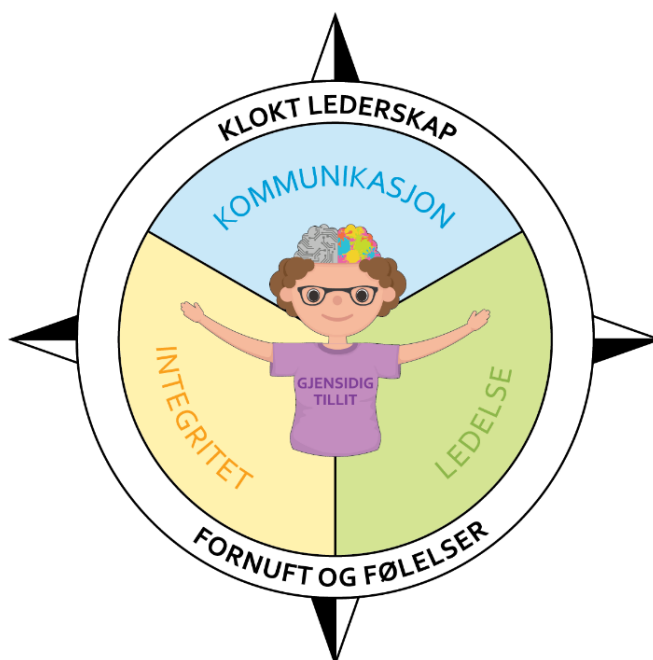
Lærernes perspektiv på sentrale lederferdigheter hos leder

En fenomenologisk studie om skolelederes lederferdigheter som fremmer lærernes læring

Masteroppgave i Skoleledelse

Veileder: Mette Meidell

Juni 2022



Marte Jørgensen og Anita Tambini

Lærernes perspektiv på sentrale lederferdigheter hos leder

En fenomenologisk studie om skolelederes lederferdigheter som fremmer lærernes læring

Masteroppgave i Skoleledelse
Veileder: Mette Meidell
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven belyser følgende problemstilling: «*Hvilke lederferdigheter mener lærerne er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring?*»

I Stortingsmelding nr. 28, Stortingsmelding nr. 30, NOU 2015: 8, samt punkt 3.5 i overordnet del i LK20, gjøres det rede for behov for fornyelse av fag og kompetanser i skolen, og det legges sterke føringer for skolelederne om å utvikle lærende organisasjoner. Bakgrunnen for valget av tema i denne forskningen, er at vi undrer oss på hvordan en slik lederrolle ser ut fra lærernes ståsted, og vi ønsker å forske på fenomenet lærernes syn på ledelse i skolen. Dette for å forstå hvilke lederferdigheter lærerne ønsker at leder har, for å tilrettelegge for læring og utvikling.

For å svare på problemstillingen har vi gjennomført et kvalitativt forskningsintervju, med en fenomenologisk tilnærming. Vi intervjuet fire lærere, og basert på denne empirien gikk vi induktivt inn for å bygge et teoretisk rammeverk for studien. Gjennomføringen av analysearbeidet siktet seg inn mot å finne en forståelse og mening i det innsamlede datamaterialet.

De sentrale funnene gjort i studien, er at leder må være interessert og delaktig i lærernes læring, ved å tilrettelegge for utvikling. For å skape utvikling må det gis tid til å lære å lære av hverandre, tid til samarbeid og tid til å reflektere sammen rundt eksisterende praksis. Når leder setter av tid til å engasjere seg i lærernes læring, vil samarbeidslæring og en god delingskultur styrkes. Leder kan også sørge for å skape varige endringer i eksisterende praksis, ved å utfordre lærernes bruksteorier. Det fremkommer essensielt i funnene, at leder greier å inspirere, skape en felles forståelse, og inkluderer lærerne når mål for utvikling skal settes. Disse elementene finner vi også sentrale i både elevsentrert ledelse og samskapt læring (Robinson, 2014; Klev & Levin, 2009).

Vi vil konkludere med at studiens overordnede funn dreier seg om at leder må se, anerkjenne og verdsette sine ansatte. På denne måten ivaretar leder lærernes autonomi, og integriteten styrkes. I ledelse av sine ansatte så vi at leder må legge til rette for at lærerne får vise frem sine kunster innen yrket, samtidig som det ligger instrumentelle føringer som danner rammen rundt utfoldelsen av yrket.

Abstract

This master thesis highlights the following issue: "Which leadership skills teachers say is central for the leader, to promote teachers' learning?"

In Government document nr. 28, Government document nr. 30, NOU 2015: 8, as well as point 3.5 in the Core curriculum of LK20, it is stated a need for a renewal of subjects and competences in school, and school leaders are under strong guidelines to develop learning organizations. The background for the choice of theme in this research is that we contemplate over how such a leadership role looks from a teacher's perspective, and we wish to research the phenomenon "Teachers view on leadership in school". This, to understand which leadership skills teachers wish for in a leader, to facilitate learning and development.

To answer the research question, we have conducted a qualitative research interview, with a phenomenological approach. We interviewed four teachers, and based upon this empirical research we inductively agreed to build a theoretical framework for the study. The implementation of the analysis work aimed at finding an understanding and meaning in what was collected in the data material.

The central findings done in the study, is that the leader must be interested in the teachers learning, by facilitating development. To create development, time must be given to learn how to learn from each other, as well as time for collaboration and time to reflect together on existing practices. When the leader sets time aside to get involved in the teachers learning, collaborative learning and a good sharing culture is strengthened. The leader can also ensure creation of lasting changes to existing practice, by challenging the teachers' theories in use. It is essential in the findings that the leader manages to inspire, create a common understanding, and include the teachers when goals for development are to be set. We also find these elements both central to student-centered leadership and co-created learning (Robinson, 2014; Klev & Levin, 2009).

We would conclude that the overall findings of the study are that the leader must see, recognize and value their employees. In this way, the leader safeguards the teachers' autonomy, and integrity is strengthened. In leadership of the employees, we saw that the leader must facilitate for teachers to showcase their arts within the profession, while at the same time finding instrumental guidelines that form the framework for the development of the profession.

Forord

De siste fire årene har gått med til masterstudiet i skoleledelse ved NTNU i Trondheim. I tre av disse årene har vi jobbet sammen, både med eksamensoppgaver og nå til slutt med masteroppgaven. Vi er begge opptatt av, og brennende interesserte i, hvordan vi som ledere kan bidra til kunnskapsutvikling i skolen. Vi kom tidlig frem til at masteren måtte være innen dette emnet. I løpet av denne perioden har vi virkelig lært hverandre å kjenne. Vi har løftet hverandre opp, og der hvor den ene har stått fast har den andre bidratt for at vi sammen skulle komme oss videre. Vi har virkelig kjent på at når det har gått trått, har det vært utrolig fint å være to som kan løfte hverandre. Vi har utviklet oss til å bli gode læringspartnere for hverandre. Det er noe vi har reflektert over jevnlig gjennom hele prosessen, hvor mye vi har lært ved å være to.

Oppgaven dreier seg om hva lærere mener er sentrale lederferdigheter for en som skal lede lærernes læring. For vår del har denne forskningen vært et viktig bidrag inn mot våre egne roller i fremtiden, da begge har ønsker om å bidra mer retta inn mot profesjonsutviklingen i skolen.

I forbindelse med denne oppgaven er det mange vi ønsker å takke for at vi er her. Først og fremst vil vi takke vår veileder Mette Meidell, som med sine konkrete tips og tilbakemeldinger, fikk oss til å reflektere og gruble over valgene våre. Det har vært til stor hjelp. Vi vil også rette en takk til Erlend Dehlin, som var den som først så at vi to hadde utfyllende egenskaper, og som på tross av at vi bor på hver vår kant av landet, burde jobbe sammen. Det er vi evige takknemlige for at du så, Erlend! Takk til NTNU, som har tilrettelagt for et lærerikt, spennende og interessant studie. Samlingene i Trondheim har vært fylt med relevante samlinger med kunnskapsrike forelesere, som også har gitt rom for erfaringsdeling og lærerike samtaler, med våre reflekterte og engasjerte medstudenter. Tusen takk til våre intervjupersoner som tok seg tid til å snakke med oss, og kom med verdifulle bidrag til forskningen vår. Tusen takk til Elin Tolnes for grafisk hjelp.

Til slutt: Tusen takk til våre kjære familier og venner som har vist tålmodighet og støtte. Tusen takk for at dere har holdt ut jobbingen vår sene kvelder, helger og ferier. Nå etter fire år med studier, er vi endelig i mål, og vi gleder oss til at dere blir våre nummer en igjen.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Sammendrag | 1 |
| Abstract | 2 |
| Forord..... | 4 |
| Innholdsfortegnelse | 5 |
| Kapittel 1 Innledning..... | 8 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 8 |
| 1.2 Overordnet problemstilling og forskningsspørsmål..... | 9 |
| 1.3 Annen forskning på området..... | 9 |
| 1.4 Sentrale begreper..... | 12 |
| 1.4.1 Ledelse og lederferdigheter | 12 |
| 1.4.2 Kollektiv læring..... | 13 |
| 1.4.3 Profesjonelt læringsfellesskap | 14 |
| 1.4.4 En lærende organisasjon | 14 |
| 1.4.5 Lærernes læring | 14 |
| 1.5 Oppbygging av oppgaven..... | 16 |
| 1.6 Oppsummering av kapittel 1..... | 16 |
| Kapittel 2 Teori | 17 |
| 2.1 Innledning..... | 17 |
| 2.2 Handlingsteori | 17 |
| 2.3 Elevsentrert ledelse | 18 |
| 2.3.1 Den samskapte læringsmodellen..... | 21 |
| 2.3.2 Tillitsbasert og verdsettende ledelse..... | 22 |
| 2.4 Læreres autonomi og integritet | 23 |
| 2.5 Et tøyd perspektiv for en klok skoleledelse | 25 |
| 2.6 Oppsummering av kapittel 2..... | 25 |
| Kapittel 3 Design, metode og analyse..... | 27 |
| 3.1 Innledning..... | 27 |
| 3.2 Forskningsdesign | 27 |
| 3.2.1 Forskningsmetode | 28 |
| 3.2.2 Kvalitativ metode..... | 28 |
| 3.2.3 Intervju..... | 30 |

| | |
|--|----|
| 3.3 Utvalg | 32 |
| 3.3.1 Forskningsetikk..... | 33 |
| 3.4 Forskers ståsted | 33 |
| 3.5 Datainnsamling..... | 34 |
| 3.6 Analyse | 35 |
| 3.7 Gjennomføring av analyseprosessen | 36 |
| 3.7.1 Åpen koding | 36 |
| 3.7.2 Aksial koding..... | 38 |
| 3.7.3 Selektiv koding | 43 |
| 3.8 Kvalitetssikring | 45 |
| 3.8.1 Reliabilitet..... | 45 |
| 3.8.2 Validitet..... | 46 |
| 3.9 Oppsummering av kapittel 3..... | 46 |
| Kapittel 4 Empiri | 47 |
| 4.1 Ledelse..... | 48 |
| 4.1.1 Leder må være tilstede, legge tydelige føringer og se til at alle er en del av prosessen | 48 |
| 4.1.2 Leder modellerer, sørger for felles forståelse og har jevne evalueringer | 49 |
| 4.1.3 Leder må tørre å stå for avgjørelser som er tatt | 51 |
| 4.2 Kommunikasjon..... | 52 |
| 4.2.1 Sette tydelige mål, der en får frem relevans og nytteverdi:..... | 52 |
| 4.2.2 Avsette tid til samarbeid og refleksjoner rundt undervisning | 54 |
| 4.2.3 Synliggjøring av planer og arbeidsprosesser..... | 55 |
| 4.3 Integritet..... | 56 |
| 4.3.1 Lyttende ledelse som gir rom for medbestemmelse..... | 56 |
| 4.3.2 Ekstern ekspertise, kurs o.l. for lærerne..... | 58 |
| 4.3.3 Leder må sørge for en gjensidig tillit ved å se, anerkjenne og være bevisst sine relasjoner..... | 59 |
| 4.4 Våre hovedfunn oppsummert | 60 |
| 4.5 Oppsummering av kapittel 4..... | 61 |
| Kapittel 5 Drøfting | 62 |
| 5.1 Ledelse..... | 62 |
| 5.1.1 Leder må være tilstede, legge tydelige føringer og se til at alle er en del av prosessen | 62 |

| | |
|--|----|
| 5.1.2 Leder modellerer, sørger for felles forståelse og har jevne evalueringer | 63 |
| 5.1.3 Leder må tørre å stå for avgjørelser som er tatt | 65 |
| 5.2 Kommunikasjon..... | 66 |
| 5.2.1 Sette tydelige mål, der en får frem relevans og nytteverdi:..... | 66 |
| 5.2.2 Avsette tid til samarbeid og refleksjoner rundt undervisning | 67 |
| 5.2.3 Synliggjøring av planer og arbeidsprosesser..... | 68 |
| 5.3 Integritet..... | 69 |
| 5.3.1 Lyttende ledelse som gir rom for medbestemmelse..... | 69 |
| 5.3.2 Ekstern ekspertise, kurs o.l. for lærerne..... | 70 |
| 5.3.3 Leder må sørge for en gjensidig tillit ved å se, anerkjenne og være bevisst sine relasjoner | 71 |
| 5.4 Oppsummerende drøfting av forskningsspørsmål | 73 |
| 5.4.1 «På hvilken måte mener lærerne ledelsen bør delta i utviklingsarbeid, for å fremme lærernes læring?» | 73 |
| 5.4.2 «Hvordan kan ledelsen følge opp utviklingsarbeid som er satt i gang?» | 74 |
| 5.4.3 «Når opplever lærerne at det skjer en kollektiv læring på skolen, og hvordan er rektor en del av dette?» | 75 |
| 5.5 Oppsummering av kapittel 5..... | 75 |
| Kapittel 6 Avslutning | 77 |
| 6.1 Oppsummering og avsluttende refleksjon | 77 |
| 6.2 Oppsummering av forskningsarbeidet..... | 78 |
| 6.3 Konklusjon..... | 79 |
| 6.4 Våre refleksjoner og tanker om videre forskning | 81 |
| 7.0 Litteraturliste: | 82 |
| Liste over vedlegg | 86 |

Kapittel 1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

«Tydelig» ledelse i skolen er et tema som stadig blir trukket frem i stortingsmeldinger, med den hensikt at lærernes læring blir ledet på en slik måte at skolene utvikler seg til lærende organisasjoner, som igjen kan øke kvaliteten på undervisningen (Irgens, 2016, s. 203). I Stortingsmelding nr. 28 (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 68) og NOU 2015: 8, gjøres det rede for behov for fornyelse av fag og kompetanser i skolen. Her blir skoleledere og lærere trukket frem som sentrale for å øke elevenes læring. Både skoleledere og lærere må samarbeide for å oppnå kontinuerlig utvikling slik at målene for skolens virksomhet nås (NOU 2015: 8). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) «Kultur for læring» legger også sterke føringer for skolelederne om å utvikle lærende organisasjoner. I disse styringsdokumentene stilles det tydelige krav til skoleledere og det pedagogiske personalet gjennom ansvar, deling av kunnskap, dialog og refleksjon for å oppnå felles mål for skolen, nemlig at elevenes læring øker.

Med innføringen av Fagfornyelsen, LK20, gis skoleledere en viktig rolle i overordnet del for å legge til rette for utviklingsarbeid og lærernes læring (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er skoleledelsens oppgave å sørge for at alle ansatte reflekterer sammen over felles verdier, opplever mestring og utvikler seg. Vi undrer oss på hvordan en slik lederrolle ser ut fra lærernes ståsted, og vi ønsker å forske på fenomenet lærernes syn på ledelse i skolen. Dette for å forstå hva vi som ledere må vektlegge, for å videreutvikle den enkeltes praksis. Det innebærer både rektor og lærere, og også rektor og skoleeier. Vi ønsker med denne forskningen å knytte empiri opp mot relevant teori, for å se om vi kan skape en forståelse for hva som kreves av en som skal lede utvikling i et profesjonsyrke. Ved å undersøke hvilke lederferdigheter lærerne mener er sentrale hos leder, vil vi etter endt studie, ha en større forståelse for hva det er lærerne ønsker av en skoleleder. Hva det betyr for oss, utdypes nærmere i avsnitt 3.4, «Forskere ståsted». Hva mener lærerne det er viktig at leder kan gjøre for å tilrettelegge for læring og utvikling, slik at alle yter sitt beste og kjenner på mestring og utvikling. Hovedmålet i bunn her, er at vi alle tar del i det profesjonelle læringsfellesskapet og på den måten bidrar til at elevene lærer og utvikler seg.

1.2 Overordnet problemstilling og forskningsspørsmål

For å undersøke fenomenet har vi kommet frem til følgende problemstilling:

«Hvilke lederferdigheter mener lærerne er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring?»

For å konkretisere denne problemstillingen, har vi videre lagd tre forskningsspørsmål for lettere å kunne belyse denne empirisk:

1. På hvilken måte mener lærerne ledelsen bør delta i utviklingsarbeid, for å fremme lærernes læring?
2. Hvordan kan ledelsen følge opp utviklingsarbeid som er satt i gang?
3. Når opplever lærerne at det skjer en kollektiv læring på skolen, og hvordan er rektor en del av dette?

1.3 Annen forskning på området

For å prøve å svare på problemstillingen har vi søkt opp tidligere forskning. Det er ikke forsket mye på skoleledelse sett fra lærernes perspektiv, og den forskningen vi har undersøkt, er flere år gammel. Harris et al. (2003) viser til forskning gjennomført av MacBeath (1998) og Tomlinson, Gunther og Smith (1999), hvor de ser at mange beretninger om effektivt lederskap kommer direkte fra rektorer og sjelden omfatter andres synspunkter i skolen (Harris et al., 2003). Tidligere forskning er søkt opp via Google Scholar, ERIC database, Emerald, Oria og IDUNN. For å finne relevant forskning har vi brukt søkeord som blant andre: læreres perspektiv, skoleledelse, utvikling, profesjonelle læringsfellesskap og læreres læring. Selv om det finnes lite forskning om læreres perspektiv på god skoleledelse, har vi klart å finne studier både i USA, England og Norge, som tar for seg lærernes opplevelse av god skoleledelse. Det vil naturlig nok være forskjeller fra henholdsvis den amerikanske, engelske og norske konteksten, hva gjelder læreres opplevelse av god skoleledelse, basert på at skolekulturen er noe ulik (Irgens, 2014, s. 245). Vi ser på de engelske og amerikanske forskningsfunnene først, før vi deretter belyser de norske forskningsfunnene angående god skoleledelse fra et lærerperspektiv.

Vi har funnet en amerikansk artikkel av Blase og Blase (2000), som tar for seg lærernes perspektiver på hvordan rektorer fremmer undervisning og læring i skolen. I denne studien svarte over 800 amerikanske lærere på et åpent spørreskjema ved å identifisere og beskrive egenskaper til rektorer som forbedret klasseromsundervisningen og hvilke konsekvenser disse egenskapene hadde på dem. Funn herfra tyder på at lærerne

verdsatte en leder som snakket med dem for å fremme refleksjon og faglig vekst der målet er å bygge forbindelser mellom mennesker sosialt og intellektuelt (Blase & Blase, 2000). I følge Prawat (1993, referert i Blase & Blase, 2000) kommer det frem at kontroll forstyrrer denne prosessen, fordi det kan skape en distanse mellom leder og lærerne, og at man heller bør strebe etter å bygge et læringsfellesskap med en forpliktelse til delt læring (s.130). Artikkelen viser videre til at det ser ut som man tar et skritt bort fra byråkratisk kontroll, mot profesjonalisering av undervisningen (Blase & Blase, 2000).

Lærerne i denne studien anerkjente ledere som viste forståelse for lærermotstand, og at utviklingsarbeid kan være en reise for læring og risikotaking. Studien viser videre til at ledere som viser grunnleggende respekt for lærernes kunnskaper og evner, i tillegg til å verdsette de intellektuelle sidene, heller enn de tekniske egenskapene, motiverer lærerne til god klasseromsledelse (Blase & Blase, 2000). Rektor bør snakke åpent og ofte med lærere om undervisning, komme med forslag, gi tilbakemelding og be om lærernes råd og meninger om klasseromsundervisning. Det blir også lagt vekt på rektors evne til å utvikle samarbeidende fellesskap med lærere, som er preget av tillit, åpenhet og frihet til å gjøre feil. Artikkelen understreker at kollegaveiledning og tid til reflekterende samtaler er vesentlig for å øke elevenes læring, samt at leder viser omsorg, respekt og er deltakende i lærernes læring (Blase & Blase, 2000).

Vi har også sett på en engelsk artikkel skrevet av Harris, Day og Hadfield, som vurderer lærernes perspektiver på effektiv skoleledelse (Harris et al., 2003). Dette forskningsstudiet vurderte effektiv ledelse fra perspektivene til ulike interessenter i det engelske skolesystemet. Her kom det frem at forskningsresultater fra ulike land har avdekket den kraftige effekten ledelse har på prosesser knyttet til skoleeffektivitet og forbedring. I hovedsak viser denne studien til at skoler som er effektive og har kapasitet til å forbedre seg, ledes av rektorer som gir et betydelig og målbart bidrag til effektiviteten til sine ansatte (Harris et al., 2003). Harris et al. (2003) viser også til at effektive skoleledere er ansett for å være reflekterende, omsorgsfulle og høyt prinsippfaste mennesker som understreker den menneskelige dimensjonen i organisasjonen (s. 73-74). Rektorene i studien var opptatt av å utvikle sin organisasjon gjennom å utvikle andre. Sergiovannis (1998, referert i Harris et al. 2003), viser til en analyse hvor de utviklet sosial kapital ved å oppmuntre til kollegialitet og samarbeid mellom ansatte (s 74). Dataene fra lærerne som deltok i studien, fremhevet «byggefellesskap» som en viktig dimensjon i lederrollen. Lambert (1998, referert i Harris et al. 2003), hevder at ledelsen i slike settinger legger en kontekst for profesjonell læring, med fokus på at lærerne blir hjulpet til å forstå og tolke skolens fremvoksende omstendigheter. Harris et al. (2003) refererer til tidligere forskning gjennomført av

Duignan og Macpherson (1992), hvor de fant at effektive ledere har en tendens til å bli sett på som tilretteleggere som delegerer og styrker andre, og at de bryr seg om lærerne, om elever og om utdanning generelt (s. 75).

Her til lands har det som nevnt innledningsvis, vært mye forskning på god skoleledelse, men lite forskning som sier noe om lærernes perspektiver på hva de opplever som god skoleledelse. Vi har funnet en aksjonsforskningsstudie av Stenshorne og Madsen, som tar for seg oppstartsfasen av prosjektet «Ungdomstrinn i utvikling», og samarbeidet mellom de ulike yrkesgruppene knyttet til det (2020). De ulike gruppene som var involvert i studien var skoleeier, skoleledelse, representanter fra lærerutdanningen ved universitet og lærere. «Ungdomstrinn i Utvikling» bygger på Meld. St. 22 – motivasjon, mestring og muligheter (Meld. St. 22 (2010-2011)). Stortingsmeldingen består av tre komponenter i satsningen: skolebasert kompetanseutvikling, nettressurser og lærende nettverk. Hovedtanken bak prosjektet UiU dreier seg om å skape mer motivasjon hos elevene ved hjelp av en mer praktisk og variert skolehverdag for elevene på ungdomstrinnet. Studien er aktuell for vår videre forskning fordi lærerperspektivet kommer tydelig frem i studien, da det var lærerne som til sist ble ansvarlige for at implementeringen nådde målgruppen (Stenshorne & Madsen, 2020).

Stenshorne og Madsen (2020) finner i denne studien at på skolene som tar kollegialitet på alvor, og hvor alle samarbeider for å utvikle seg selv og hverandre, øker kvaliteten blant de ansatte, noe som betyr at felles læring og den totale profesjonelle kapitalen øker (s. 592). Hargreaves, Fullan og Sandengen (2014, referert i Stenshorne og Madsen, 2020) sier at skoleledere som kjenner sine ansatte og investerer tid og energi i jobben de gjør, kan få de ansatte til å engasjere seg og yte på jobben. De peker videre på at ledelsens forventninger kan påvirke lærerens handlinger, både når det gjelder tilretteleggelser i undervisningen, elevenes læringsprosesser og til slutt deres summativt vurderte resultat (Stenshorne og Madsen, 2020). Det nevnes dog ingenting om lærernes forventninger til skolelederen, og skoleleders evne til å håndtere lærernes forventninger til egen rolle. Stenshorne (2017) påpeker at på samme måte som ledelsen har forventninger, har også lærernes forventninger til utviklingsarbeidet betydning for utfallet (Stenshorne, 2017). Skoleleders evne til å lede lærernes læring og utvikling, er en av Robinsons (2014) fem dimensjoner i utøvelse av god skoleledelse. Stenshorne og Madsen (2020) viser i sin forskning til at dette er den dimensjonen som har mest kraft i form av å øke elevprestasjoner. Robinson (2014) peker på at rektorer som klarer å kombinere høy grad av forventning og høy grad av tillit til sine ansatte, er de som lykkes best. Dette støtter Stenshorne og Madsen (2020) i sin forskningsstudie.

Stenshorne og Madsen (2020) viser også til teorien om den ekspansive lærings sirkel. Denne teorien er vesentlig i forskningsfunnene, fordi den synliggjør alle aspektene ved en utviklingsprosess (Stenshorne og Madsen, 2020). Måten den ekspansive lærings sirkelen synliggjør prosessen på, er ved å stille spørsmål angående nåværende praksis, analysere grunnlaget for utfordringen og forbedringen, og på den måten komme frem til en felles forståelse. Med en felles forståelse blant alle de involverte, dannes det grunnlag for nytenking (Engeström & Young, 2001, s. 24).

I etterkant av denne studien så Stenshorne og Madsen (2020) at lærerne satte pris på at det var synlig og klart hva som skulle læres/gjøres, og at det ble avsatt mye og lang tid til utviklingsarbeidet. Disse funnene trekker på det lærerne svarte i intervjuene som ble gjennomført i studien. Flere av lærerne oppga at de ved hjelp av en synliggjort prosess som det var avsatt godt nok med tid til, lyktes med å fremme et lærende fellesskap, hvor alle lærerne ble tryggere på hverandre, og lærte og utviklet seg sammen (Stenshorne og Madsen, 2020).

1.4 Sentrale begreper

I denne studien er det noen begreper som er sentrale, og disse vil vi presentere i dette avsnittet. Hensikten med å presentere de sentrale begrepene innledningsvis i avhandlingen, er å gjøre det meningsfullt for leseren. Ledelse og organisasjonsutvikling er begge felt med utallige definisjoner og teorier, derfor ønsker vi også å gi leseren en forståelse for hva vi legger i de ulike begrepene som er sentrale for avhandlingen. Begrepene som vil belyses og defineres her er ledelse og lederferdigheter, kollektiv læring, profesjonelt læringsfellesskap, en lærende organisasjon og læreres læring.

1.4.1 Ledelse og lederferdigheter

Det finnes mange definisjoner på ledelse i organisasjonsutviklingsteorien. Vi støtter oss på flere definisjoner i denne avhandlingen, og har valgt ut de definisjonene vi mener er relevante for vår forskning og den retningen forskningen vår tar. Robinson (2009, referert i Halvorsen, 2012) legger vekt på at ledelse handler om å påvirke andre til å handle slik at organisasjonen når sine mål (s. 86). Denne definisjonen viser til at ledelse dreier seg om påvirkning inn mot mål, men forteller lite om hva det innebærer. Derfor støtter vi oss også til Møller (2006, referert i Halvorsen, 2012) som definerer ledelse som

«en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir» (s. 85). Videre kan ledelse ifølge Jacobs og Jacques (1990, referert i Irgens, 2016) forstås som en prosess der man bidrar med hensikt (meningsfull retning) for kollektiv innsats, og som fører til villet innsats for å oppnå denne hensikten» (s. 206). Disse tre definisjonene gir oss et grunnlag for å forstå ledelse i denne konteksten. Oppsummert kan vi si at ledelse handler om å påvirke andre til å nå målene som er satt, hvor prosessen må vektlegges både når det gjelder relasjoner, makt, kontroll og villet hensikt (Halvorsen, 2012; Irgens, 2016).

For å komme nærmere en definisjon på lederferdigheter legger vi vekt på hva ferdigheter er. Dette for å kunne koble begrepene ledelse og ferdigheter sammen, slik at vi kan gi en forståelse for hva vi legger i begrepet lederferdigheter i denne avhandlingen. I NOU 2018: 2 beskrives det tre typer ferdigheter: kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter (NOU 2018: 2). Kognitive ferdigheter er evnen til å tilegne seg ny kunnskap, forstå og kunne bruke kunnskap. Sosiale ferdigheter er evnen til å ha tillit, samarbeide, kommunisere og håndtere konflikter. De emosjonelle ferdighetene regnes som evnen til å være åpen og utholdende, i tillegg til å ha selvdisiplin og motivasjon (NOU 2018: 2).

Når vi kobler ledelse og ferdigheter sammen, kommer vi frem til at begrepet lederferdigheter dreier seg om å beherske de ulike kognitive, sosiale og emosjonelle ferdighetene som trengs, for å kunne påvirke andre til å nå sine mål.

1.4.2 Kollektiv læring

Forskningsspørsmålene i denne avhandlingen skal hjelpe oss til å finne svar på problemstillingen. De fokuserer på utviklingsarbeid i skolen, og etterspør om det foregår kollektiv læring på skolen. For å skape forståelse hos leser vil vi derfor definere hva kollektiv læring betyr her. Kollektiv læring dreier seg om å samle alle aktørene i skolen mot et felles mål. Det sentrale her er å utvikle et læringsfellesskap hvor både elever, lærere og ledelse lærer av hverandre, i en kontinuerlig utviklingsprosess (Jensen, 2016). Wadel (1997, referert i Jensen, 2016), skiller mellom administrativ og pedagogisk ledelse, og hevder at pedagogisk ledelse dreier seg om å sikre læring og fornyelse i skolen. Ved å benytte skolens aktører som den viktigste ressursen for utvikling, kan det føre til en praksis som baseres på forskning, teori og sentrale styringsdokumenter (Jensen, 2016).

1.4.3 Profesjonelt læringsfellesskap

Kjennetegnet på et profesjonelt læringsfellesskap er ifølge Hord (referert i Hargreaves, Fullan og Sandengen, 2014), et sted der hvor lærerne arbeider i fellesskap, for å utforske hvordan de kan forbedre sin undervisningspraksis (s. 145). Lærerne er opptatte av å respektere og bry seg om hverandre, både profesjonelt og som medmenneske, med mål om å være i stadig utvikling for å nå felles undervisningsformål. Lærerne dyttes fremover av reflekterende samtaler rundt god og dårlig praksis, og de lærer å lære sammen for å forbedre elevenes læringsutbytte, velferd og prestasjoner (Hargreaves et al., 2014).

1.4.4 En lærende organisasjon

I en lærende organisasjon kjennetegnes menneskene som arbeider der, ved at de er i stadig utvikling for å nå felles mål og visjoner. De finner nye måter å tenke på, og lærer å lære sammen. Leder kommuniserer klare visjoner, støtter profesjonell utvikling og anerkjenner betydningen av eksperthjelp. Dette blir både kommunisert, og også praktisert. Samarbeidende aktiviteter som fører til læring og utvikling, blir lagt opp av leder (Postholm & Rokkones, 2012). Læringen dreier seg ifølge Irgens (2016) om noe mer enn enkeltpersoners læring (s. 164). I en lærende organisasjon resulterer læringen i kollektiv læring ved at kunnskapen som er lært, gjør noe med organisasjonen, uavhengig av den enkeltes personlige læring (Irgens, 2016).

1.4.5 Lærernes læring

Problemstillingen har fokus på hvilke sentrale lederferdigheter som fremmer lærernes læring. Lærernes læring og hva læring er, defineres på mange måter. Vi har valgt å støtte oss til hvordan læring defineres ut fra et kognitivistisk og et konstruktivistisk paradigme i Postholm og Rokkones (2012), og vil derfor videre gjøre rede for disse to begrepene.

Det kognitivistiske paradigmet argumenterer for at mennesket lærer ved at det blir undervist eller påvirket på andre måter. De sosiale omgivelsene har en betydning for læringen i det kognitivistiske paradigmet, men det er individet som har hovedperspektivet (Postholm og Rokkones, 2012). Det forstår vi slik at den kunnskapen mennesket har i seg, er det som gir grunnlaget for å kunne generere ny læring. Refleksjon og metakognisjon over hvordan informasjonen blir bearbeidet av den enkelte er sentralt her. Flavell (1979, 1987, referert i Postholm og Rokkones, 2012), deler metakognitiv

kunnskap inn i tre deler: Kunnskap om person, kunnskap om oppgaver og kunnskap om strategier (s. 24). Kunnskap om person handler om personers forståelse av seg selv som en lærende og tenkende person. Kunnskap om oppgaver dreier seg om personers forståelse av at oppgaver krever ulike kognitive løsninger. Den tredje delen, kunnskaper om strategier, handler om ulike metoder som kan brukes til å løse en oppgave (Postholm & Rokkones, 2012, s. 25). Postholm (2008) beskriver i Postholm og Rokkones (2012) at refleksjon er nøkkelen til læreres læring.

I det konstruktivistiske paradigmet er det de sosiale omgivelsene som er avgjørende for hvordan menneskene lærer og utvikler seg (Postholm & Rokkones, 2012, s. 22). Dette baseres på det som Prawat (1996, referert i Postholm & Rokkones, 2012), forklarer når han hevder at mennesket lærer og konstruerer ny kunnskap i samhandling med en eller flere personer i de sosiale omgivelsene de er en del av.

Oppsummert hviler forståelsen av det kognitivistiske og det konstruktivistiske paradigmet på at mennesket lærer individuelt og også i samspill med andre. Irgens (2007) forsterker vår forståelse av læring, når han hevder at den profesjonelle yrkesutøvelsen baseres på kunnskap som er lært gjennom yrkesutdanning og gjennom praksis (s. 47).

1.5 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven vil bestå av 6 kapitler. Første kapittel består av innledning, bakgrunn for oppgaven med forankring i styringsdokumenter, tema og denne oppgavens problemstilling med forskningsspørsmål. Mot slutten av kapittel 1 presenterer vi tidligere teori og forskning på området. I tillegg vil vi utdype sentrale begreper som er avgjørende i forskningen vår. Vi vil i kapittel 2 redegjøre for hvilke teoretiske perspektiver som ligger til grunn for det videre arbeidet. I kapittel 3 forklarer vi vårt valg av forskningsdesign og metode i oppgaven. Utvalg av forskningsdeltagere og hvordan vi har gjennomført analysen blir beskrevet her. Vi vil videre forklare hvordan vi vil sikre kvaliteten i studien. I kapittel 4 presenteres studiens empiri. I kapittel 5 vil empirien drøftes i lys av forskningsspørsmålene og problemstillingen. Vi vil oppsummere hele arbeidet og svare på problemstillingen: «*Hvilke lederferdigheter mener lærerne er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring?*» i kapittel 6. Deretter løfter vi blikket videre.

1.6 Oppsummering av kapittel 1

I kapittel 1 har vi gjort rede for bakgrunnen for vårt valg av tema i avhandlingen. For å synliggjøre temaets relevans, har vi koblet det opp mot nasjonale styringsdokumenter, for å sette temaet inn i en kontekst. Deretter er oppgavens problemstilling presentert. Videre ble det framstilt tidligere forskning på området, som har vært en del av bakgrunnen for arbeidet med denne studien. Sentrale begreper som er relevante i forskningen ble deretter presentert. Avslutningsvis gjorde vi rede for oppgavens oppbygging. I kapittel 2 vil vi gjøre rede for teoretiske perspektiver som forskningsfunnene har ledet oss inn på.

Kapittel 2 Teori

2.1 Innledning

For å kunne svare på hvilke lederferdigheter lærerne mener er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring, vil det i dette kapittelet bli beskrevet teori som vi har kommet frem til ved induktiv jobbing. Det vil si at det er forskningsfunnene som har ledet oss inn på de teoriene som er sentrale. Først vil handlingsteorier bli beskrevet. Dette for å forstå hvordan man som leder bør gripe fatt i den enkeltes handlingsteori, for å få til en endring av praksis (Argyris og Schön 1974, 1996; Irgens, 2016; Robinson, 2018). Enkeltløkket og dobbeltløkket læring vil også bli omtalt her (Klev & Levin, 2009). Deretter vil teori om hvilke kunnskaper og ferdigheter en leder må inneha for å skape engasjement og lyst til utvikling, med et elevsentrert perspektiv på ledelse bli utdypet (Robinson, 2014). Kapittelet vil videre ta for seg den samskapte læringsmodellen som har fokus på at ny kunnskap kan utvikles ved hjelp av konkrete handlinger for å løse en problemstilling (Klev & Levin, 2009). Utfra både empiri og problemstilling, vil kapittelet dernest komme inn på teori om tillitsbasert og verdsettende ledelse (Paulsen, 2021; Skrøvset og Tiller, 2015). Videre vil teori om læreres autonomi og integritet beskrives (Dehlin, 2006; Irgens, 2016, 2018, 2021; Klev & Levin, 2009; Mausestagen, 2015; Paulsen, 2021; Postholm & Rokkones, 2012). Avslutningsvis vil teori om et to-øyd perspektiv for en klok skoleledelse bli skildret (Irgens, 2016, 2021; Skrøvset & Tiller, 2015).

2.2 Handlingsteori

Som leder må man forstå den praksisen man er en del av, for å kunne lykkes med en endring. Ved å forsøke og implementere endringen på bakgrunn av eksisterende praksis i organisasjonen, kan leder legge til rette for en slik endring. Det er praksisen som er målet for endringen, og den styres av den enkeltes personlige teori (Robinson, 2018). Argyris og Schön (1974, 1996, referert i Robinson, 2018) kaller dette handlingsteori (s. 36). Den består av tre deler: handling, oppfatning og konsekvenser. For å få til en endring av praksis, må teoriene som styrer disse forbedres (Robinson, 2018).

Argyris og Schön (1974, 1996, referert i Robinson, 2018), skiller mellom to typer handlingsteorier, de uttrykte og bruksteorier (s. 41). De uttrykte, kan være skolens visjon og verdier som for eksempel årlige planer og teorier. Disse sørger for at skolen skal komme til målet og uttrykker resultatene skolen ønsker å oppnå. Den andre type

handlingsteori er bruksteorier, som dreier seg om det som faktisk gjøres i praksis. Menneskene er styrt av handlingene ifølge Argyris og Schön (1996), og leder må gripe fatt i bruksteoriene som holder handlingene i gang, for å kunne endre en praksis. Bruksteorien er en taus kunnskap, og det må settes ord på handlingene for å utnytte kunnskapen for videre læring (Irgens, 2016; Robinson, 2018).

For å forbedre undervisningen i en lærende organisasjon, kan leder utfordre og stille spørsmål til hvordan det jobbes i dag (Robinson, 2018). Dette kan føre til at elevenes læring øker (Robinson, 2018). På arenaer for læring vil det ifølge Argyris og Schön (1974,1996, referert i Klev og Levin, 2009) være hensiktsmessig å fokusere på en dobbeltløkket læring, istedenfor en enkeltløkket læring (s. 95). Ved dobbeltløkket læring er den enkelte villig til å endre egen praksis for å få faglig vekst, ved å lytte til andres meninger og erfaringer, og stille kritiske spørsmål til egen måte å undervise på. Ved enkeltløkket læring handler det om å gjøre det samme eller mer av det samme (Klev & Levin, 2009). Når den enkelte greier å ta et steg utenfor boksen og se inn på sin egen læring, skjer det metalæring. Metalæring innebærer å reflektere over egen læring, og stille spørsmål til hvorfor man ikke lærer (Irgens, 2014). Leder må greie å engasjere og utfordre eksisterende handlingsteorier i personalet, og på den måten sette i gang prosesser for å fremme lærernes læring, slik at rådende praksis blir forbedret (Klev & Levin, 2009).

Robinsons (2014) teori om elevsentrert ledelse gir en innføring i hva skoleleder kan gjøre for å skape nettopp en slik felles og læringsfremmende skolekultur. Teorien sier også noe om hvordan skolens personale kan utvikle en kollektiv profesjonalitet (Robinson, 2014). Neste avsnitt kommer derfor til å utdype denne teorien videre, for å kunne utfylle nærmere det empiriske materialet i forskningen, på veien for å finne svar på både forskningsspørsmål og problemstilling.

2.3 Elevsentrert ledelse

Robinson (2014) trekker frem fem dimensjoner som er sentrale i arbeidet med å skape en læringsfremmende skolekultur. Skolens ledelse må fastsette mål og deretter sørge for å bruke ressurser strategisk. Den tredje er at leder sørger for at det er kvalitet på undervisningen som blir gitt og at man i den fjerde dimensjonen leder lærernes læring. Den femte dimensjonen er å sikre et velordnet og godt arbeidsmiljø (Robinson, 2014, s. 20).

De fem dimensjonene i den elevsentrerte ledelsesmodellen forteller hva en skoleleder bør gjøre for å utvikle den kollektive profesjonaliteten i organisasjonen, men sier ikke så mye om hvordan det bør gjøres. For å lykkes med å engasjere seg i dette arbeidet, fremhever derfor Robinson (2014) tre lederferdigheter ledelsen bør inneha. Ledelsen må kunne anvende relevant kunnskap, ha evnen til å løse problemer og kunne bygge tillit blant personalet, elever og foreldre. Det dreier seg om å ha kunnskap om hva som skal gjøres og hvordan det skal gjøres. Det er viktig at det settes tydelige mål og at lærerne er med på å formulere problemstillinger for utviklingen. Da kan alle involverte få et eierforhold til målet og til hva som fremmer læring i klasserommet (Robinson, 2014, s. 27). I lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene våre, vil vi derfor her utdype teorien om de tre lederferdighetene Robinson (2014) mener en skoleleder bør inneha for å kunne lykkes med de fem dimensjonene i den elevsentrerte ledelsen.

Den første lederferdigheten som presenteres i modellen for elevsentrert ledelse er «å kunne anvende relevant kunnskap». Med det menes pedagogisk kunnskap, samt at leder har forståelse for hvordan medarbeiderne sine lærer. Leder må få medarbeideren til å føle nytte ved det som skal læres, og den enkelte må få vilje til å lære og tro på at oppgaven er gjennomførbar (Robinson, 2014). Rektor er avhengig av et samarbeid og en direkte involvering med lærerne. Tydelige mål må være på plass. Målene bør være oppnåelige, spesifikke og den enkelte bør se nytteverdien i målene som er satt (Robinson, 2014, s. 59). Skrøvset og Tiller (2015) kaller dette «Den gode læringsinstitusjonen», som går ut på at alle vet hva målet er, de har fått en eierfølelse til det og den enkelte arbeider for å nå målet (s. 34). Ifølge Robinson (2014) er det i tillegg viktig at rektor sørger for kvalitet i undervisningen ved å sette av tid til refleksjon, erfaringsdeling og kurs. Ekspert hjelp, undervisningsstøtte og avsatt tid til erfaringsdeling kan øke læringen hos lærerne. Her er det sentralt at rektor deltar aktivt, er tilstede og involverer seg i diskusjoner rundt utviklingsarbeid som blir satt i gang på skolen. Fokus på samarbeidslæring og en god delingskultur, øker læringen og trivselen hos lærer og elev. Det er i tillegg viktig at rektor sørger for kvalitet i undervisningen ved å sette av tid til refleksjon, erfaringsdeling, kurs og benytte ekstern ekspertise. Ekstern ekspertise kan være en annen lærer på skolen, en forsker eller en ekstern kompetanseleverandør. De skal kunne lede det profesjonelle utviklingsfellesskapet med bedre evne til å løse undervisningsutfordringer enn de øvrige deltakerne (Robinson, 2014, s. 108). Robinson (2014) har sett i sin forskning at fokus på samarbeidslæring, en god delingskultur, samt åpenhet på hvorfor ekspertise kan være til hjelp for kollegene, øker læringen og trivselen hos lærer og elev.

Evnen til å løse problemer er den andre lederferdigheten som beskrives i modellen for elevsentrert ledelse. I boken «elevsentrert skoleledelse» oppsummerer Robinson (2014) i sin forskning på skoleledelse, at den har betydning for elevenes læringsutbytte.

Forskningen viser at personalet må trene på en kommunikasjonsform der de får frem det de kan, og at det blir en balanse mellom det kjente og det som skal utforskes (Robinson, 2014). Ifølge Irgens (2007) kan de ansatte i en slik utforskning bli invitert til en lærende dialog. Når rektor og personalet får sagt sine meninger, kan de sammen komme frem til en felles forståelse (Irgens, 2007). For å kunne forstå nye problemer er det også ifølge Gadamer (1981, referert i Irgens, 2016), viktig med et bakteppe av forkunnskaper som ny forståelse kan skapes ut fra (s. 134).

For å fremme lærernes læring kreves det at lederen kommuniserer både egne synspunkter, samt lytter til personalets tanker, erfaringer og meninger. Evnen til å kunne bygge tillit er den tredje lederferdigheten i den elevsentrerte ledelsesmodellen, og viser til viktigheten av å være i et samspill med sine ansatte (Robinson, 2014). Selv om det er rektoren som tar initiativet til lærernes profesjonelle utvikling og bestemmer temaet, kan lærerne etterhvert gjøre prosjektet til sitt eget, ved at de identifiserer seg med det (Postholm & Rokkones, 2012). Rektor kan ha en åpen-for-læring-samtale med de involverte (Robinson, 2014, s. 45). For å opprettholde relasjonen til den enkelte, bygger denne samtalen på Argyris (1991, 1993) sin forskning, referert i Robinson (2014), om lederes mellommenneskelige kompetanse i jobbsituasjoner. Leder må lytte, og være åpen for medarbeidernes tanker og følelser rundt utviklingsarbeid. Ved å bygge tillit gjennom å undersøke og anerkjenne eksisterende praksis, er rektor med på å skape fremgang sammen (Robinson, 2014).

Robinson (2014) hevder at samarbeid og læring sammen, er viktig for lærernes læring. Klev og Levin (2009) trekker frem at det i organisasjonsutviklingsteorier ofte fokuseres på at det å «kommunisere» innebærer toppledernes behov for å formidle et budskap om en endring. Kommunikasjonen innebærer også et ønsket resultat som følge av endringen (Klev & Levin, 2009, s. 18). De gode prosessene, som gjelder både hva og hvordan leder kan utvikle organisasjonen, presenteres i den samskapte læringsmodellen. Det dreier seg om å knytte kunnskap opp mot handlinger (Klev & Levin, 2009). Teori om den samskapte læringsmodellen vil derfor videre presenteres.

2.3.1 Den samskapte læringsmodellen

Ifølge Klev og Levin (2009) er medvirkning av alle involverte avgjørende for å kunne lede til kompetanseutvikling. De presenterer en modell for samskapt læring, som kan være grunnlaget for å ta kunnskapsbaserte vurderinger når kompetanseutvikling skal ledes (Klev & Levin, 2009). Modellen bygger på den amerikanske filosofen Dewey (1859-1952) sin teori referert i Klev og Levin (2009), om at kunnskap utvikles gjennom praktisk handling og refleksjon over handlingen (s. 82). Dette kan igjen føre til ny kunnskap. Den samskapte læringsmodellen er en kommunikativ prosess, som har satt søkelys på at ny kunnskap kan utvikles ved gjennomføring av konkrete handlinger for å løse en problemstilling. Den legger også vekt på et demokratisk verdigrunnlag. Det vil si at alle deltakerne er med i samme læringsprosess, både lederne og de som eier problemet (Klev & Levin, 2009).

I den samskapte læringsmodellen er organisasjonsutviklingen delt inn i tre faser: initiering, oppstart og læringsspirale (Klev & Levin, 2009, s. 71-72). Initiering er den første fasen, og handler om å bli enige om hvilket problem som skal løses, ved at alle får en eierfølelse til problemstillingen og målet med utviklingen. Ledelsen må også her ha relevant kunnskap, og ta del i læringsprosessen, for å kunne lede utviklingsarbeid (Klev & Levin, 2009).

Den neste fasen er selve oppstarten. Her er det viktig å legge opp til en langsiktig læringsprosess (Klev & Levin, 2009, s. 72). Det kan føre til at ny kunnskap oppstår, som et ledd i det å endre handlingsteoriene (Robinson, 2018). Når aktørene møtes på en felles læringsarena med fokus på kollektiv læring, refleksjon rundt praksis, samarbeidslæring og en god delingskultur, kan dette øke læringen og trivselen både hos lærer og elev (Klev & Levin, 2009). Det å engasjere seg i lærernes læring, er ifølge Robinson (2014) skoleledelsens mest effektive måte å styrke elevenes læring på. Dette kan også være en viktig faktor for at alle involverte bidrar med å dele av sin kunnskap (Robinson, 2014). På den måten sørger leder også for at den sosiale kapitalen øker (Hargreaves et al., 2014). Sosial kapital kjennetegnes som et profesjonelt fellesskap, der lærerne arbeider sammen for å forbedre sin undervisningspraksis gjennom utforskning. Totalen av kunnskap i kollegiet er det som omtales som sosial kapital. Når leder fokuserer på å øke den sosiale kapitalen, vil kunnskapen i kollegiet øke, og lærerne utvikle sin egen dømmekraft og sitt eget profesjonelle skjønn, ved at man tillater seg å lære å lære av hverandre (Hargreaves et al., 2014, s. 110). Nøkkelen til slik læring er ifølge Schein og Schein (2017) å ta seg tid til tilbakemeldinger, tid til refleksjon sammen med kollegaer og ta seg tid til å prøve ut nye måter å tenke undervisning på. Dette kan gi aksept for at det å feile kan skape muligheter for læring (Schein & Schein, 2017).

Carmeli & Gittell (2009; Edmondson, 1999, referert i Aas og Paulsen, 2017) omtaler dette som «psykologisk trygghet» (s. 377). Med en slik atmosfære kan praksisutfordringer løftes frem, uten at den enkelte er redd for personlige sanksjoner (Aas & Paulsen, 2017).

Den tredje fasen i den samskapte læringsmodellen, er læringsspiralen. Her blir konkrete løsninger på problemstillinger skapt. Dette kan igjen føre til at ny innsikt utvikles, og kan føre til helt ny praksis og andre forståelsesrammer. Hva som skjer i læringsspiralen, er et resultat av hva som foregår på de andre stadiene. Hvordan kommuniserer gruppen for å utvikle nye måter å undervise på, hvordan kommer man frem til en felles problemstilling, hvordan reflekterer gruppen i fellesskap på læringsarenaen både kollektivt og individuelt, og til slutt hvordan oppleves læringen? Robinson (2014) anbefaler personlig oppfølging for å finne ut hvilken lærer som trenger mer støtte, for eksempel gjennom en åpen-for-læringsamtale. Hvem har oppnådd en dobbeltløkket læring, og på den måten tatt i bruk nye handlinger/praksiser i undervisningen? Hensikten med dette er å vurdere fremgang, reflektere over det som er vanskelig, og om eventuelle forandringer må gjøres ved den nye måten å undervise på (Robinson, 2018). Ifølge Klev og Levin (2009) er det viktig at denne oppfølgingen gradvis reduseres, slik at prosessen blir styrt av problemeierne i en lærende organisasjon. Da er sannsynligheten større for en varig endring av praksis. Dette bygger ifølge Paulsen (2021) opp en gjensidig tillit i personalet.

Evnen til å bygge tillit blant personalet er en av de tre lederferdighetene i elevsentrert ledelse, og denne må være tilstede i alle dimensjonene for å øke både lærerne og elevenes læring (Robinson, 2014). Dette støtter også Klev og Levin (2009) i deres teori om samskapt læring. Neste avsnitt vil belyse hvordan man som leder kan bygge tillit i personalet ved hjelp av en tillitsbasert og verdsettende ledelse.

2.3.2 Tillitsbasert og verdsettende ledelse

Tillit beskrives av Irgens (2021) som det å stole på en person, hvor du er villig til å gjøre deg selv sårbar. Begrepet tillitsbasert ledelse baserer seg på en positiv forventning til en annen part, og bør være tilstede for å kunne utøve god ledelse. Det handler om en gjensidighet i relasjonen og dette kan være med på å skape en trygghet for å kunne være seg selv. På den måten bidrar leder til at det blir trygt å komme med ideer og forbedringsforslag. Høyt tillitsnivå på arbeidsplassen skaper gode forutsetninger for å få mennesker til å gi av sitt beste, og skape gode resultater (Paulsen, 2021). Tschannen-Moran & Hoy (2000, referert i Paulsen, 2021), viser til at tillit er nødvendig for at de ansatte skal ønske å nå de målene for utvikling som er satt. Robinson (2014) peker også

på at rektorer som klarer å kombinere høy grad av forventning, og høy grad av tillit til sine ansatte, er de som lykkes best. Dette støtter Stenshorne og Madsen (2020) i sin forskningsstudie, som vi har vist til i tidligere forskning. Her ble det også lagt vekt på rektors evne til å utvikle samarbeidende fellesskap med lærere. Et fellesskap som er preget av tillit, åpenhet og frihet til å gjøre feil (Stenshorne & Madsen, 2020). Tillit til leder, eller tillit til medarbeider dreier seg ifølge Paulsen (2021) om flere ting i en organisasjon. På den ene siden handler det for leder om å vise sine arbeidstakere at han følger opp regler, rutiner og strukturer som er satt. På den andre siden dreier det seg om en forventning om fremtidig atferd eller utkomme (Paulsen, 2021). For å kunne opparbeide seg tillit, må leder derfor vise omsorg for sine ansatte, samt følge opp regler og rutiner i organisasjonen (Paulsen, 2021). Tillit er ifølge Kruse & Lillie (2000, referert i Emstad 2014), viktig at er tilstede for å skape forpliktelser og lojalitet til vedtatte mål og beslutninger (s. 62).

En leder som tilrettelegger for at sine ansatte opplever en trygghet og hvor de ikke er redde for å gjøre feil, omtales av Skrøvset og Tiller (2015) som en verdsettende leder. Lederen har en «empowermentholdning» overfor dem, som vil si at han tenker de kan sitt eget beste hvis forholdene legges til rette for det (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 21). Da er mulighetene større for få best mulig utvikling i en lærende organisasjon (Skrøvset & Tiller, 2015).

Med en gjensidig tillit mellom lærere og leder vil lærernes integritet styrkes. Integritet beskrives av Irgens (2021) som troverdighet, at det er en overensstemmelse mellom hva du sier og hva du gjør (s. 233). I det neste avsnittet vil teori om hvordan ivaretagelse av lærernes autonomi kan styrke integriteten presenteres.

2.4 Læreres autonomi og integritet

Autonomi defineres av Mausestagen (2015) som læreres handlingsrom i utøvelsen av yrket (s. 57). Hackman & Oldham (1980, referert i Irgens 2021), forsterker denne forståelsen av begrepet. De peker på at autonomi innebærer en stor grad av frihet og uavhengighet i yrkesutøvelsen, i tillegg til at det gis rom for å utøve skjønn. Autonomi i en skolekontekst sees på som det å være selvstyrt, mot det å være styrt av regler og bestemmelser utenfra (Irgens, 2021). Som leder i et profesjonsyrke er det derfor viktig å fokusere på lærernes profesjonsutøvelse, og på den måten sørge for at lærerne har innflytelse på læringsmålene som settes, i tillegg til hvordan egen læring skal foregå

(Paulsen, 2021). Postholm og Rokkones (2012) viser også til at ivaretagelse av lærernes autonomi, innebærer at lærerne selv er med på å etablere mål og reflektere over egen læring. James & McCormick (2009, referert i Postholm og Rokkones, 2012), understreker at autonomi er viktig for at lærerne skal lære (s. 29). For å få det til, er det viktig å øke den enkeltes faglige dømmekraft, og etablere arenaer for reflekterende praksis (Irgens, 2018). Når både lederne og de som eier problemet er med i samme læringsprosess, kan den samskapte læringsmodellen være en god modell å bruke for å få i gang en reflekterende praksis, der også lærernes autonomi blir ivaretatt (Klev & Levin, 2009).

Ved å ivareta læreres autonomi, legges det til rette for at læreres integritet kan økes. Irgens (2021) beskriver integritet som i hvor stor grad en yrkesutøver blir oppfattet som troverdig, og om det er sammenheng mellom hva han gir uttrykk for og hva han gjør (Irgens, 2021). Steensen (2008, referert i Irgens, 2016), fant i sin forskning at fellesnevneren for de virksomhetene som lyktes, var at de hadde ansatte som var delaktige i målsetninger og utvikling i organisasjonen. Motsetningen til en lærer med integritet, er en lærer som går inn i jobben på et instrumentelt grunnlag uten særlig forankring og autonomi i det som utrettes (Irgens, 2016). Dersom skolens utvikling og lærernes arbeidshverdag preges av toppstyring med retningslinjer og krav fra høyere nivåer, kan ifølge Irgens (2018) den reelle forankringen forsvinne. Dette kan føre til lite involvering og eierfølelse hos lærerne. Når lærere og elever blir verdsatt utfra målbare resultater i testbelagte fag, går det på bekostning av verdier som medfølelse, solidaritet og samfunnsinnsats. Lærerne kan da få et distansert forhold til nye satsningsområder, og de kan ha vansker med å se hvilken relevans de valgte satsningsområdene har for egen undervisning. Dette er med på å redusere lærerens autonomi, og kan føre til en underdanighet og lydighet fra lærernes side (Irgens, 2018).

Læring med integritet krever noe mer enn tekniske ferdigheter. Det krever en kløkt og fintfølelse for undervisningen, og en lærer med integritet deltar i meningsskapende prosesser (Irgens, 2018). Praksis blir sjeldent slik som på papiret ifølge Dehlin (2006), og det finnes alltid nye måter å tolke den på. Prosedyrer bør analyseres og tilpasses konteksten, gjerne på improvisatorisk vis. For å få det til bruker man det som ligger foran seg, til å finne nye løsninger. Dette kan igjen skape ny mening (Dehlin, 2006). Skolers utvikling er sådan avhengig av samarbeidsprosesser, hvor det legges opp til en økt profesjonalisering. Læring bør skje innenfra ved hjelp av fordypning, heller enn at det kommer «oppskrifter» utenfra som skal importeres og implementeres (Irgens, 2018). Shirley hevder i Irgens (2018), at hovedintensjonen i en lærers jobb, er å øke elevenes læring, og det gjøres best med integritet.

2.5 Et toøyd perspektiv for en klok skoleledelse

Ifølge Irgens (2016) er det viktig å klare og ha et to-øyd perspektiv på ledelse, for å kunne utøve god utdanningsledelse (s. 330). Et to-øyd perspektiv på ledelse innebærer at leder klarer å vektlegge de ulike forståelsesformene verden kan sees på, for å kunne være en god leder. De to fremtredende forståelsesformene å se verden på i denne sammenhengen, er vitenskapelig og kunstnerisk. Det vitenskapelige perspektivet, strukturperspektivet, handler om styring, måling, rapportering, virksomhetsplaner, overordnede beslutninger, evidens, implementering og ytre belønning. Dette er en instrumentell måte å se verden på, og omtales som «det vitenskapelige øyet». En kunstnerisk forståelsesform dreier seg om emosjoner, normer og verdier som ikke innehar en klar og tydelig form. Dette forklares som et praksisperspektiv, og omtales som «det kunstneriske øyet» (Irgens, 2016, s. 291). For å få et mer realistisk og klart bilde av virkeligheten var det ifølge Cassirer (1944, referert i Irgens, 2016), viktig at disse to perspektivene kombineres i utøvelse av utdanningsledelse (s. 287). Skrøvset og Tiller (2015) sier også i sin teori om verdsettende ledelse at en leder som klarer å fokusere på rasjonalitet og fakta på den ene siden, og forestillingsevne og emosjoner på den andre siden, vil være godt rustet til å klare og se helheten i sine arbeidstakere. Ved å «se» hele mennesket på denne måten, legger leder til rette for at de ansatte yter mer (Skrøvset & Tiller, 2015).

Å lage mening ut av all tilgjengelig informasjon på en slik måte, betegner Irgens (2016) som klokskap, og er ifølge han den høyeste formen for kunnskap. Det å være en klok utdanningsleder handler om å legge til rette for at læreren skal få vise frem sine kunster innen yrket, samtidig som det ligger instrumentelle føringer som danner rammen rundt utfoldelsen av yrket. For skolelederen dreier det seg om å vektlegge begge deler likt, da det å utøve klokskap vil være å vise en innsikt i hvordan beslutninger kan fattes til beste for seg selv, og for fellesskapet. For å oppnå en god refleksjon i egen yrkesutøvelse er det viktig som leder å kunne evne og ta et steg ut av egen praksis for å innta et metaperspektiv på seg selv (Irgens, 2016). En klok leder evner å reflektere rundt det man observerer (Irgens, 2021).

2.6 Oppsummering av kapittel 2

I dette kapitlet har vi gjort rede for teoretiske perspektiver som er relevante for forskningen. Vi har vært inne på teorier som: Handlingsteori, Elevsentrert ledelse, Samskapt læring, tillitsbasert og verdsettende ledelse, teori om lærernes autonomi og

integritet og til slutt teori om et tøydyt perspektiv på ledelse. Denne teorien vil bli drøftet i kapittel 5, og er relevant for å kunne svare på problemstillingen.

I neste kapittel vil vi gjøre rede for den vitenskapsteoretiske tilnærmingen og forklarer valg av forskningsdesign og metode i oppgaven. Vi vil greie ut om gjennomføring av selve forskningsarbeidet, utvalg, forskningsetikk, i tillegg til vår forforståelse og vårt ståsted som forsker. Dernest vil kapittelet fremstille datainnsamling og gjennomføring av analyseprosessen. Til slutt i kapittel 3 vil vi gi en forklaring på hvordan kvaliteten i studien sikres.

Kapittel 3 Design, metode og analyse

3.1 Innledning

I dette kapitlet gjør vi rede for forskningsdesign og den metodiske tilnærmingen vi har valgt for å forske på hvilke lederferdigheter lærerne mener er sentrale hos leder, når det gjelder å fremme lærernes læring. Først i kapitlet beskriver og begrunner vi forskningsdesign og metodevalg, hvor vi også kommer med en kritisk vurdering av forskningsprosessen. Deretter kommer vi inn på hvordan vi forberedte og gjennomførte intervju for å samle inn data, og de valgene vi tok i forbindelse med gjennomføringen. Utvalg av intervjupersoner til intervjuene vil også beskrives her. Før vi retter oppmerksomheten mot analysen av dataene og om den metodiske tilnærmingen har gitt oss svar på det vi søker etter, vil vi reflektere rundt studiens kvalitet, etiske dilemmaer og vår egen rolle som forskere. Til slutt i kapitlet vil vi si noe om studiens reliabilitet og validitet.

3.2 Forskningsdesign

Valg av forskningsdesign baserer seg på hensikten med forskningen. Vi ønsker gjennom denne forskningen å undersøke lærernes meninger rundt hvilke lederferdigheter hos leder, som fremmer deres læring og utvikling. Forskningen vil derfor være av en induktiv karakter, hvor vi tar for oss et opplevd fenomen og observerer virkeligheten for å danne oss et mest mulig korrekt bilde av den (Nyeng, 2012, s. 59). Det vil si at vi ønsker å forske på fenomenet for å se om vi kan komme frem til en teori. Vi har ingen klar hypotese i forkant av forskningen, men kommer til å ta utgangspunkt i flere arbeidshypoteser underveis, slik at vi etter hvert kan utvikle mer generelle oppfatninger av fenomenet, læreres mening om sentrale lederferdigheter som fremmer lærernes læring (Nyeng, 2012, s. 27). Vi er opptatte av å få frem den levde erfaringen hos lærerne, og forskningen vil derfor ha en fenomenologisk tilnærming (Nyeng, 2012, s. 33). Kvalitativ forskning handler om nettopp dette, et lite utvalg som kan si noe om opplevelsen rundt et fenomen. Å undersøke og observere fenomener i det virkelige liv (Nyeng, 2012). Kvantitativ forskning derimot dreier seg om å undersøke hvor mye som finnes av noe, tallfeste dette og deretter bearbeide disse dataene statistisk (Brinkmann et al., 2012, s. 11). Utgangspunktet for nysgjerrigheten rundt rektors lederferdigheter handler om vår fremtidige rolle som skoleledere. Kan vi ved å undersøke nærmere hvilke lederferdigheter lærerne mener er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring, finne svar hos den enkelte lærer på hva som skal til for at de skal gå aktivt inn i

utviklingsarbeid, forberedt på å lære? På bakgrunn av dette har vi valgt en empirisk tilnærming. Det vil si at vi går ut i den virkelige verden og innhenter informasjon om fenomenet vi ønsker å forske på. Vi vil videre argumentere for hvordan vi kan utvikle teori på grunnlag av systematiske analyser av disse dataene (Thagaard, 2018).

Vi har valgt å lage en problemstilling som er av en eksplorerende karakter, noe som vil si at den er følsom for uventede forhold og dermed åpen for kontekstuelle forhold (Jacobsen, 2015, s. 64). Vi vet hvilket tema vi vil forske på, men det er vanskelig å sette opp hypoteser på forhånd. Problemstillingen vår er åpen og forskningen vil bære preg av utforskende undersøkelser eller spørsmål, hvor vi søker etter nøyaktige beskrivelser av hvordan bestemte fenomener oppleves fra et førstepersonsperspektiv (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20). Med en slik induktiv, empirisk tilnærming til fenomenet som skal undersøkes, er det naturlig med et kvalitativt forskningsdesign (Nyeng, 2012). Ved å knytte dette opp mot vår egen levde erfaring, vil vi bevege oss inn på en forskningsstrategi som kalles for autoetnografi (Baarts, 2012).

3.2.1 Forskningsmetode

Vi vil som nevnt over benytte oss av kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming i denne forskningen, der hvor målet hele tiden er en søken etter å forstå den underliggende meningen i informantenes opplevde erfaring gjennom fortolkning (Postholm, 2010). Det viktige i møtet med lærerne her, vil være å få innsikt i den enkeltes subjektive følelse, og prøve å få fatt i hvilke lederferdigheter den enkelte lærer mener er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring. Dette henger også sammen med den hermeneutiske tankegangen, der fortolkninger skjer i en menneskelig prosess, hvor forskeren gjennom intervju prøver å sette seg inn i og forstå verden fra informantens perspektiv (Befring, 2015). Målet er å finne essensen i opplevelsen (Postholm, 2010).

3.2.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode dreier seg i stor grad om å generere data om *hvordan* et fenomen oppleves subjektivt (Brinkmann et al., 2012). For å få frem intervjupersonenes beskrivelser, holdninger og opplevelser falt valget på et kvalitativt forskningsintervju. Problemstillingen vår etterspør hvilke lederferdigheter lærerne mener er sentrale hos

leder, for å fremme lærernes læring. For å finne svar på den, fant vi at et kvalitativt forskningsintervju passer bra, fordi intensjonen med det, dreier seg om å utvikle kunnskap om en bestemt tematikk (Postholm et al., 2018, s. 117).

Forskningsspørsmålene til problemstillingen vår underbygger også dette, da de søker etter å finne ut av hvilke lederferdigheter den enkelte lærer mener er sentrale hos leder for å fremme lærernes læring, i utviklingsarbeid ved skolen. Hva mener lærerne rektor bør gjøre mer av, for å fremme lærernes kollektive læring? Her kommer vi inn på hvilke lederferdigheter som er viktige for utvikling, som er essensen i forskningen.

I forarbeidet til denne forskningen drøftet vi metodevalg for vår forskning, og fant at en kvantitativ metode ikke ville bli riktig for denne forskningen. Dette fordi kvantitativ forskning har til hensikt å stadfeste tall og mengder, mens vi i denne forskningen er ute etter å forske på et fenomen (Brinkmann et al., 2012; Nyeng, 2012). Dersom forskningen som gjøres i forbindelse med denne avhandlingen skal tas videre, kan det derimot være interessant med et kvantitativt forskningsdesign. Da kunne vi ha generert en spørreundersøkelse og sendt ut til et større antall lærere, for å se om funnene våre kan generaliseres til å gjelde et større omfang. Er det sammenheng mellom lederferdighetene de fire lærerne i denne studien trekker frem som sentrale for utvikling, og et større antall lærere i en kvantitativ undersøkelse? (Brinkmann et al., 2012).

Valget vi har tatt for å samle empiri på i denne forskningen, har derfor falt på et kvalitativt forskningsintervju, fordi vi er opptatte av å undersøke hvordan fenomenet oppleves, framstår eller utvikles ved å spørre enkeltpersoner ved et lite utvalg intervjupersoner (Brinkmann & Tanggaard, 2012). På den andre siden sier Rubin og Rubin (2012, referert i Thagaard, 2018) at intervju med fokusgrupper eller gruppeintervju kan gi oss viktig innsikt i holdninger og meninger som er utbredt på skolene vi velger å studere (s. 92). For oss var det viktig å få frem den enkeltes meninger og tanker rundt fenomenet, og ved fokusgruppeintervju kan det være en tendens til at de mest dominerende synspunktene fremmes, og at de som har avvikende synspunkter, vegrer seg med å presentere dem i gruppen (Thagaard, 2018, s. 92).

Vi vil i de neste avsnittene redegjøre for vårt metodiske arbeid med intervjuene, både i forbindelse med forberedelser, utvalg, etiske betraktninger, vårt forskerståsted, datainnsamling, analyse og etterarbeid.

3.2.3 Intervju

I planleggingen av et kvalitativt forskningsintervju er det flere aspekter vi som forskere må ta stilling til. Samspillet mellom intervjuer og intervjupersonen er avgjørende for hvilken kunnskap du får. Et forskningsintervju kan ifølge Thagaard (2018) utformes på ulike måter. Det kan være lite struktur, hvor intervjupersonen kan bringe opp temaer underveis og intervjueren kan tilpasse spørsmålene til det som dukker opp. En fordel med dette, er at vi kan følge det intervjupersonen tar opp, og utdype temaene. På den andre siden har vi det strukturerte intervjuet, hvor spørsmålene er planlagt på forhånd og rekkefølgen er fastlagt. Fordelen med denne type intervju, er at svarene du får kan sammenlignes, fordi alle intervjupersonene har fått de samme spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 90-91).

Det semistrukturerte, eller det halvstrukturerte intervjuet gjennomføres når vi har som formål å forstå deltakernes perspektiv. Det vil si at intervjuet forløper seg som en interaksjon mellom intervjuerens spørsmål der noe er planlagt på forhånd i en intervjuguide med videre oppfølgingsspørsmål, og intervjupersonens svar (Postholm et al., 2018, s. 121). Problemstillingen vår er av en eksplorerende karakter, og vi har derfor tenkt at et semistrukturert intervju vil passe godt i denne forskningen (Jacobsen, 2015). Vår strategi for innhenting av data var at spørsmålene i intervjuguiden skulle dekke både forskningsspørsmålene og problemstillingen i forskningen, og vi strebet etter å være godt forberedt i forhold til temaet vi ønsket å undersøke (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det gjorde vi ved å ha kunnskap om konteksten for intervjuet og at vi stilte spørsmål som opplevdes som relevante. For å sikre god kvalitet på intervjuet stilte vi spørsmål som gjorde at intervjupersonene kunne komme med utfyllende beskrivelser på de temaene vi ønsket å undersøke (Vedlegg 1). I følge Rubin og Rubin (2005, referert i Postholm et al., 2018) er det hensiktsmessig å stille både oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål, i tillegg til intervjuguiden (s. 122). Med oppfølgingsspørsmål menes forklaringer knyttet til det som blir beskrevet, og med inngående spørsmål kan man få enda mer detaljer rundt det som blir beskrevet, slik at intervjupersonene blir ledet inn på temaet som intervjuet dreier seg om (Postholm et al., 2018). Vi lærte intervjuguiden utenat, for ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012) er det lurt å gjøre det, for å slippe og tenke på hva neste spørsmål er (s. 31). På den måten kunne vi være aktive og lyttende til det som ble fortalt av intervjupersonen (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Hvordan intervjuet forløper og hva vi sitter igjen med etter intervjuet er også avhengig av at vi setter oss godt inn i tematikken for forskningen. Selv om vi har en induktiv tilnærming til fenomenet vi skal forske på, er det vesentlig at vi har et teoretisk grunnlag som gir oss et godt utgangspunkt i forkant av intervjuet. Vi har derfor lest teori om

læring og organisasjonslæring, og også lest forskning om ledelse av utviklingsarbeid og læreres læring. Dette var til hjelp da vi utarbeidet spørsmålene i intervjuguiden (Vedlegg 1). Postholm et al. (2018) kaller dette en pragmatisk tilnærming (s. 29). Vi er klare over at vår nøytralitet og objektivitet som forskere kan begrenses ved å gjøre det på denne måten. På den andre siden sier Brinkmann og Tangaard (2012) videre at forskningsintervjuer ikke kan være helt nøytrale, for de er alltid bestemt av den ene parts dagsorden, og den bør være teoretisk begrunnet (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Kvale og Brinkmann (2009, referert i Brinkmann og Tanggaard, 2012), anbefaler å gå inn i intervjuene med et åpent sinn og stille gode spørsmål som ikke er ledende, slik at intervjupersonene kan få uttrykke seg med sine egne ord (s. 27). Vi ønsker å få frem levde erfaringer, beskrivelser og opplevelser rundt hvilke lederferdigheter lærerne mener er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring.

Vi gjennomførte et prøveintervju/pilotering, for å unngå faren for at vi som intervjuet, evaluerte svarene underveis i prosessen. På den måten sjekket vi også om intervjupersonen fikk til å uttrykke seg, forsto hva vi spurte etter, og om spørsmålene måtte endres. Postholm et al. (2018) poengterer viktigheten av å lytte aktivt, og om spørsmålene åpner opp for en konstruktiv dialogisk prosess mellom intervjuer og intervjupersonene. Prøveintervjuet gav oss nyttig informasjon, fordi vi så at mange av svarene vi fikk ble personlige og knyttet opp mot denne intervjupersons nåværende leder. Vi ønsket i vår forskning å få svar på mer generelle lederferdigheter som den enkelte lærer vektla, og kunne på den måten benytte oss av pilotintervjuet for å justere på spørsmålsformuleringene slik at de gjaldt generelle lederferdigheter. Denne endringen var også viktig, da vi i vår forskning ikke hadde tenkt å intervju ledere og deres tanker rundt lederferdigheter, ei heller hente inn samtykke til tredjeparts informasjon. Ved hjelp av analyse og tolkning av de personlige og individuelle svarene, vil vi kunne komme frem til det som vil være mer generelt, overordnet og felles. Det er denne prosessen som kan bidra til utviklingen av ny teori, og som kan si noe om hvilke lederferdigheter en leder bør inneha for å bidra til og fremme lærernes læring.

Et overordnet mål for intervjusituasjonen var at vi ville ha tydelige rammer. Vi strebet etter å lage en tillitsfull og fortrolig atmosfære helt i starten. Vi informerte derfor om hvor lang tid intervjuet ville ta og at opplysningene ville bli anonymisert. For å kunne være helt tilstede i intervjusituasjonen, valgte vi å bruke lydopptak. Ifølge Thagaard (2018) er det viktig at intervjupersonene føler seg trygge, slik at de har lyst til å dele erfaringer og synspunkter. Intervjuene ble derfor gjennomført på intervjupersonenes skoler, i vante omgivelser. Dette med tanke på at dersom de måtte kommet til oss, kunne det blitt oppfattet som en formell setting (Thagaard, 2018).

3.3 Utvalg

Før vi satt i gang med forskningen vår, tenkte vi nøye gjennom utvalget for gjennomføring av det kvalitative forskningsintervjuet. Vi ønsket å finne intervjupersoner som har nærhet til fenomenet vi vil undersøke. Det vil si personer som kunne gi viktige karakteristika i forhold til problemstillingen vi belyser. Kuzel (1992; Neergaard, 2001, referert i Halkier, 2012), kaller denne utvelgelsen «analytisk selektiv» (s. 137). For å finne potensielle deltakere etablerte vi kontakt ved å sende en formell henvendelse til skolene som var aktuelle, og presenterte prosjektet (Thagaard, 2018). Lærerne som var villige til å delta, tok kontakt med oss via kontaklinformasjonen som ble gitt i forespørselen om deltakelse i forskningsprosjektet (Vedlegg 2). Med tanke på at vi var to som forsket sammen, fant vi det hensiktsmessig med et utvalg på fire lærere, hvor vi gjennomførte to intervjuer hver. Brinkmann og Tanggaard (2012) nevner at det er bedre å ha færre intervjuer, og heller gjennomanalysere de, enn å sitte igjen med et datamateriale som blir for stort og uangripelig. Dersom vi som forskere ikke bestemmer oss i forkant av prosessen for hvor mange intervjupersoner vi skal ha, kan vi underveis i evalueringen oppleve en «metning» i tilførselen av nye data. Ved et større antall intervjupersoner vil det ifølge Tanggaard (2000, referert i Brinkmann og Tanggaard, 2012), bety at vi har fått belyst forskningstemaet vårt på mange ulike måter. Etter hvert intervju drøftet vi med hverandre, den informasjonen vi fikk. 30 sider transkribert materiale ga oss også en pekepinn på at vi hadde et rikt materiale å analysere. Vi reflekterte derfor over at vi med de fire intervjuene hadde mer enn nok data til å kunne innhente relevant teori, for deretter å drøfte empiri i lys av teori. Dette for å komme nærmere et svar på problemstillingen, ved hjelp av både empiri, teori og forskningsspørsmål.

I utvelgelsesprosessen diskuterte vi at vi ikke ville intervju lærere på egen skole, fordi vi er farget av vår egen kontekst og at forskerblikket dermed kan svekkes. Da kan det bli vanskelig å oppdage nye beskrivelser. I tillegg til dette er vi også kjent for lærerne, og de vet at vi holder på med en master i skoleledelse. Svarene de gir oss, kan derfor være farget av at de svarer det de tror vi vil høre (Postholm et al., 2018).

3.3.1 Forskningsetikk

Vi vil her begrunne hvordan vi skal ta vare på den etiske dimensjonen gjennom hele forskningsløpet, for at forskningen vår skal være valid og følge allment personvern. De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora har formulert etiske retningslinjer for forskning (NESH, 2021). Vi sendte i forkant ut informasjon om prosjektet, hensikten med forskningen og hvordan vi hadde tenkt å gjennomføre den, til de skolene som skulle delta i forskningen vår. Et samtykkeskjema ble også sendt til deltakerne, hvor det står at de kan trekke seg når som helst og at deres bidrag blir anonymisert (Vedlegg 3). Vi har fulgt de tre grunnleggende krav for forskningsetikken i Norge: «*informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt*» (Postholm et al., 2018, s. 247).

For å ivareta allment personvern meldte vi inn forskningen til Norsk senter for forskningsdata (NSD) den 23.03.21, fordi personopplysningene kom til å bli lagret elektronisk gjennom hele forskningsperioden. På oppdrag fra NTNU har NSD vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (Vedlegg 4). Lyddoptakene ble slettet etter vi var ferdige med analysen av dataene. Intervjupersonene blir i forskningen vår omtalt som IP A, IP B, IP C og IP D. Disse anonymiserte navnene brukte vi gjennom analysen for å skille mellom intervjuene, og samtidig ha oversikt over rekkefølgen på intervjuene (Postholm et al., 2018). Intervjupersonene var fra fire forskjellige skoler, to fra barneskoler, en fra 1-10 skole, og en fra en ren ungdomsskole.

3.4 Forskers ståsted

Grunnlaget for vår forskning i denne oppgaven handler om hvor vi befinner oss i vår yrkeskarriere akkurat nå. Vi jobber begge som lærere på en barneskole, på hver vår kant av landet. I perioder har vi jobbet som avdelingsledere, teamledere, og den ene av oss har vært øvingslærer i mange år. Med en sterk interesse for skoleutvikling og lærende organisasjoner, begynte vi derfor på master i skoleledelse ved NTNU høsten 2018. Som nevnt innledningsvis dreier denne forskningen seg om å finne en retning i yrkeskarrieren for oss begge. I starten av masterutdanningen hadde vi ikke et klart mål eller en tydelig tanke om hvor eller hvilken jobb vi så for oss som neste steg i karrierestigen. Vi hadde likevel begge to klare tanker om at vi ønsket å utvikle oss innenfor skoleorganisasjonslæring og ledelse av læreres læring. Ved å undersøke hvilke lederferdigheter lærerne mener er sentrale hos leder vil vi kunne vite, etter endt studie, hva det er lærerne vektlegger hos skoleleder. Det vil være en vesentlig fordel både for

oss, og for alle skoleledere som leser denne avhandlingen. For vår del fordi vi på tampen av masterutdanningen ser oss selv i en skolelederrolle, enten som rektor eller som rådgiver inn mot skoleledere. Vi vil begrunne de funnene vi har gjort, opp mot relevant teori, og på den måten finne svar på problemstillingen, og forhåpentligvis kunne utvikle en egen teori på bakgrunn av dette.

Forskningen vår følger prinsippet om å være åpen, noe problemstillingen vår viser til, da den ikke legger føringer for hvilke svar vi kan hente ut av forskningen, men heller er åpen for å generere overraskende data (Jacobsen, 2015). Ved å bruke vår egen subjektivitet, altså autoetnografisk forskning, vil vi ifølge Baarts (2012) kunne erverve kunnskap om de fenomenene vi studerer. Vi ønsket med denne forskningen å lære mer og forhåpentligvis oppdage nye elementer som kan være sentrale, når det gjelder hvilke lederferdigheter lærerne mener er viktige for å fremme utvikling. Et mål for kvalitativ forskning er som tidligere nevnt ikke å fremstå objektiv, men at forskeren tydeliggjør egne spor i forskningsprosessen. Vår forforståelse kan være en utfordring, og vi har jobbet bevisst med å gjøre det kjente fremmed, slik at dette videre kunne analyseres og forstås. Vi vil derfor synliggjøre de valgene vi diskuterer. Vi har etterstrebet å gå inn i materialet med et «åpent sinn», og vært bevisst på å legge til side vår teoretiske kunnskap og tidligere erfaring, slik at vi kunne nærme oss datamaterialet på en induktiv måte (Postholm et al., 2018). Vi var i forkant forberedt på at dersom vi ikke mestret å ha et «åpent sinn» i møte med intervjupersonen, kunne vi endt opp med å måle resultater vi selv hadde skapt. Dette fordi vi ville oversett det intervjupersonen sa om fenomenet, på grunn av vår forforståelse for temaet (Postholm et al., 2018). Vi hørte på lydopptakene sammen etter hvert intervju, både for å høre om vi greide å være lyttende, og at vi ikke brøt inn med vår forforståelse i oppfølgingsspørsmålene. Her la vi merke til at bare noen sekunder med stillhet var gull, og intervjupersonene åpnet seg enda mer, da de fikk det rommet med stillhet. Selv om vi gjennom emnet FoU 1 og FoU 2 har utviklet oss som forskere, har vi likevel lite erfaring på området. Det kunne være en svakhet når vi skulle ut og forske på dette fenomenet, men ved å være bevisst vår egen rolle hele veien underveis, tenker vi at det har gått bra.

3.5 Datainnsamling

Etter hvert intervju foretok vi transkribering med en gang, for da hadde vi det som ble sagt friskt i minnet. Det som ble sagt under intervjuene ble oversatt, skrevet ned og gjort til en lesbar tekst. Her var det avgjørende at vi fikk frem meningsinnholdet i det sagte, og da er det ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012) en fordel at den som har

foretatt intervjuet, er den som transkriberer det. Selv om vi hadde fordelt arbeidet mellom oss, med to intervju hver som vi selv transkriberte, deltok vi aktivt i hverandres prosess. Vi lyttet på lydopptakene, og diskuterte transkriberingen med en gang den var gjennomført. Vi ønsket at alt som ble sagt skulle komme frem på en tydelig måte, for da lettere å analysere dataene videre. I følge Geertz (1973, referert i Postholm et al., 2018), bør beskrivelsene være tykke, og det vil si at både handlinger, meninger og også konteksten for disse er nødvendige at blir presentert (s. 239). Vi førte en digital loggbok i løpet av prosessen hvor vi skrev ned opplevelser, pauser, non-verbalt språk og erfaringer. Loggboken vil av den grunn inngå som en del av datagrunnlaget for forskningen vår (Postholm et al., 2018, s. 140). Det er sentralt for en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming at man legger vekt på, og gir tydelige beskrivelser og fortolkninger av meningsinnholdet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 39).

3.6 Analyse

Vi har valgt å benytte den konstant komparative analysemetoden i vår analyse. Den er utviklet av Strauss og Corbin (1990, 1998) og Corbin og Strauss (2008), referert i Postholm et al., 2018 (s. 140). Det er en analysestrategi som er utviklet innenfor «Grounded Theory», men analysemetoden kan i utgangspunktet brukes på alt innsamlet datamateriale (Postholm et al., 2018, s. 141). Det finnes ikke et tydelig start- og stoppunkt for analysen, fordi vi fortløpende fant forståelse og mening i det innsamlede datamaterialet, blant annet gjennom de utallige samtalene oss imellom, i tillegg til loggboken. I den forbindelse er også ordet «teoretisk sensitivitet» sentralt (Postholm et al., 2018, s. 142). Det vil si at vi som forskere har vært avhengige av tidligere erfaringer og lesing av teori når vi studerte datamaterialet, for på den måten lettere forstå det vi leste. Det var viktig at vi møtte problemstillingen, «Hvilke lederferdigheter mener lærerne er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring?», med antakelser på bakgrunn av vår erfaring og teoretiske kunnskap, når vi arbeidet med analysen av dataene. En forsker uten noe erfaring eller teoretisk innsikt i fenomenet det forskes på, vil vanskeligere forstå meningsinnholdet i datamaterialet (Postholm et al., 2018).

3.7 Gjennomføring av analyseprosessen

Gjennomføringen av analysearbeidet siktet seg inn mot å finne en forståelse og mening i det innsamlede datamaterialet, for å kunne svare på problemstillingen vår, ved hjelp av forskningsspørsmålene som vi beskrev i kapittel 1.2. Ifølge Thagaard (2018), er det viktig å ikke låse seg til en problemstilling, men at den er fleksibel, og at vi kan videreutvikle den på bakgrunn av de inntrykk vi fikk i løpet av feltarbeidet. På den måten unngikk vi å skape begrensninger, eller at vi ikke fulgte opp ideer som dukket opp underveis (Thagaard, 2018). Et eksempel på dette er at vi startet med en problemstilling som dreide seg om lærernes vektleggelse av sin leders lederegenskaper. Vi så ganske raskt at dette skapte begrensninger for oss, da det var vanskelig å få ledere til å gi samtykke til at lærerne kunne intervjues om temaet. I samråd med veileder endret vi derfor problemstillingen til å gjelde en generell vektleggelse av lederegenskaper, slik at vi ikke var avhengige av å innhente samtykke fra leder. Vi så også ganske tidlig at vi måtte endre på begrepet «egenskaper» til «ferdigheter», da grunnlaget for forskningen ikke nødvendigvis dreier seg om egenskaper leder har i seg, men heller om ferdigheter som leder kan tilegne seg. Veiledningen vi hadde vedrørende problemstillingen vår på dette tidspunktet, førte til at vi likevel ikke var helt fornøyd med problemstillingen etter endringen. Det var noe som manglet. Ferdigheter i forhold til hva? Det var da lyset gikk opp for oss, at forskningen vår dreier seg om leders ferdigheter inn mot læreres læring.

I vår analyse har vi, som tidligere nevnt, valgt å benytte oss av den konstant komparative analysemodellen. Den baserer seg på å kode datamaterialet i tre steg. Vi vil beskrive disse tre stegene, som er åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Postholm et al., 2018, s. 145).

3.7.1 Åpen koding

I den åpne kodingsfasen så vi etter ord, begreper og beskrivelser som gikk igjen i intervjuene, og trakk viktige sitater og stikkord ut, som hjalp oss å få oversikt over hva datamaterialet fortalte oss i forhold til forskningsspørsmålene og problemstillingen. Dette gjorde vi linje for linje, i et skjema med tre kolonner. I den midterste kolonnen satte vi inn sitatene fra intervjuene, mens koder som var relevante for problemstillingen vår, ble trukket ut og skrevet inn i kolonnen til høyre. Etter å ha gått gjennom den relevante informasjonen som ble skrevet i den høyre kolonnen, begynte vi etter hvert å se ord og skildringer som ledet oss inn på kategorier. Disse ble notert på venstre side i kolonneskjemaet. Et eksempel på kategorier som gikk igjen, var ordene «styring»,

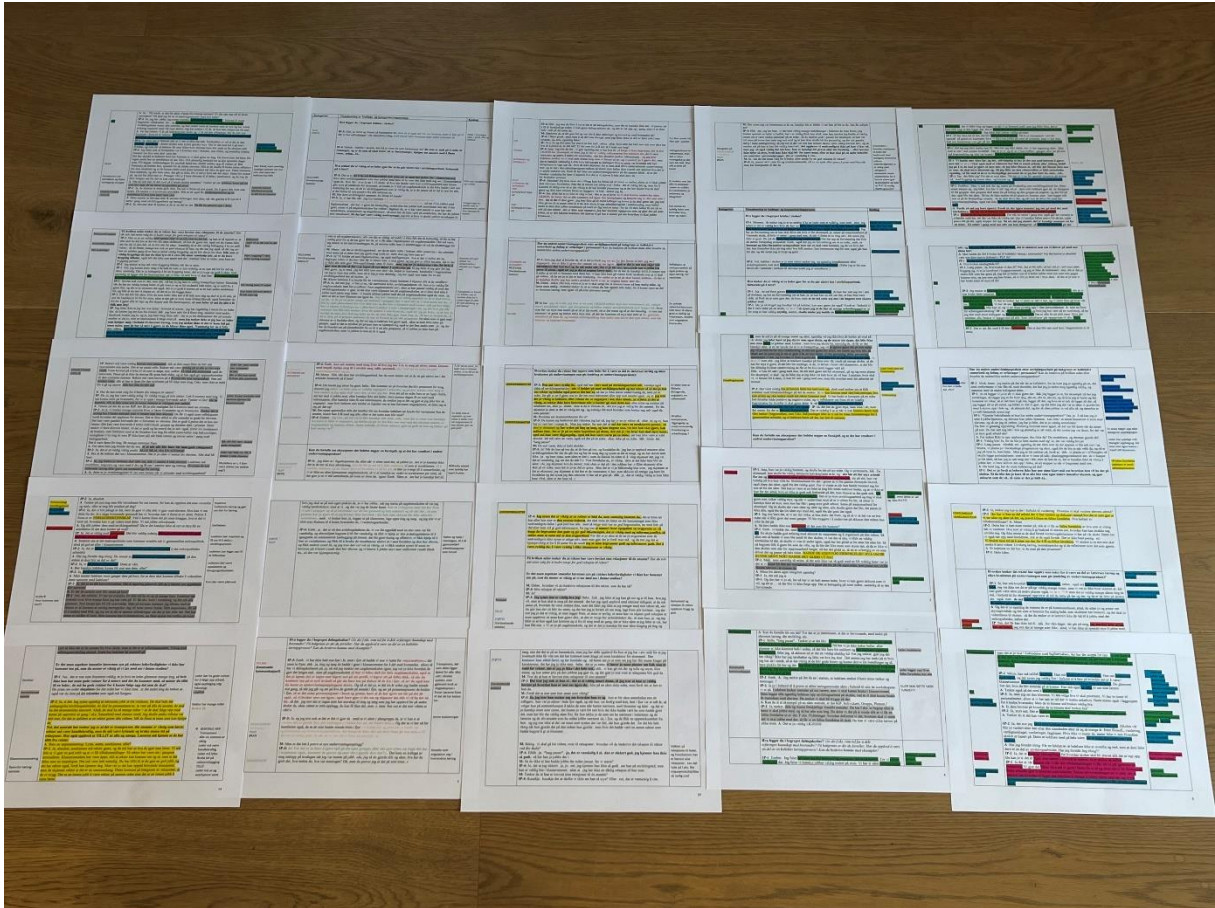
«kunnskap» og «tid». Alle utsagn som dreide seg om disse tre kodene «styring», «kunnskap» og «tid», ble derfor markert med fargen gul, turkis og grønn i skjemaet:

| Kategorier | Visualisering av kodings- og kategoriseringsprosess | Koding |
|------------|---|--|
| STYRING | <p>Hvordan tenker du rektor bør opptre som leder for å være en del av lærernes læring og sikre kvaliteten på undervisningen som gis (endring av undervisningspraksis)?</p> <p>IP-1: Ja, han må hvertfall legge tydelige føringer, også må han være tilstede på jobb, og være der for å drive frem det pedagogiske arbeidet de ønsker på skolen.</p> | <p>Leder bør legge tydelige føringer.</p> |
| KUNNSKAP | <p>IP-2: Han må iallfall inspirere. Han må kjenne til hva som skjer. Hos oss underviser også rektor, og det synes jeg veldig fint i forhold til å føle på hvordan det er å være i klasserommet. Kjenne på klasseromsfølelsen og det virkelige livet som lærer. Du glemmer fort det, hvis du blir sittende på et kontor. Og jeg tenker også det er viktig at vi får tid til å snakke sammen.</p> | <p>Leder bør være tilstede. Drive frem det pedagogiske arbeidet.</p> |
| TID | | <p>Tid til å snakke sammen.</p> |

Figur 1: Eksempel på fargekoding av transkriberinger

3.7.2 Aksial koding

I den neste fasen som kalles aksial koding, forsøkte vi å knytte sammenhenger mellom kategoriene og subkategoriene. Vi hadde etter den åpne kodingen mange farger i kolonneskjemaet, og mange kategorier på venstre side i skjemaet.



Figur 2: Bilde av skjemaene med sitater, koder og kategorier.

Kategoriene måtte systematiseres for å forsøke å finne en sammenheng i svarene til intervjupersonene. I dette arbeidet hadde vi god nytte av alle de ulike fargekodene, da vi raskt så hvilke farger som kunne grupperes sammen. I første runde sto vi igjen med totalt fire hovedkategorier: kunnskap, autonomi, styring og relasjoner.

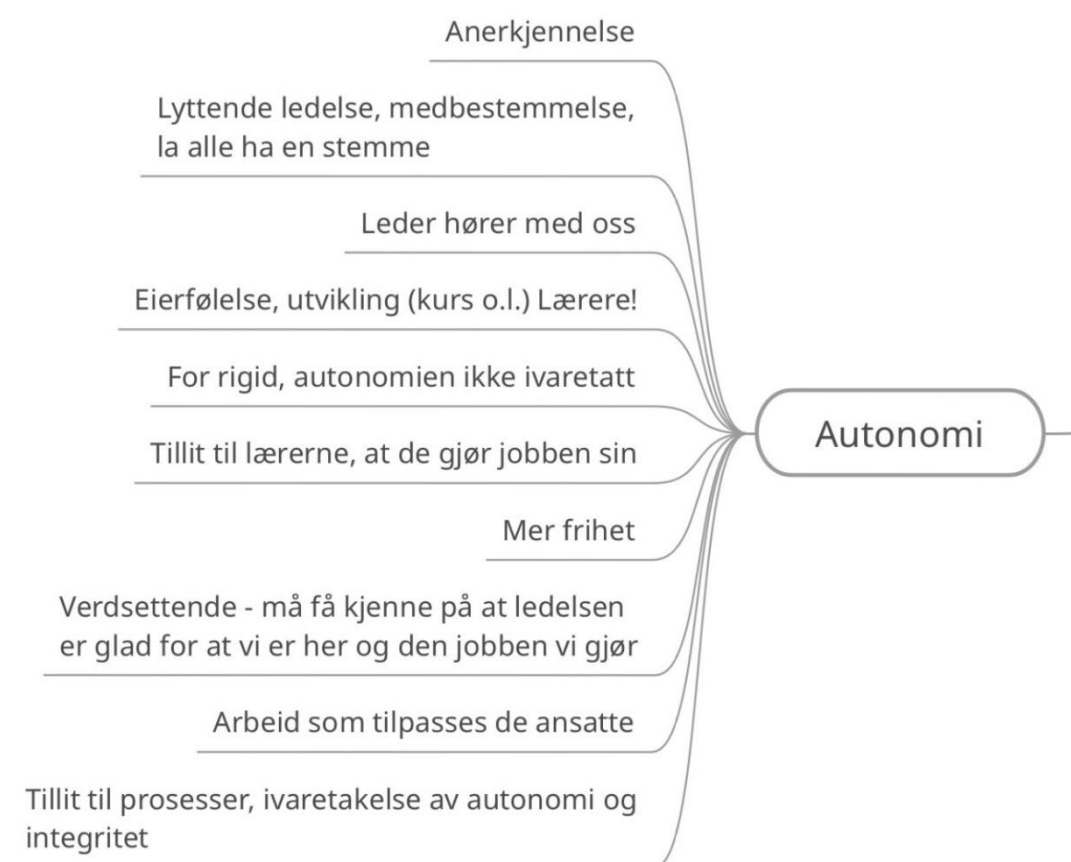
Lincoln og Guba (1985, referert i Postholm, 2010), har utviklet to kriterier for hvordan en kategori kan opprettes. Det ene kriteriet for en kategori, er at den skal gi relevant informasjon til studiet, mens det andre kriteriet, er at den skal kunne stå alene uten annen informasjon. For å forstå hva dette betydde for oss, måtte vi se om kategoriene vi fant, kunne stå alene, og samtidig gi relevant informasjon til studien. Det første eksempelet, er kategorien «kunnskap». Kategorien «kunnskap», er ikke

kontekstavhengig for å kunne gi relevant informasjon, og kan derfor stå som en egen kategori. Kategoriene «autonomi», «styring» og «relasjoner» ble vurdert på samme måte. Alle disse kategoriene gir relevant informasjon til studien, i tillegg til at de kan stå alene uten videre informasjon. Videre så vi om de fire hovedkategoriene våre kunne stå som hovedkategorier. Da benyttet vi oss av paradigmemodellen. Strauss og Corbin (1990, 1998, referert i Postholm et al., 2018), forklarer bruken av paradigmemodellen i den aksiale kodingen (s. 148). Denne modellen dreier seg om å strukturere datamaterialet enda mer. Vi spurte oss selv om når, hvorfor og under hvilke forhold de ulike kategoriene dukket opp. Deretter så vi på hvordan og hva dette kunne føre til. Subkategoriene «en leder som vet mer» og «leder evner å aktivere forkunnskap (hos lærerne)», førte oss til en hovedkategori som vi kalte «kunnskap». Dette fordi kodene handler om kunnskaper en leder bør inneha for å kunne bidra til utvikling. En annen subkategori som førte oss til denne hovedkategorien, var «en deltagende og engasjert ledelse som er med i prosessen». Funnene viste også at «leder må evne å gi rom for samarbeid og erfaringsdeling» var en subkategori som passet inn i denne hovedkategorien. Samme gjelder subkategorien «rektor bør kjenne på klasseromsfølelsen ved at han underviser». Alle disse subkategoriene som førte oss til hovedkategorien «kunnskap», tenker vi dreier seg om hva som kan føre til at lærernes læring øker.

Subkategoriene «en lyttende ledelse som gir rom for medbestemmelse, og lar alle ha en stemme», ledet oss til den andre hovedkategorien vår, «autonomi». Denne kategorien dukket opp, fordi sentrale subkategorier i datamaterialet handlet om at «leder må evne å legge til rette for og skape eierfølelse til det som det arbeides med, samt «at leder har tillit til lærerne og jobben de gjør». «Verdsettelse» og «opplevelse av frihet i yrket», var også subkategorier vi satt inn under «autonomi». Den siste subkategorien vi satt inn her, er «tilrettelegging for kurs, for å øke den faglige utviklingen». Disse subkategoriene samlet under hovedkategorien «autonomi», kan føre til en forståelse for hvordan læreres autonomi kan ivaretas, og dermed styrke den enkeltes læring (Irgens, 2018).

Den tredje hovedkategorien vi kom frem til, var «styring». Subkategoriene som ledet oss til denne hovedkategorien var «en leder som bestemmer», og «som har mot til å stå for avgjørelser som er tatt». «Tydelige retningslinjer og struktur, hvor ting er satt i system, samt en leder som modellerer», er også subkategorier som ledet oss inn til denne hovedkategorien. Disse subkategoriene ledet oss inn til styring som hovedkategori, fordi vi koblet de opp mot strukturperspektivet som blant annet innebærer styring, måling, overordnede beslutninger og ytre belønning (Irgens, 2016).

Den siste hovedkategorien som ble jobbet frem er «relasjoner». Denne hovedkategorien kom på bakgrunn av subkategorien, «en leder som er bevisst sine relasjoner til den enkelte». Subkategoriene «trivsel og god atmosfære er viktig for å kunne legge til rette for god utvikling», og «alle bør bli hørt, og leder må lytte, se og anerkjenne», plasserte vi også under hovedkategorien «relasjoner». Vi tolker det slik at alle disse subkategoriene viser til en leder som ser betydningen emosjoner har for at læringen kan gjøres mer meningsfull (Skrøvset & Tiller, 2015). For å strukturere dette arbeidet, utarbeidet vi et tankekart som viser alle subkategoriene tilknyttet hver hovedkategori. Figur 3 viser et utdrag av tankekartet. Resterende hovedkategorier med tilhørende subkategorier vises i vedlegg 5.



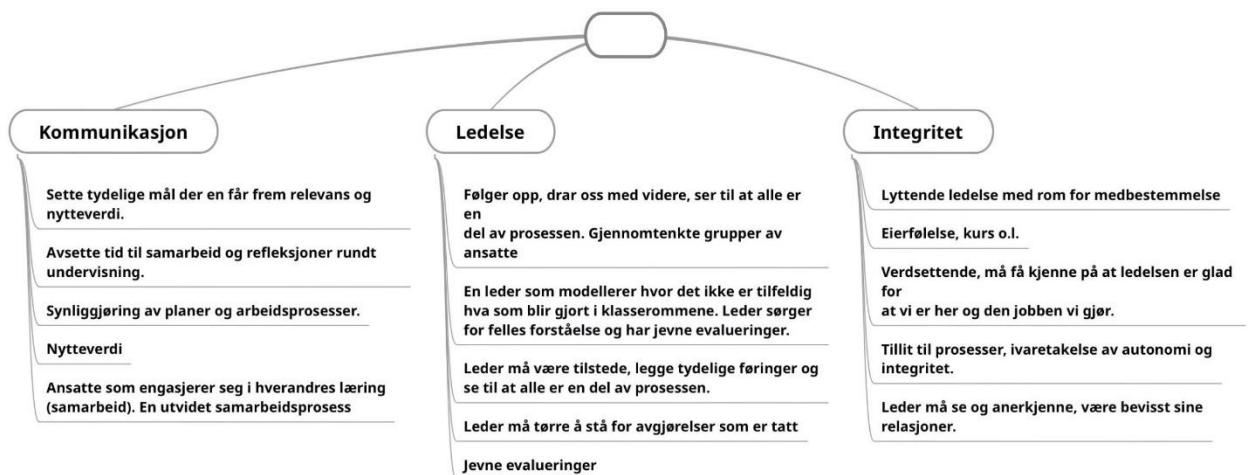
Figur 3: Utdrag fra tankekart med hovedkategori og subkategori

Arbeidet vårt til nå besto av mange subkategorier under hver hovedkategori, og fremsto som stort og uangripelig (Vedlegg 5). Vi måtte gå inn i hver kategori for å systematisere mer, og gjøre det lettere anvendbart. I denne prosessen diskuterte vi også kategoriene som vi hadde kommet frem til; Kunnskap, autonomi, styring og relasjoner. Vi satte

hovedkategoriene og subkategoriene inn i seks ulike beskrivelser, for så å se om det var en sammenheng mellom hovedkategoriene våre. De ulike beskrivelsene er: a) årsaksforhold, b) fenomenet, c) konteksten, d) inngripende forhold, e) handlings- og interaksjonsmønster og f) konsekvenser (Postholm et al., 2018, s. 148). Når det gjaldt årsaksforhold, så vi på hva forskningsdeltakerne vektla i forhold til for eksempel kunnskap. Her var tid til å snakke sammen vesentlig. Lederferdigheter som ble vektlagt i datamaterialet vårt, var leders evne til å lytte til de ansatte under utviklingsarbeid. Da vi så på inngripende forhold, så vi at leders evne til å lede kollektive utviklingsprosesser, samt deres evne til å støtte samarbeid i kollegiet, kunne ha mye å si for lærernes opplevelse av leders lederferdigheter. Dette igjen kan få konsekvenser for elevenes læring. Ved å jobbe på denne måten, så vi at det var hensiktsmessig å endre på hovedkategoriene, slik at vi reduserte de fra fire til tre kategorier.

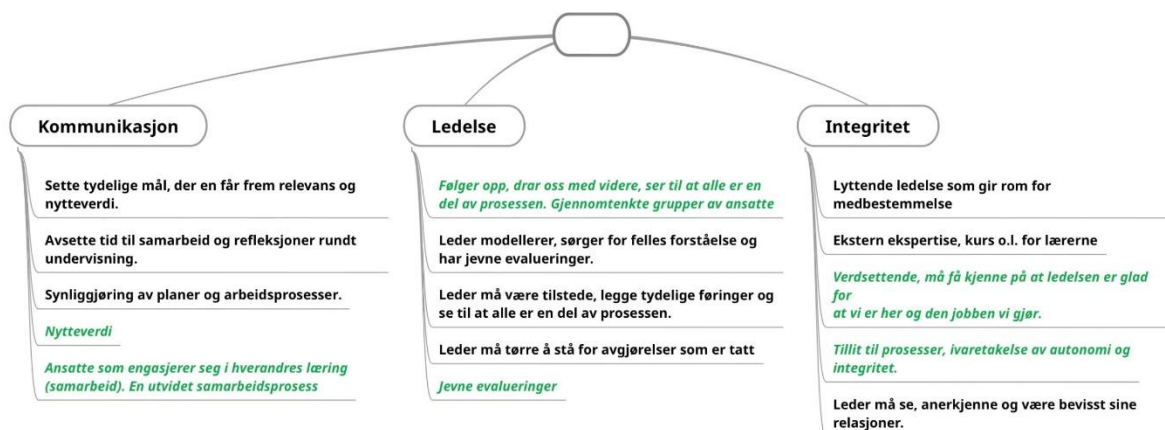
Hovedkategorien «relasjoner» ble koblet sammen med hovedkategori «autonomi», fordi det var stor sammenheng mellom subkategoriene til disse to hovedkategoriene. Det å få lov til å prøve ut nye undervisningsmetoder for å øke elevenes læring, var mer sentralt enn lærernes autonomi og selvstyre. I teorien om læreres autonomi og integritet i kapittel 2.4, ble en lærer med integritet beskrevet som en som deltar i meningsskapende prosesser (Irgens, 2018). Vi endret av den grunn hovedkategoriene «relasjoner» og «autonomi» til en ny hovedkategori vi kalte «integritet».

Hovedkategorien «kunnskap» endret vi til «kommunikasjon», fordi gjennom våre tolkninger så vi at dette dreide seg mer om leders kunnskap om kommunikative prosesser. Det er handlinger som fører til en felles forståelse for hvordan oppgaver kan utføres og problemer håndteres, slik vi kan se i teorien om den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2009). Hovedkategorien «styring» ble gjennom denne prosessen endret til «ledelse», fordi subkategoriene dreier seg mer om påvirkning av mennesker enn om kontroll og standardisering (Irgens, 2016, s. 206).



Figur 4: Nye hovedkategorier med fem subkategorier.

Neste steg i prosessen ble å strukturere subkategoriene, slik at vi fikk frem det relevante meningsinnholdet. Mange av kodene under hver hovedkategori, handlet om det samme. For å systematisere enda mer, gikk vi inn i subkategoriene for å se hvilke av de vi kunne koble sammen. Et eksempel på dette, er subkategoriene under hovedkategorien «integritet». Der koblet vi sammen «en ledelse som anerkjenner lærernes integritet og autonomi», «leder er glad for at vi er her og jobben vi gjør», «leder ser og anerkjenner» og «leder er bevisst sine relasjoner», til en subkategori; «Leder må se, anerkjenne og være bevisst sine relasjoner». For å gjøre det lettere for leseren valgte vi å ha tre subkategorier under hver hovedkategori. De to subkategoriene under hver hovedkategori, som ikke er med i det endelige tankekartet, er markert i figur 5 med grønn skrift. Det nye tankekartet ble dermed seende slik ut:



Figur 5: Tankekart med tre hovedkategorier og tre subkategorier, uten kjernekategori.

Ved å bruke paradigmemodellen på denne måten, klarte vi å se sammenhengene, og kunne dermed gå videre til den selektive kodingen.

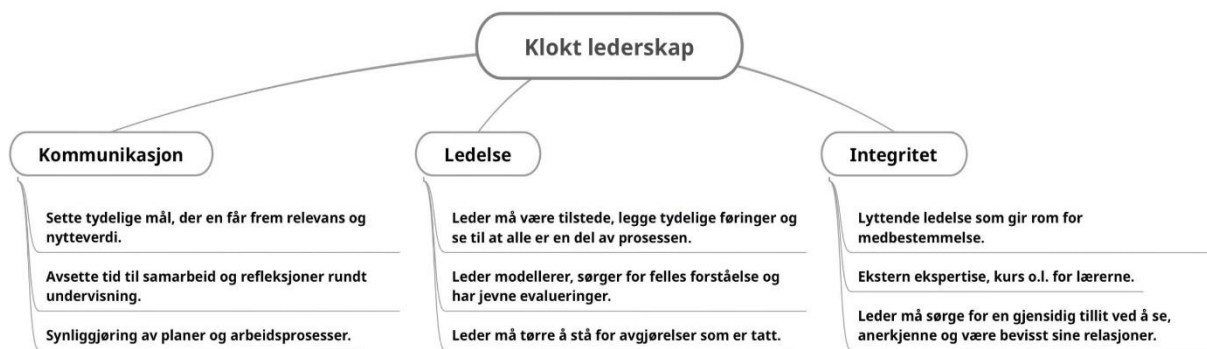
3.7.3 Selektiv koding

Neste fase i analyseprosessen, selektiv koding, er der hvor vi jobber med å utvikle en kjernekategori (Postholm et al., 2018, s. 148). Denne forklarer hva forskningen vår handler om. Ifølge Corbin og Strauss (2008, referert i Postholm et al. 2018), bør analyseprosessen vår kunne ut i en kjernekategori, slik at vi forholder oss til utvikling av en teori (s. 151).

I den selektive kodingen, så vi på sammenhengen mellom prosess og kontekst. Vi drøftet hvordan subkategoriene og hovedkategoriene, ved hjelp av benevnelsestype, omfang, arena og erfaringer, kunne hjelpe oss til å finne disse sammenhengene (Postholm et al., 2018, s. 149). Alle disse benevnelsestypene beskriver egenskaper ved kategoriene.

Benevnelsestype, vil i denne forskningen innebære på hvilken måte han leder. Hvordan inspirerer leder, hvordan får han til å aktivere forkunnskaper og hvordan får han alle stemmer frem. Omfang dreier seg i denne sammenheng om leder har oversikt. Vet han hva som foregår, vet han hva den enkelte lærer gjør? Klarer han å anerkjenne lærerne, samt være tilstede? Arena viser til hvor leder er, hvordan han kommuniserer, og om han klarer å være tett på. Erfaringer vil i samme sammenheng innebære hvilke erfaringer lærerne gjør seg, om de er gode eller dårlige. I all hovedsak handler den selektive

kodingen om å finne frem til helheten i forskningen. Ved å strukturere det på denne måten, kom vi i første runde frem til ordet «tillit». Etter at vi hadde kommet frem til «tillit» som kjernekategori, valgte vi å legge analysen fra oss i en liten periode. Dette for å kunne ta den frem igjen, for å se om det var noen sammenhenger vi ikke hadde tatt høyde for. Ved å gjøre dette, oppdaget vi at «tillit» sto tidlig som en subkategori til hovedkategorien «integritet», og ikke er det som danner helheten i forskningen. Ved å gå gjennom benevnelsene type, omfang og arena på nytt igjen, fant vi at helheten i forskningen vår, er et klokt lederskap. Et klokt lederskap er det som kobler prosess og kontekst sammen i vår forskning, og er derfor vår kjernekategori (Postholm et al., 2018, s. 150).



Figur 6: Ferdig oversikt over tre subkategorier, tre hovedkategorier og kjernekategori.

Modellen vi har brukt for å konkretisere åpen, aksial og selektiv koding fremstår som lineær, da vi gjennom hele prosessen har beveget oss fra mange meningsenheter videre til å utvikle koder. Fra kodene jobbet vi frem subkategorier, som førte oss frem til først fire, deretter tre hovedkategorier. Ved å utrede sammenhengen mellom de tre hovedkategoriene, klarte vi å komme frem til én kjernekategori. Dette har likevel ikke vært en lineær prosess, fordi vi flere ganger har beveget oss mellom de ulike stegene frem og tilbake (Postholm et al., 2018, s. 150).

3.8 Kvalitetssikring

Vi ønsket å gjennomføre intervjuene og analysen av datamaterialet med så høy validitet og reliabilitet som mulig. Validitet handler om hvor gyldige resultatene fra studien er. Det vil si at konklusjonen vi kommer frem til må ha dekning i de dataene vi har samlet inn (Postholm et al., 2018). Reliabilitet dreier seg om dataene som blir innhentet i forskningen, og om de er til å stole på (Nyeng, 2012, s. 105). Vi vil her si noe om forskningens reliabilitet og deretter komme inn på validitet.

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet henviser i opprinnelig betydning til hvorvidt en annen forsker vil kunne komme frem til de samme resultatene i sin kvalitative forskning av fenomenet, om forutsetningene var like, og om samme metode og fremgangsmåte ble brukt (Thagaard, 2018).

Vi skrev ned våre egne tanker og refleksjoner underveis, og dette har hjulpet oss til å sette ord på hvordan vi jobber i prosessen. Seale (2007, referert i Thagaard, 2018), sier at forskningens gjennomsiktighet tydeliggjøres om vi skiller mellom innhentet data og våre fortolkninger, og får det frem i analyseprosessen (s. 188). På denne måten kan det bli lettere å få til transparens og økt troverdighet til forskningen vår.

Vi var bevisste på at informantene kunne svare det de trodde vi vil høre, derfor valgte vi å foreta intervjuene på skoler vi ikke har tilhørighet til. Semistrukturert intervju kan føre til ulike svar og oppfølgingsspørsmålene kan gi god informasjon, samt lede oss inn i intervjupersonenes her og nå- opplevelser, som igjen kan åpne opp for mulige veier videre (Postholm et al., 2018). Det er også ifølge Thagaard (2018), en styrke for reliabiliteten å være to forskere i samme prosjekt. Da kunne vi diskutere over kritiske evalueringer sammen, og ble enige om hvordan vi anvendte og videreutviklet dataene vi hentet inn (Thagaard, 2018, s. 188).

3.8.2 Validitet

Validitet handler om hvor gyldig tolkningen vår i undersøkelsen er, og om vi har innhentet data om det faktiske fenomenet vi forsker på. Med kvalitative data oppnår man sjelden fullkomne valide resultater (Thagaard, 2018). Vi er klare over at dataene vi har samlet inn, kun vil være gyldige for de intervjupersonene som blir med i forskningen vår. Vi kan likevel håpe på at deres beskrivelser, sammen med tidligere forskning, kan si oss noe om hvilke tendenser som finnes i skolen, når det gjelder hvilke lederferdigheter lærerne mener er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring. For å styrke validiteten i forskningen, må premissene for intervjupersonene legges til rette. Vi tenkte derfor at det var bra at de kunne bekrefte svarene ved at vi spurte intervjupersonene om vi hadde forstått dette riktig med både oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål (Postholm et al., 2018). Dette var også grunnen til at vi valgte å gjennomføre et pilotintervju før vi satt i gang med forskningen vår. På den måten kunne vi sikre at spørsmålene vi stilte, gav oss svar på det vi ønsket, slik at vi innhentet data om det faktiske fenomenet og ingenting annet. Vi sendte transkriberingen som ble utarbeidet i etterkant av intervjuene til «member-checking», slik at intervjupersonene kunne godkjenne og stå inne for det som var skrevet (Postholm et al., 2018, s. 152).

3.9 Oppsummering av kapittel 3

I dette kapittelet har vi redegjort for den vitenskapsteoretiske tilnærmingen, begrunnet og belyst vårt valg av forskningsdesign og metode. Vi har gjort rede for hvordan forskningsarbeidet ble planlagt og gjennomført, hvilket utvalg vi har gjort og beskrevet hvordan forskningsetikken ivaretas. Vårt ståsted og vår forforståelse er også forklart. Hvordan vi har gjennomført analysearbeidet er grundig presentert, før det ble gjort rede for kvalitetssikringen av studien.

Analysen som er gjennomført i dette kapittelet er basert på det innhentede materialet for denne forskningen, empirien i vår studie. I neste kapittel vil empirien bli presentert.

Kapittel 4 Empiri

I forrige kapittel gikk vi grundig gjennom prosessen for innhenting av materiale og analysen av intervjuene. I dette kapittelet vil vi presentere oppgavens empiri. Funnene vi gjorde i de fire intervjuene, som er relevante for forskningen vår, presenteres derfor her. Gjennom denne forskningen har målet hele veien vært å finne svar på problemstillingen:

«Hvilke lederferdigheter mener lærerne er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring?»

De tre forskningsspørsmålene har vært sentrale i arbeidet med analysen av det innhentede materialet, og vil hjelpe oss til å finne svar på problemstillingen. De lyder som følger:

1. På hvilken måte mener lærerne leder bør delta i utviklingsarbeid, for å fremme lærernes læring?
2. Hvordan kan leder følge opp utviklingsarbeid som er satt i gang?
3. Når opplever lærerne at det skjer en kollektiv læring på skolen, og hvordan er leder en del av dette?

Kapittelet er strukturert slik at vi presenterer hver enkelt hovedkategori, med de tilhørende sitatene vi har valgt å ta med for å belyse det innhentede materialet. Vi presenterer tre hovedkategorier, som til sammen har tre subkategorier hver. De tre hovedkategoriene er ledelse, kommunikasjon og integritet. Hvordan vi jobbet oss frem til disse kategoriene ble gjort rede for i avsnitt 3.7. I dette kapittelet vil vi presentere de funnene vi ser på som sentrale for å finne svar på forskningsspørsmålene våre. Sitatene fremstilles i en løpende tekst, hvor vi gir en fortolkning av de. Avslutningsvis kommer det en oppsummering av hovedfunn. Disse hovedfunnene knyttes opp mot forskningsspørsmålene.

4.1 Ledelse

Ledelse i vår kontekst dreier seg om å videreutvikle praksis, gjennom å legge til rette for at lærernes læring øker. Forskningsspørsmålene våre forsterker dette, ved å fokusere på utviklingsarbeid og kollektiv læring, som er den tiden ledelsen og lærere møtes med det å skape utvikling som mål. I våre funn så vi at en tilstedeværende ledelse, som legger tydelige føringer og ser til at alle er en del av prosessen, er en sentral lederferdighet. En annen lederferdighet vi fant i funnene våre var leders evne til å modellere og sørge for at alle får en felles forståelse, ved hjelp av jevne evalueringer. Intervjupersonene trakk også frem ønsket om en leder som har mot til å stå for de avgjørelser som blir tatt.

Gjennom intervjuene fikk vi intervjupersonenes erfaringer med ledelse. Ved å koble svarene opp mot forskningsspørsmålene, analyserte vi oss frem til hvilke lederferdigheter lærerne mener er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring. Flere av intervjupersonene gjenga sine opplevelser med leder og ledelse, for å bruke det som et grunnlag for sin refleksjon i forhold til forventning til ledelse. De sentrale funnene tilhørende ledelse som kategori, vil nå presenteres.

4.1.1 Leder må være tilstede, legge tydelige føringer og se til at alle er en del av prosessen

«Jeg ønsker å ha en leder som er tydelig og som er tilstede på jobb. Det er veldig bra hvis du har en leder som vet hva han vil, og som følger opp hvis han bestemmer seg for noe, også drar han oss med seg.» (IP C).

Her reflekterte intervjuperson C rundt viktigheten av å ha en tilstedeværende ledelse, som går foran med et godt eksempel, noe som igjen fører til at han får sine ansatte med seg. Følgende sitat forsterker det samme:

«Ledelsen kommer med tydelige retningslinjer for hvordan skolen skal bli drevet. Leder må ialfall inspirere og kjenne til hva som skjer. Vi går gjennom og evaluerer felles. Hva må vi gjøre? Dette får vi til, og dette må vi bli flinkere til. Dette arbeidet gjør vi sammen med ledelsen. Hos oss underviser også rektor, og det synes jeg er veldig fint med tanke på å føle hvordan det er å være i klasserommet. Du glemmer fort det, hvis du bare blir sittende inne på et kontor» (IP B).

Dette sitatet retter et positivt blikk mot det at rektor er en del av kollegiet i form av at han fortsatt underviser noe, og at han dermed har god kjennskap til hva som foregår i klasserommene. Samtidig sier også intervjuperson B noe om at klasseromsfølelsen raskt forsvinner dersom arbeidsoppgavene kun blir administrative – «*hvis du bare blir sittende inne på et kontor*». Intervjuperson D forteller også om samme erfaring når det kommer til engasjement, tilstedeværelse og delaktighet av ledelsen i følgende sitat:

«Rektor må være synlig da, også bør han være med på utviklingsarbeidet selv. Når vi holder på med utviklingsarbeid og har lekser, er det fint om rektor og ledelse også er med på det. Jeg tror det er viktig at ledelsen, eller rektor da, er engasjert i det. Ikke minst at vi føler det er viktig, og at rektor ikke bare forsvinner når vi holder på med dette» (IP D).

Intervjuperson A har derimot et annet perspektiv på delaktig ledelse, når hun reflekterer over at hun ikke merker at hun har en leder:

«Jeg merker ikke at jeg har en leder. Vi har ikke så spesielt mye å jobbe med, men det er jo noe arbeid med fagfornyelsen, men der har det stoppa litt opp. Vi må fikse det selv. Det blir ikke satset på noe spesielt, og vi diskuterer ikke sammen om hva vi kunne gjort i forbindelse med for eksempel dybdelæring. Vi må liksom bare finne ut av det selv da!» (IP A).

I dette sitatet ser vi at intervjuperson A forklarer at utviklingsarbeidet stopper opp når ledelsen er fraværende og på den måten ikke er delaktige.

4.1.2 Leder modellerer, sørger for felles forståelse og har jevne evalueringer

Funnene viser at det er vesentlig med en leder som modellerer, hvor det ikke er tilfeldig hva som skjer i klasserommene. Vi tolker det slik at det har en sammenheng med ledelse av lærernes læring. Sammen med at leder sørger for felles forståelse og prioriterer jevne evalueringer, utgjorde dette også en egen subkategori til hovedkategorien ledelse. Følgende sitat viser til at intervjuperson B trekker frem at ledelsen modellerer for at de ansatte skal bli trygge:

«Ledelsen bruker metoder på oss lærere, som vi skal kunne bruke i klasserommet. Sånn legger ofte egentlig ledelsen opp utviklingsarbeid på skolen, ved at vi skal kunne bruke de samme metodene med elevene. De ønsker vi skal bli trygge på det» (IP B).

I tillegg til å sørge for at de ansatte trygges når ledelsen modellerer for lærerne i utviklingsarbeidet, trekkes det frem at felles forståelse på tvers av trinn på skolen er positivt, som vi ser i dette sitatet:

«Dele og bruke masse forskjellige visuelle metoder. Du har f.eks. et begrep eller et tema vi skal jobbe med, og så har alle sine ting. Da deler vi det på ei runde slik at vi får en felles forståelse ut av det. F.eks. Flyktninger: hvordan definerer vi det, hvordan skal vi møte det vi skal jobbe med der, så får vi en felles forståelse til slutt. Da kan vi være ulike lærere på ulike trinn» (IP D).

Å evaluere sammen er også noe intervjupersonene trekker frem, som kan være med på å påvirke lærerne til utvikling:

«Vi gjør evalueringer sammen, både på team og noen ganger sammen med ledelsen. Vi snakker om hva vi må gjøre, dette får vi til og dette må vi bli flinkere til. Denne selvevalueringen tar vi med når vi snakker om hvordan vi ligger an mtp hva vi trenger å jobbe videre med etc., og vi må sammen med leder lage en «action-plan» utifra tilbakemeldinger vi får, og så må vi jobbe med dette» (IP C).

Her forklarer intervjuperson C hvordan leder jobber for å sørge for at den enkelte lærer utvikler egen praksis, ved og først se på hva de er gode på, før de deretter fokuserer på hva de kan bli flinkere til. I det neste sitatet ser vi intervjuperson A's refleksjoner rundt det å ha en leder som ikke involverer seg for å skape en felles fremgang og forståelse:

«Jeg savner at lederen har en eierfølelse til det som settes i gang. Det jeg mener er kanskje nummer en for en leder. Selv om leder delegerer ut arbeidsoppgaver, må han ha kontroll, og vite hva vi holder på med. Det er akkurat som om vi driver på alene her. Jeg kunne absolutt tenke meg en leder som bruker noe av utviklingstiden for å sette seg inn i arbeidet til de enkelte teamene» (IP A).

4.1.3 Leder må tørre å stå for avgjørelser som er tatt

I tillegg til en tilstedeværende leder, som deltar aktivt og modellerer for lærerne, trakk vi frem det at flere av intervjupersonene mener det er viktig at leder tør å stå for avgjørelsene han tar, som en egen subkategori til ledelse. For at lærerne skal forplikte seg, la seg motivere, inspirere og føle nytten ved utviklingsarbeid, kom det tydelig frem i sitatene hvilke forventninger som må innfris av en som skal lede dette arbeidet. Følgende sitat viser til denne eksplisitte forventningen:

«Jeg har en forventning om at leder skal drive det hvis vi for eksempel satser på stasjonsarbeid på skolen. Da må han drive det ved å inspirere og motivere oss. Det er godt når jeg føler rektor har kunnskap om det som settes i gang, og at han forteller oss hvorfor han mener dette er bra, og at han prøver å smitte sitt engasjement over på oss. Jeg har en forventning om at leder er bestemt og ikke forandrer synspunkter etter hva folk mener. Når leder bestemmer seg for noe går han for det, og det synes jeg er trygt og greit» (IP B).

Motsetningen til en leder som tør å stå for avgjørelser som blir tatt, skisseres av intervjuperson A i følgende sitat:

«For det blir litt sånn, hvis du som leder ikke tørr å få folk mot deg og skal si ja til alle, så sier du kanskje ja til litt for mye, sånn at det går ut over noen tilslutt likevel, også forandrer du litt for å gjøre alle til lags og det skaper nok litt frustrasjoner. Som leder må du tåle å få folk mot deg!» (IP A).

Her påpeker intervjuperson A at det fører til frustrasjoner dersom leder ikke tør å stå for avgjørelsene som tas. Dette satte vi i sammenheng med følgende sitat, hvor intervjuperson C reflekterer rundt begrepene snill og tydelig i forbindelse med ledelse:

«Det er behagelig å ha en snill leder, og mange har nok en god relasjon til han, men jeg kunne nok tenkt meg å ha en tydeligere leder. En som kan stå litt for det og sånn.. Samtidig, når man har en veldig streng leder så går man jo og er litt småredd hele tiden, redd for å gjøre feil» (IP C).

Det som intervjuperson C beskriver i dette sitatet tolker vi som at hun har en forventning om at rektor både skal være en snill, men også en tydelig leder. Vi kan også ut fra dette sitatet tolke det slik at det dreier seg om en balansegang, da hun erfarer at dersom leder er veldig streng blir de ansatte utrygge og redde for å gjøre feil.

4.2 Kommunikasjon

Kommunikasjon er den andre av totalt tre hovedkategorier i vår forskning. I tillegg til ledelse er også kommunikasjon en vesentlig lederferdighet intervjupersonene trakk frem. Funnene dreier seg om at leder må ha kunnskap om kommunikative prosesser. Handlinger som fører til en felles forståelse for hvordan oppgaver kan utføres, kan være essensielt for å fremme lærernes læring i denne sammenhengen. Til hovedkategorien «kommunikasjon» har vi tre subkategorier vi har konkretisert funnene i. Det å sette tydelige mål, der en får frem relevans og nytteverdi trakk intervjupersonene frem som en sentral ferdighet ledelsen må greie å kommunisere ut, for at lærerne skal gå aktivt inn i utviklingsarbeid, forberedt på å lære. Det er den første subkategorien til kommunikasjon, og utdypes nærmere i avsnitt 4.2.1.

Et annet sentralt funn under kategorien «kommunikasjon», er leders evne til å avsette tid til samarbeid og refleksjoner rundt undervisning. Dette fordi flere av intervjupersonene gjenga hvor viktig de opplever at leder avsetter tid til utvikling er, for at en forbedring av praksis skal skje. Disse funnene utdypes i avsnitt 4.2.2.

Den tredje subkategorien som vi så på som sentral under «kommunikasjon», var intervjupersonenes ønske om en synliggjøring av planer og arbeidsprosesser. Det vi så i funnene våre, var at flere trakk frem erfaringer med å lagre undervisningsopplegg på digitale plattformer, for å dele disse innad i organisasjonen. Dette vil utdypes nærmere i avsnitt 4.2.3.

4.2.1 Sette tydelige mål, der en får frem relevans og nytteverdi

Vi så i funnene våre at ledelsens evne til å sette tydelige mål var sentralt å kommunisere ut, for å få folket med seg. At arbeidet oppleves som relevant og nyttig er også et sentralt funn her. Til sammen utgjør dette første subkategori under «kommunikasjon». Et eksempel på dette er følgende sitat:

«Jeg går aktivt inn i utviklingsarbeid når jeg ser at det vi gjør i utviklingstiden kan brukes i klasserommet. Det er ikke like lett å engasjere seg når det vi gjør ikke er relevant for det vi holder på med der. Det er jo fordi at lederen ikke har et klart mål for hvordan undervisning gjennomføres her hos oss. Da blir det til at alle blir sine egne ledere innenfor klassen, og gjør akkurat som de vil» (IP A).

Intervjuperson A sier her at hun ser nytten i utviklingsarbeid, når det som gjøres er relevant for det hun senere skal ut i klasserommet å gjøre. Videre reflekterer hun over at lederen ofte ikke greier å aktivere forkunnskaper eller sette tydelige mål, og at hun dermed ikke klarer å engasjere seg like mye som hvis hun hadde sett at det var relevant. Intervjuperson B forteller om det samme, men med andre erfaringer å knytte det til:

«Bra at leder hører med oss når mål skal settes. Altså at vi kan komme med våre tanker, bekymringer og hvilke forutsetninger vi trenger for å kunne gjennomføre arbeidet rektor kommer med. Vi reflekterer oss sammen frem til en tydelig begrunnelse. Dette har vi gjort mye, men ikke i alt, men det meste, for det er det som fungerer best» (IP B).

Det intervjuperson B viser til i dette sitatet, er at det skapes en fellesskapsfølelse, når også leder og ledelse er involverte i samme utvikling. Hun viser i dette sitatet til at hun har erfaringer med at det er dette som fungerer best, at ledelse og lærere jobber sammen mot samme mål. I påfølgende sitat reflekterer intervjuperson C rundt viktigheten av og inkluderes i arbeidet med å sette mål for utviklingen:

«Det er fint når leder hjelper, og støtter oss, under utviklingsarbeid med f.eks. fagfornyelsen. Det at vi alle sammen sitter i fellesskap og jobber sammen er trygt og godt, nå når ingen av oss har så mye erfaring på området. Ledelsen og plangruppa på skolen hadde en tanke om en temaplan for tverrfaglig undervisning, og valgte å ta med oss alle i prosessen med å utarbeide denne planen. Det at vi ble inkludert, og var en del av det å sette mål for hvordan vi vil jobbe med tema innenfor fagfornyelsen, gjorde at arbeidet føltes mye mer meningsfullt og relevant når det kommer til undervisningen vi driver med» (IP C).

Intervjuperson C beskriver i dette sitatet at hun opplevde det som mye mer meningsfullt og relevant, når hun sammen med sine kolleger ble inkludert i arbeidet med å sette mål for utvikling. I neste sitat reflekterer intervjuperson D rundt viktigheten av å ha noen knagger å feste ny kunnskap på, når det er snakk om utvikling:

«Ja, det vi blir pålagt er det, men da gjør vi ofte slik vi gjør med elevene. Hva kan vi om dette fra før, hva slags brennende spørsmål har vi, hvordan kan vi finne ut av dette. Prøver å finne ut av forhåndskunnskap. Ved å kunne feste det på noen knagger, hva er det vi lurer på, hvordan kan vi gå videre med dette. Vi må jobbe utforskende. Det er viktig med eierfølelse» (IP D).

Vår tolkning av dette sitatet er at dette handler om aktivering av forkunnskaper. Flere av intervjupersonene trakk frem det å sette i gang nytt utviklingsarbeid på bakgrunn av det de kan fra før, som positivt for videre læring.

4.2.2 Avsette tid til samarbeid og refleksjoner rundt undervisning

Den andre subkategorien under hovedkategorien «kommunikasjon», baserer seg på funnene vi gjorde hvor vi så at tid, samarbeid og refleksjoner ble trukket frem som viktige for at lærernes læring skal øke.

Intervjuperson A reflekterer i følgende sitat over hva som skjer når det ikke settes av tid til refleksjoner, samarbeid og utvikling:

«Det blir aldri satt av tid til samarbeid hvor vi reflekterer og deler av erfaringer, ikke som er satt i noe system hvertfall. Nå har jo situasjonen vært litt spesiell på grunn av koronaen, hvor vi ikke kan jobbe på tvers av trinnene, men vi har ikke hatt noe teamsmøte heller som går på det. Det er jo av og til at vi kan treffes i gangen eller ser på noe ved kopimaskina og «det var bra!» Det er ikke sånn at vi setter oss ned og har noe delingskultur eller, noe kultur for å dele noe. Det har vi ikke! Vi har etterlyst at vi ønsker mer deling, men det har ikke blitt noe. Jeg tror det er noe med tida også?» (IP A).

Intervjuperson A viser i dette sitatet en misnøye med at det hverken er lagt til rette for gode læringsarenaer, eller er satt av tid til utvikling. Vi så i funnene våre at tid og rom på den måten er viktig, men at det alene ikke fører til god utvikling. God utvikling skjer når en får tid til å snakke sammen, dele erfaringer og sette ord på det som skjer i praksis. Det kan vi se intervjuperson B reflektere over i følgende sitat:

«For å sikre kvaliteten på undervisningen som blir gitt, tenker jeg det er viktig at rektor har tid til å snakke med oss, og at han setter av tid til at vi lærerne får snakke sammen! På vår skole bruker vi personalmøter, pluss at vi har satt av tid der vi møtes enkeltvis» (IP B).

Intervjuperson B forklarer her at hun opplever at kvaliteten på undervisningen sikres, dersom rektor har tid til å engasjere seg, og også at lærerne får tid til å snakke sammen.

4.2.3 Synliggjøring av planer og arbeidsprosesser

Denne subkategorien kom på bakgrunn av intervjupersonenes refleksjoner rundt hvordan dette kan føre til en kollektiv læring på skolen. De hadde et ønske om å lære av hverandre, og trakk frem synliggjøring av planer og undervisningsopplegg som en viktig del av dette. For lærerne handler det i dette tilfellet om å se hvordan andre lærere planlegger og gjennomfører undervisning, for å kunne reflektere over egen praksis.

Intervjuperson B forklarer at fagplanene som ligger ute på plattformen tas opp jevnlig i personalmøtene ved skolen, og at det dermed både forplikter og blir transparent, i følgende sitat:

«Vi har alt av fagplaner ute på plattformen vår. Alle kan se, og vi tar disse jevnlig opp i våre personalmøter. Arbeidet vi gjør er transparent» (IP B).

Intervjuperson D forteller også om nytten av at undervisningsopplegg deles og ligger åpent for alle, fordi de da kan tilpasse oppleggene for elevene de underviser, slik vi ser i dette sitatet:

«Leder hos oss er opptatt av at vi skal ha en felles disk for hele ungdomsskolen, hvor alt ligger åpent. Det er ingen som lagrer opplegg og lignende på sin egen profil. Det fører til et felles eierforhold til undervisningsoppleggene, som gjør at vi kan tilpasse opplegg for de ulike behovene til de elevene vi til enhver tid underviser». (IP D).

Det intervjuperson D viser til i dette sitatet tolker vi dit hen at lærerne verdsetter en leder som følger opp at planer, undervisningsopplegg og lignende synliggjøres på denne måten, slik at lærerne kan nyttiggjøre seg det som ligger der. Intervjuperson A forteller om hva som skjer når leder ikke følger opp synliggjøring og deling av planer på denne måten:

«Jeg føler der jeg blir motivert og engasjert er på trinnet. Vi jobber veldig tett der. Det ble bestemt at vi skulle ha ei delingsmappe på «Showbie». Målet var at det skulle legges ut og deles, det vi var fornøyde med. Det er bare så synd, for det er ingen som driver den. Jeg føler den bare blir liggende der!» (IP A).

Vi tolker dette sitatet i retning av at intervjuperson A savner en som leder, driver og engasjerer seg i lærernes arbeid. Funnene viser at dersom leder ikke følger opp dette arbeidet, eller at det er avklart hvem som skal drive det, forsvinner lærernes opplevelse

av forpliktelse til for eksempel det som intervjuperson A viser til i ovennevnte sitat; At ingen benyttet seg av delingsmappa på «Showbie».

4.3 Integritet

Integritet er den tredje hovedkategorien i vår forskning. I intervjuene trekker intervjupersonene tydelig frem et ønske om en frihet i yrkesutøvelsen. De fremhever som sentralt for videreutvikling av egen praksis, at de har et handlingsrom i utøvelsen av eget yrke. Den første subkategorien under denne hovedkategorien, kom på bakgrunn av funnene som viser til at det er viktig for lærerne at de både blir sett og hørt, og ikke minst inkludert, når det kommer til utviklingsarbeid og egen læring.

Videre så vi på hva mer som kan bidra til å øke lærernes integritet for å fremme lærernes læring. Funnene vi gjorde her ledet oss inn på den andre subkategorien. Den dreier seg om intervjupersonenes ønske om tilrettelegging av kurs. Dette for å øke lærernes profesjonelle utvikling ved hjelp av ekstern ekspertise, kurs og lignende. «Leder må se, anerkjenne og være bevisst sine relasjoner», er den tredje subkategorien under «integritet». Intervjupersonene trakk frem hvor viktig de opplever leders evne til å lytte, støtte og se den enkelte, i tillegg til det å bli anerkjent. Sitatene tilhørende de tre subkategoriene under hovedkategorien integritet, vil presenteres under hver sin subkategori her:

4.3.1 Lyttende ledelse som gir rom for medbestemmelse

I følgende sitat kan vi se intervjuperson B reflektere over hva som skjer når lærerne inkluderes i utviklingsarbeidet:

«Har vært veldig bra at lederen både har hørt med oss, altså med tanken om at folk kommer med tilbakemeldinger på det de ønsker. At vi kan komme med våre bekymringer, hva som er bra og våre tanker rundt det rektor kommer med. Vi har brukt et kompass på en måte. Det forteller både positive og negative sider, og vi reflekterer oss frem til en tydelig begrunnelse for hvorfor vi skal gjøre dette. Vi blir for det meste inkludert i utviklingsarbeid, før det blir satt i gang, for det er det som fungerer best. Det er tydelig å se at når vi kan komme åpent med våre tanker i begynnelsen, som f.eks.

bekymringer eller at vi må ha visse forutsetninger for å gjennomføre arbeidet, og at ledelsen hører på det, har ført til suksess» (IP B).

Selv om intervjuperson B i ovennevnte sitat forteller om positive erfaringer med en delaktig ledelse, kan vi i neste sitat se samme intervjuperson reflektere over en ledelse som tar avgjørelser uten å involvere lærerne:

«Ledelsen bestemte for en tid siden at alle merkedager gjennom året skulle samles opp, og markeres i løpet av den siste uka før sommerferien. Da er det uansett lite trykk på undervisningen fordi alt av eksamener o.l. er ferdig. De skjønnte raskt at dette ikke gikk, fordi vi som skulle gjennomføre dette var uenige og hadde ingen eierfølelse til det. De måtte ha vår stemme frem i dette, for å kunne bli enige om hvordan dette kunne gjennomføres. Både elevrådet og lærerne ble involvert. På den måten så fikk både elever og lærere kjenne på at de var en del av en avgjørelse, med en stemme som teller» (IP B).

Måten ledelsen valgte å gå inn og bestemme på, uten å involvere lærerne, førte til at de som skulle gjennomføre denne undervisningen, ikke hadde noen eierfølelse, og heller ikke hadde forståelse for avgjørelsen. Dette trekkes likevel ikke frem som et negativt eksempel, for vi ser av skildringen til intervjuperson B at ledelsen lytter til de ansatte, når hun beskriver at «de skjønnte raskt at det ikke gikk». Ledelsen lyttet til lærerne i dette eksempelet, og både elever og lærere opplevde på den måten en anerkjennelse. Intervjuperson C forteller også at hun opplever et handlingsrom i yrkesutøvelsen sin, i følgende sitat:

«Så lenge vi kan begrunne det vi gjør ut fra LK20 for eksempel, føler jeg at det å være innovativ og prøve å tenke litt annerledes blir absolutt ønsket velkomment. Jeg tror ledelsen ønsker at vi skal dele sånne ting som vi finner ut av underveis i prosessen, slik at elevenes læring øker» (IP C).

De ovennevnte funnene i denne subkategorien handler i stor grad om hvor viktig det er for lærerne å bli hørt, og at de også har en reell medvirkning. Slik vi tolker disse funnene, dreier det seg om at leder må evne å legge til rette for at lærernes autonomi ivaretas.

4.3.2 Ekstern ekspertise, kurs o.l. for lærerne

Intervjupersonene i denne studien reflekterte rundt hvordan leder og ledelse bygger opp en kultur der hvor kurs og deling av kunnskap er satt i system. Det kan vi se et eksempel på i dette sitatet:

«Hvis jeg har vært på et kurs, er lederen min opptatt av at jeg deler det med mine kollegaer, slik at vi kan bruke dette sammen. Vi diskuterer opplegg, erfaringer og metoder som fungerer og som kan bli best mulig for at elevene skal lære mest og best mulig. Vi har en kultur der vi deler av det vi har, og vi sitter ikke på hver vår tue. Hvordan vi skal møte en elev for eksempel. At vi har den tanken med oss at «Alle barn vil lære, hvis de bare kan/skjønner hvordan de skal gjøre dette» (IP B).

Intervjuperson B forteller her om en kultur for deling, hvor både ledelse og lærerne er opptatte av å lære av hverandre, for at elevenes læring skal øke. I neste sitat forteller intervjuperson A om kompetanseleverandøren «Rikt», som hadde opplæring i bruk av iPad i undervisningen for lærerne ved skolen:

«Jeg har nok endret min undervisning på bakgrunn av kollektivt samarbeid, og da tenker jeg på det med innføring av nettbrettene vi har fått nå. Det har nok endra meg veldig. Da fikk vi lærerne en grundig opplæring av Rikt. De modellerte og deretter gjorde vi. Det var så bra, og hele skolen var med. Men plutselig forsvant noen apper, og det er litt dumt når du satser på noe. Du har satt deg inn i noe og plutselig er det vekk, så det synes jeg var dumt, for det var jo mye godt arbeid der. Vi hopper litt nå, og mye stopper opp når vi begynner med noe. Jeg tror det er fordi leder ikke har vært så engasjert her. Savner nok mest av alt at leder viser like stort engasjement som oss!» (IP A).

Opplevelsen av opplæringen som intervjuperson A refererer til her, var svært positiv, men i lys av at ledelsen ikke hadde eierfølelse til det som ble gjort, ser vi at hun forteller at det stopper opp. Intervjuperson D forteller derimot om en engasjert ledelse, som har oversikt, i dette sitatet:

«Hos oss er det egentlig påkrevd med kurs. Ledelsen har oversikt her. Vi får for eksempel kurs i vurdering, og det må alle gjennom. Jeg føler kursene er utrolig lærerike, og det bør settes av midler til det. Lurt at det er et rulleringssystem, og at det ikke er de samme som kommer fra skolene hver gang. Jeg synes det er viktig med erfaringsutveksling etterpå, og det bør ledelsen ha kontroll på!» (IP D).

Vi tolker dette sitatet fra intervjuperson D dit hen, at dette handler om å øke den enkeltes faglige dømmekraft. Selv om det er rektor som styrer dette, fører det til et større handlingsrom i yrket for den enkelte lærer.

4.3.3 Leder må sørge for en gjensidig tillit ved å se, anerkjenne og være bevisst sine relasjoner

Anerkjennelse var et viktig begrep under avsnitt 4.3.1, «lyttende ledelse med rom for medbestemmelse», men står også som et viktig bidrag til den tredje subkategorien: «leder må se, anerkjenne og være bevisst sine relasjoner». Intervjupersonene peker på at de ønsker å bli verdsatt, at ledelsen gir uttrykk for at de bryr seg om lærerne og også viser dette. Følgende sitat fra intervjuperson B viser til nettopp dette, leders evne til å verdsette sine ansatte:

«På lik linje som at elevene skal kjenne på at vi er glade for at de er i klasserommet, må vi lærere kjenne på at ledelsen er glad for at vi er her og den jobben vi gjør. At vi er en del av et team» (IP B).

Intervjuperson B beskriver i dette sitatet at hun ønsker at lederen skal vise at han er glad for den jobben hun gjør. Intervjuperson D forteller også at hun mener det er viktig at leder tar emosjonenes betydning på alvor. Hun skisserer i tillegg viktigheten av å oppleve seg trygg på arbeidsplassen, noe vi tolker som at hun har behov for å bli anerkjent og støttet av leder, i følgende sitat:

«Leder må bruke tid på relasjonsbygging ved å lytte, støtte, se den enkelte og anerkjenne oss. Da må han se hva du gjør som lærer. Vi må føle at vi gjør en god jobb, og at vi får tilbakemeldinger. Derfor synes jeg rektor bør være ute i gangene innimellom. Klasseromsdøra bør være åpen, slik at rektor kan komme inn og ut, uten at det føles som en inspeksjon. Det må på en måte være helt naturlig. Du har tillit til at du gjør en god jobb, og det har rektor også, fordi han kjenner deg. Vi vet jo at det kan oppstå krevende situasjoner, men da skjønner rektor at det har en sammenheng. Dette kommer på bakgrunn av relasjoner, at du er trygg. Det er en intens jobb å være rektor på samme måte som det er en intens jobb å være lærer» (IP D).

Ut fra dette leser vi at det dreier seg om en gjensidig relasjon mellom leder og lærer. Intervjuperson C beskriver noe av det samme i følgende sitat:

«Rektor må være veldig bevisst sine relasjoner, slik at ikke noen føler de blir sett mer/mindre enn andre. Det er en utsatt rolle. Rektor må være tydelig på at alle er like mye verdt. Være bevisst på å lytte til de som er unge, nye, usikre. Få med alle stemmene også de introverte. Passe på at ikke oss drevne får prate hele tiden, og at han også gir oppmerksomhet til den nytilsatte læreren. Rektor må være bevisst på å få med alle sine synspunkter. Han må fordele tiden, slik at han er åpen for den nytilsatte på lik linje som meg, f.eks. som ikke er redd for å gå og spørre. Alle bør føle de blir sett» (IP C).

Her beskriver intervjuperson C at det er viktig at rektor er bevisst sine relasjoner, og at det ikke gjøres forskjell. Vi tolker det slik at dette sitatet dreier seg om intervjupersonens oppfatning av hvordan rektor kan benytte seg av de relasjonene han har, for å øke læringen i kollegiet.

4.4 Våre hovedfunn oppsummert

Alle disse funnene har til sammen gitt oss noen svar på forskningsspørsmålene våre. Hver kategori gir oss ikke svar på alle forskningsspørsmålene, men det er de tre forskningsspørsmålene som har hjulpet oss til å hente ut det som har vært relevant innenfor hver kategori. Sentrale funn knyttet til det første forskningsspørsmålet vårt: «På hvilken måte mener lærerne ledelsen bør delta i utviklingsarbeid, for å fremme lærernes læring?», er leders evne til å modellere og sørge for at alle får en felles forståelse. Leder må tørre å stå for avgjørelser som er satt, sette tydelige mål og få fram relevans og nytteverdi. Et annet viktig funn her er en lyttende ledelse, som gir rom for medbestemmelse. Under deltakelse av utviklingsarbeid, trekker intervjupersonene frem at det er viktig at leder ønsker å legge til rette for ekstern ekspertise og kurs, for å fremme lærernes læring.

Funn som støtter opp om det andre forskningsspørsmålet vårt dreier seg om hvordan leder kan følge opp utviklingsarbeid. Sentrale funn her er at leder er tilstede, legger tydelige føringer, og er en del av prosessen i arbeid med utvikling. Leder må legge til rette for at både lærere og leder har jevne evalueringer, i tillegg til at lærerne blir sett og hørt. Det er vesentlig med en gjensidig tillit mellom lærer og leder, når leder skal følge opp utviklingsarbeid som er satt i gang.

Sentrale funn vi knytter til det tredje forskningsspørsmålet vårt er synliggjøring av planer og arbeidsprosesser, og at leder tar del i dette, for at lærerne skal oppleve at det skjer en kollektiv læring. At det må settes av tid til samarbeid og refleksjoner rundt undervisning er også et sentralt funn for at kollektiv læring skal skje. Det at leder og lærerne sammen er delaktige i målsetningen er et viktig funn vi knytter både mot forskningsspørsmål to, og også forskningsspørsmål tre. For at kollektiv læring skal skje, må lærerne involveres i prosessen med å sette mål for utvikling. Avslutningsvis så vi at det er viktig at leder er tilstede i den kollektive læringen, og at han følger opp på en slik måte at lærerne opplever en frihet i yrkesutøvelsen.

4.5 Oppsummering av kapittel 4

I dette kapitlet har vi presentert funnene som er sentrale for å finne svar på forskningsspørsmålene i forskningen vår. Vi har presentert hver enkelt hovedkategori, ledelse, kommunikasjon og integritet, med tilhørende sitater under hver subkategori. Dette for å belyse det innhentede materialet. Avslutningsvis kom det en oppsummering av hovedfunn. Disse hovedfunnene ble knyttet opp mot forskningsspørsmålene.

Alle funnene som er presentert i dette kapitlet, vil i neste kapittel drøftes i lys av teori, tidligere forskning og egne refleksjoner. For å gjøre det ryddig for leseren, vil også drøftingen struktureres med hovedkategoriene og tilhørende subkategorier som overskrifter.

Kapittel 5 Drøfting

I dette kapittelet vil vi drøfte de tre hovedkategoriene våre, på bakgrunn av de funnene vi har presentert i kapittel 4 og teorien presentert i kapittel 2. Vi vil i drøftingen trekke linjer mellom teori, funn som er presentert og egne refleksjoner. Den tidligere forskningen beskrevet i kapittel 1 vil også nevnes i drøftingen, da den innledningsvis har vært en del av grunnlaget for vår forskning. Problemstillingen ligger som et bakteppe for drøftingen vår, med god hjelp av forskningsspørsmålene. Vi vil derfor avrunde kapittelet med en oppsummerende drøfting av forskningsspørsmålene, for å kunne bevege oss inn mot et svar på problemstillingen.

5.1 Ledelse

Alle intervjupersonene i studien ga uttrykk for at ledelse i denne konteksten ikke handler om kontroll og standardisering, men i hvilken grad intervjupersonene blir påvirket til utvikling, av leder. Vi ønsket å se hvilke lederferdigheter lærerne mente var sentrale hos leder for å få til og påvirke lærerne til utvikling og læring. På bakgrunn av de funnene som er gjort, kom vi frem til tre subkategorier: «*Leder må være tilstede, legge tydelige føringer, og se til at alle er en del av prosessen*», «*Leder modellerer, sørger for felles forståelse og har jevne evalueringer*» og «*Leder må tørre å stå for avgjørelser som er tatt*».

5.1.1 Leder må være tilstede, legge tydelige føringer og se til at alle er en del av prosessen

Intervjupersonene trakk frem at de ønsker en leder som først og fremst er tilstede på jobb, en leder som er tydelig, og som også ser til at alle deltar i utviklingsarbeidet. For å lykkes med utviklingsarbeid trekker Robinson (2014) frem tre lederferdigheter. Evnen til å anvende relevant kunnskap, løse problemer og evnen til å bygge tillit blant kollegiet (Robinson, 2014). Å anvende relevant kunnskap tolker vi at for skoleleder innebærer å ha pedagogisk kunnskap, i tillegg til å ha kunnskap om hvordan lærere lærer. Denne lederferdigheten er vesentlig for leder å ha, når han skal vite hvordan han skal følge opp utviklingsarbeid. Intervjuperson C og D utdypet leders tilstedeværelse på jobb, hvor de forklarte at det slett ikke handler om at leder bare er på plass på jobb, men at leder er delaktig og engasjert. Irgens (2007) fremhever at i utforskningen, bør alle involverte bli invitert til en lærende dialog, der alle får sagt sin mening. Robinson (2014) mener skoleledelsens mest effektive måte å styrke elevenes læring på, er å engasjere seg i

lærernes læring. Slik vi ser det, kan leder i lys av teorien om å anvende relevant kunnskap, for eksempel se, anerkjenne eksisterende praksis, og bry seg om sine medarbeidere. Når leder engasjerer seg i utviklingsarbeidet ved skolen, blir det lettere å sette ned en handlingsplan for hva som skal prioriteres. Å engasjere seg i utviklingsarbeidet dreier seg i denne sammenheng om å jobbe tett med lærerne, og se til at alle er en del av prosessen. Intervjuperson B synes det er fint at rektor også underviser for ikke å glemme klasseromsfølelsen. På denne måten viser leder at han er tett på og ønsker å forstå, og blir en del av utviklingsarbeidet som skjer på skolen (Robinson, 2014). I tidligere forskning viser Hargreaves, Fullan og Sandengen (2014, referert i Stenshorne og Madsen, 2020) også til at skoleledere som investerer tid og energi i jobben lærerne gjør, kan få de ansatte til å engasjere seg og yte mer på jobb. Intervjuperson A forklarer at utviklingsarbeid stopper opp når leder er fraværende. Vi oppfatter det slik at rektor ikke er involvert eller interessert i å høre hvordan arbeidet gikk, og at det kan føre til at rektor ikke blir en del av utviklingsarbeidet og dermed ikke forstår hva den enkelte holder på med inne i sitt klasserom. Ved en slik praksis mener Robinson (2014) at det ikke bygges tillit og at det da ikke skapes fremgang sammen. Klev og Levin (2009) påpeker at for å få til kompetanseutvikling er det viktig med medvirkning av alle involverte. Det dreier seg om å knytte kunnskap opp mot handlinger (Klev & Levin, 2009).

5.1.2 Leder modellerer, sørger for felles forståelse og har jevne evalueringer

Det er sentralt for intervjupersonene at leder evner å modellere, og sørger for at alle får en felles forståelse under utviklingsarbeid, for på denne måten å fremme lærernes læring. Den andre lederferdigheten Robinson (2014) fremhever, handler om å løse problemer. Intervjuperson B uttrykker og anerkjenner at leder bruker metoder som lærerne kan bruke i undervisningen, når nye ting presenteres. I lys av teorien om lærernes læring, så vi at lærerne kan bli påvirket av det ledelsen presenterer, at de deltar i prosesser og til slutt gjør arbeidet til sitt eget (Postholm og Rokkones, 2012).

Intervjuperson D trekker inn «*viktigheten av å dele på ei runde*», for å få en felles forståelse av arbeid som settes i gang. Dette funnet samsvarer med den første fasen, initieringen, i den samskapte læringsmodellen som handler om å bli enige om hvilket problem som skal løses. Ved å enes om problemet som skal løses, kan alle oppnå en eierfølelse både til hva som skal gjøres og målet med arbeidet den enkelte holder på med (Klev & Levin, 2009). Her dreier det seg om å bli enige om hvilket problem som skal løses ved å stille spørsmål om hvorfor utviklingen er nødvendig. Ledelsen bør

kommunisere tydelig hvor utviklingen ønskes, ved for eksempel å henvise til troverdige data. I den første fasen legges det vekt på at ledelsen sørger for å bruke lang tid på å skape en felles forståelse, samt at det kommuniseres godt. Lederne og andre involverte bør delta sammen for å høste meningsdannende prosesser. Her bør de komme frem til en felles problemstilling. Funnene viser at ved å dele ting på en runde, kan dette danne læringsløyper som favner alle involverte. For at nye måter å undervise på kan implementeres, må den enkelte føle mestring og eie behov for utvikling (Klev & Levin, 2009).

Intervjuperson C poengterer videre viktigheten av å gjøre evalueringer sammen under arbeid med utvikling. Leder ønsker en endring av handlingsteorien til lærerne, på bakgrunn av de uttrykte teoriene. For å få det til må han starte med å se på lærernes bruksteorier (Argyris & Schön, 1996). Det er handlinger, oppfatninger og konsekvenser. Denne prosessen må både ledelse og lærerne være en del av (Robinson, 2018). Det så vi i sitatet til intervjuperson C hvor hun fortalte at de sammen laget en «action-plan», som viser hva hun skulle jobbe videre med. Ut fra dette funnet så også vi at en åpen-for-læring-samtale kan være en god samtale å ta for leder. Dette for å bygge tillit blant personalet, slik at alle blir involvert og får en felles forståelse for utviklingsarbeid (Robinson, 2014). For å oppnå en felles forståelse for utviklingsarbeid, skal man i en slik samtale, lytte og være åpen for medarbeiderens tanker og følelser. For videre motivasjon og læring, er det viktig at både lærere og elever føler mestring. Leder bør ha respekt for og tro på at den enkelte bidrar til egen læring, og at de får en følelse av å ha innflytelse på ledelsen. Når man finner nye måter å endre og forbedre undervisningen på, hevder Argyris og Schön (1974,1996, referert i Klev og Levin, 2009), at det skjer en dobbeltløkket læring. For å endre praksis på denne måten, bør den enkelte ha et metaperspektiv på hvordan man lærer (Irgens, 2014). Det er sentralt at rektor er engasjert og aktivt tilstede, for å sikre kvaliteten på undervisningen. Ved å følge opp og ha høye forventninger til den enkelte, viser rektor at han er med på veien for å nå målet. Ved at rektor her reflekterer sammen med kollegaene, kan det ifølge Robinson (2014) føre til engasjement, og er en god ledelsesadferd som kan bygges videre på, for å skape en praksis med utforskende samarbeidslæring på hele skolen. Leder og lærere evaluerer sammen og på denne måten er det også lettere for leder å kunne legge til rette for å følge opp måloppnåelsen (Robinson, 2014).

Intervjuperson A reflekterer over at hun «*driver på alene*» og savner en leder som er med på å skape en felles forståelse sammen. Dette kan i lys av forskningen til Robinson (2014), føre til at leder ikke klarer å legge til rette for økt læring.

5.1.3 Leder må tørre å stå for avgjørelser som er tatt

For at lærerne skal forplikte seg, la seg motivere, inspirere og føle nytten ved utviklingsarbeid, viser funnene her at det er viktig med en leder som tør å stå for avgjørelsene han tar. Intervjuperson B sier at «*Når leder bestemmer seg for noe går han for det, og det synes jeg er trygt og greit*». Dette funnet indikerer det Paulsen (2021) sier at tillit til leder dreier seg om, at leder følger opp regler, rutiner og strukturer som er satt, samt at medarbeiderne kan ha forventninger til adferd. Når en slik tillit som intervjuperson B beskriver er tilstede, kan det ifølge teorien til Kruse & Lillie (2000, referert i Emstad, 2014), føre til at medarbeiderne føler forpliktelse og lojalitet til vedtatte mål og beslutninger. Intervjuperson A påpeker konsekvensene av at leder ikke tør å stå for avgjørelser som blir tatt. Da tenker vi at tilliten til leder som ble beskrevet over, forsvinner, og det fører heller til frustrasjoner og forvirringer til hva vedtatte mål og beslutninger er.

Intervjuperson C reflekterte over å ha en snill leder, som samtidig er tydelig. Dette funnet indikerer at det er viktig med en balansegang, hvor leder tar den ansattes emosjoner på alvor, samtidig som han legger tydelige føringer for hvordan jobben skal gjøres. Dette tolker vi sammen med ønsket om en leder som ikke er for streng, fordi da kommer redselen for å gjøre feil inn. Dersom leder er veldig streng, risikerer man at de ansatte ikke opplever den tryggheten som Skrøvset og Tiller (2015) beskriver i teorien om verdsettende ledelse. En verdsettende leder bør ifølge Skrøvset og Tiller (2015) legge opp til trygge rammer, hvor de ansatte ikke er redde for å gjøre feil. Dette så vi også i den tidligere forskningen vi hentet inn, at et sentralt funn i forskningen til Prawat (1993, referert i Blase og Blase, 2000), hvor det kom frem at kontroll skaper en distanse mellom leder og lærere.

5.2 Kommunikasjon

Vi kom frem til kategorien kommunikasjon i analysen av datamaterialet, fordi funnene viste at leders evne til å kommunisere med sine ansatte, var viktig for at lærerne skal gå aktivt inn i utviklingsarbeid. Funnene ledet oss inn på teori om elevsentrert ledelse, samskapt læring og tillitsbasert ledelse. Innenfor hovedkategorien kommunikasjon utviklet vi på bakgrunn av funnene, tre subkategorier: «Sette tydelige mål, der en får frem relevans og nytteverdi», «Avsette tid til samarbeid, og refleksjoner rundt undervisning» og «Synliggjøring av planer og arbeidsprosesser».

5.2.1 Sette tydelige mål, der en får frem relevans og nytteverdi

Robinson (2014) viser til viktigheten av at når alle blir involvert i prosessen med å fastsette mål, kan det gjøre at den enkelte får eierfølelse til arbeidet. Dette kan igjen fremme lærernes læring (Robinson, 2014). Vi kobler dette sammen med det som intervjuperson A gir oss et innblikk i, når hun beskriver hva som skjer når leder ikke setter tydelige mål. Hun beskriver at det blir vanskelig å engasjere seg, når hun ser at det som gjøres på utviklingstiden ikke er relevant, altså ikke noe hun kan ta med seg inn i klasserommet. Uten å involvere alle i det som skal gjøres, vil dermed ikke leder lykkes med å legge til rette for lærernes læring.

På den andre siden kan vi se intervjuperson B beskrive at hun både klarer å engasjere seg, og føle nytte ved det som skal gjøres, når leder hører med hun og kollegene når mål skal settes. Dette funnet samsvarer med Steensen (2008, referert i Irgens, 2016), som i sin forskning fant at de virksomhetene som lyktes, hadde ansatte som var delaktige i prosessen med å sette mål for utviklingen. Intervjuperson B reflekterer også over fellesskapsfølelsen som oppstår når leder inkluderer lærerne til medvirkning i prosessen med å sette mål. Dette forsvares av Postholm og Rokkones (2012) som viser til at en ivaretagelse av lærernes autonomi, innebærer at lærerne selv er med på å etablere mål og reflektere over egen utvikling. Videre kobler vi dette sammen med den samskapte læringsmodellen til Klev og Levin (2009), som gir leder et grunnlag for å ta kunnskapsbaserte vurderinger når han skal lede kompetanseutvikling. Det at leder sammen med lærerne er i en prosess hvor de sammen finner frem til felles mål, er en viktig del av den første fasen, initieringen, i den samskapte læringsmodellen. Det handler om å bli enige om hvilket problem som skal løses, slik at alle kan oppnå en eierfølelse både til hva som skal gjøres og målet med arbeidet den enkelte holder på med (Klev & Levin, 2009).

Intervjuperson C forteller om en inkluderende ledelse som har lagt til rette for at alle skal involveres i prosessen med utvikling, og viser til at hun opplevde at flere syntes arbeidet var både meningsfullt og relevant når de jobbet på denne måten med å fastsette mål sammen. Robinson (2014) forklarer at det å være i et samspill med sine ansatte, er det som bygger tillit. Dette er den tredje lederferdigheten i elevsentrert ledelse (Robinson, 2014). Paulsen (2021) viser også til at det å lytte til sine ansatte kan være med på å skape en gjensidighet i relasjonen, noe som igjen kan gi forutsetninger for at den enkelte gir av sitt beste, for å skape gode resultater.

Av funnene fremgår det at det er en fordel at leder forsøker å relatere ny kunnskap til det som lærerne allerede kan fra før. Ved å invitere lærerne til en slik lærende dialog, vil leder legge til rette for at forkunnskap aktiveres (Irgens, 2007). Gadamer (1981, referert i Irgens, 2016), poengterer viktigheten av aktivisering av forkunnskap for å skape ny forståelse.

5.2.2 Avsette tid til samarbeid og refleksjoner rundt undervisning

Funn i studien tyder på at det er viktig at det settes av tid til både samarbeid og refleksjoner rundt undervisning. Dette ledet oss inn på den andre fasen i den samskapte læringsmodellen, som er selve oppstarten (Klev & Levin, 2009) Her bør ledelsen klargjøre en læringsarena hvor rom og tid er avsatt til kompetanseutvikling som fremmer felles læring. Med læringsarena menes de fysiske og sosiale rommene (møteplassene) der all kommunikasjon foregår. Dette vil samle personalet slik at de arbeider mot et felles mål. Leder må sette av tid til refleksjon hvor hovedoppgaven er å reflektere over erfaringer, ved å sette ord på den tause kunnskapen. Å legge til rette for læringsarenaer der både ledelse og lærere kan møtes med sin kompetanse for å lære av hverandre, er også en viktig lederoppgave (Klev & Levin, 2009). Det sentrale i teorien her, er om denne læringsarenaen prefererer felles forståelse og refleksjon rundt praksis.

Ordet tid ble nevnt mange ganger i forskningen vår, og er således et viktig funn i studien. Det baserer vi også på intervjuperson A sine betraktninger angående hva som skjer dersom det ikke blir satt av tid til samarbeid. Hun forteller at det ikke er avsatt tid til samarbeid og refleksjoner, selv om kollegiet har etterspurt dette.

Intervjuperson B fremhever at det sikrer kvaliteten på undervisningen dersom leder setter av tid til å snakke med lærerne, og at det også settes av tid til at lærerne får

snakket og reflektert sammen. Tid er på den måten et essensielt begrep i denne sammenhengen. Robinson (2014) hevder at skoleledelsens mest effektive måte å styrke elevenes læring på, er å engasjere seg i lærernes læring, og det må det settes av tid til. Tid er også en viktig faktor for at alle som er involverte i en slik utviklingsprosess skal kunne bidra med sine kunnskaper (Klev & Levin, 2009).

5.2.3 Synliggjøring av planer og arbeidsprosesser

Våre funn indikerer at lærerne er opptatte av at planer og arbeidsprosesser må synliggjøres, og at leder tar aktivt del i dette. Intervjupersonene forklarer at de lettere blir i stand til å reflektere over egen praksis, når de får muligheten til å se hvordan andre lærere planlegger og gjennomfører undervisning. Dette mener både Robinson (2014) og Klev & Levin (2009), kan føre til at læringen øker både hos lærer og elev. Slik vi tolker dette handler det om å bli bevisst sine handlinger, og vi knytter det derfor opp mot handlingsteori. Argyris og Schön (1974,1996, referert i Robinson, 2018), skiller mellom to typer handlingsteorier, hva planen sier og hva som faktisk skjer i praksis (Robinson, 2018). Elevenes læring kan øke, ved å dele tips og ideer, og ved å stille spørsmål rundt hvordan det jobbes i dag (Robinson, 2018).

Hargreaves et al. (2014) hevder at dersom ledelsen følger opp at alle involverte bidrar med å dele av sin kunnskap, kan det bidra til at den sosiale kapitalen øker. I våre funn kan vi finne utsagn som samsvarer med denne teorien, som når intervjuperson B forteller om en praksis der hvor fagplanene ligger synlig ute på digital plattform, og at de blir jevnlig tatt opp i personalmøter. Samme tendens ser vi også hos intervjuperson D, som forteller om et felles eierforhold til undervisningsoppleggene som ligger på den digitale plattformen. Hun uttrykker at god delingskultur er noe som gagnar elevene. Vi oppfatter disse funnene slik, at leder og ledelse må engasjere seg i både det som foregår i klasserommet, på teamtid, og det som deles på digitale plattformer. Dette fordi leders engasjement i lærernes læring, er det som kan føre til at samarbeidslæring og god delingskultur øker (Robinson, 2014). På den andre siden kan vi i lys av intervjuperson A sitt utsagn se hva som skjer når leder ikke engasjerer seg i dette arbeidet. Hun beskriver at det er ingen som tar ansvar for den digitale delingsmappa, og at den dermed bare blir liggende der. Dette er noe som igjen kan føre til at den sosiale kapitalen svekkes, og det blir vanskelig å lære å lære av hverandre. En svekket sosial kapital kan føre til lite utvikling, og på den måten ikke være forenlig med kollektiv læring (Hargreaves et al., 2014).

5.3 Integritet

Intervjupersonene ga uttrykk for at de ønsket et handlingsrom for utøvelse av yrket. Disse funnene samsvarer med det som både Mauserhagen (2015) og Hackman & Oldham (1980, referert i Irgens, 2021), definerer som autonomi. Shirley referert i Irgens (2018), fremhever at lærerens viktigste jobb er å øke elevenes læring, og det gjøres best med integritet. Med grunnlag i disse funnene så vi derfor til teori om hvordan integriteten kan styrkes, og fant sammenhengen mellom en ivaretagelse av lærernes autonomi og økt integritet (Irgens, 2021). Det er på bakgrunn av dette at integritet står som vår tredje hovedkategori. Subkategoriene til denne hovedkategorien er: «*Lyttende ledelse som gir rom for medbestemmelse*», «*Ekstern ekspertise, kurs o.l. for lærerne*» og «*Leder må se, anerkjenne og være bevisst sine relasjoner*».

5.3.1 Lyttende ledelse som gir rom for medbestemmelse

Funn i vår studie tyder på at lærerne stiller seg positive, når det kommer til det å inkluderes i utviklingsarbeidet. Dette har sammenheng med det som Klev og Levin (2009) hevder i den samskapte læringsmodellen, hvor de peker på hvordan leder kan lede utviklingstid for å lykkes med organisasjonsutviklingen. For å kunne lykkes med organisasjonsutvikling bør man som leder legge til rette for gode prosesser, men ikke forutse resultatene. Dette fordi alle menneskene i organisasjonen er autonome, i den forstand at de har en egen vilje og evne til selv å velge hva de vil gjøre (Klev & Levin, 2009). Intervjuperson B viste til at hun var svært fornøyd med hvordan leder og ledelse involverte de ansatte i utviklingsarbeidet, men hadde samtidig et eksempel på samme ledelse som tok en helt motsatt avgjørelse. Hun erfarte at leder og ledelse tok avgjørelser over hodet på lærerne, uten at de ble involvert. Videre reflekterte hun slik: «*De skjønnte raskt at dette ikke gikk, fordi vi som skulle gjennomføre dette var uenige og hadde ingen eierfølelse til det.*» Fra dette utsagnet trekker vi direkte linjer til fase tre i samskapt læringsmodell, hvor Klev og Levin (2009) beskriver at det må være rom for tilbakespill på ny læring, og om endringen har ført til prefererte resultater. Med mulighetene for tilbakespill, opplever lærerne at de har et handlingsrom i yrkesutøvelsen. Av funnene våre fremgår det at opplevd handlingsrom er viktig for at lærernes læring skal øke. Funnene her viser til hvor viktig det er for lærerne å bli hørt, og at de også har en reell medvirkning. Slik vi tolker disse funnene, dreier det seg om at leder må evne å legge til rette for at lærernes autonomi ivaretas. Dette kan ifølge Irgens (2021) være med på å styrke integriteten.

Intervjuperson C utdyper at hun har en ledelse som legger opp til at lærerne har et handlingsrom i utøvelsen av yrket, hvor de ønsker at lærerne kan være innovative og tenke annerledes rundt undervisningen. Det er i dette spennet balansen mellom det vitenskapelige og det kunstneriske kommer til syne. Det vil si at leder vektlegger styring, kontroll og standardisering på den ene siden, og samtidig utviser tillit til improvisasjon, autonomi og skjønn på den andre siden (Irgens, 2016).

5.3.2 Ekstern ekspertise, kurs o.l. for lærerne

Et viktig funn i studien, er at lærerne vektlegger hvordan leder legger til rette for at de skal kunne heve kompetansen sin ved hjelp av erfaringsdeling, kurs og lignende. Det er viktig at det legges til rette for ekstern ekspertise, kurs o.l., for at lærernes profesjonalitet skal øke (Robinson, 2014). Intervjuperson B forklarte at hennes leder er opptatt av at det hun har lært på et kurs, skal deles med resten av kollegiet. Videre forklarer hun at de diskuterer opplegg, erfaringer og metoder «*som fungerer og som kan bli best mulig for at elevene skal lære mest og best mulig*». Robinson (2014) fant i sin forskning at når leder tilrettelegger for erfaringsdeling på denne måten, sørger han for kvalitet i undervisningen. Ekspertehjelp, undervisningsstøtte og avsatt tid til erfaringsdeling kan øke læringen hos lærerne, og er på den måten god måte for leder å tilrettelegge for læring på (Robinson, 2014).

Intervjuperson A peker på tilsvarende opplevelser som intervjuperson B, når hun forteller om kompetanseleverandøren «Rikt». «Rikt» ble leid inn som ekstern ekspertise ved hennes enhet. Hun forklarte at lærerne syntes det var bra, og at alle ved skolen deltok i dette arbeidet. Samtidig fortsetter hun med å fortelle at arbeidet stoppet litt opp etter en stund, og at det nå ikke fungerer slik som det i utgangspunktet var tenkt, fordi leder ikke har vært så engasjert. Dette kobler vi sammen med det som Robinson (2014) peker på i forbindelse med ekstern ekspertise og ekspertehjelp, at rektor må delta aktivt, være tilstede og involvere seg i diskusjoner rundt undervisningsarbeid som blir satt i gang på skolen.

Klev og Levin (2009) hevder at fokus på samarbeidslæring og en god delingskultur er noe som øker både læring og trivsel hos lærere og elever. Funnene våre tyder på at dette stemmer, da vi ser en tydelig tendens til at alle lærerne i studien forteller om positive erfaringer med kurs og erfaringsdeling. Vi ser også av funnene at det er viktig at leder engasjerer seg i dette arbeidet, og tar ansvar for å lede slikt arbeid.

5.3.3 Leder må sørge for en gjensidig tillit ved å se, anerkjenne og være bevisst sine relasjoner

Funnene her antyder at intervjupersonene ønsker en verdsettende leder som legger opp til at de ansatte blir sett og føler på en trygghet. Intervjuperson B ønsker at ledelsen skal vise at han er glad for at hun er der og jobben hun gjør. Vi tolker dette som at leder også må ha tro på sine ansatte og koblet dette opp mot Skrøvset og Tillers (2015) begrep «empowermentholdning» (s. 21). Det handler om at leder viser sine arbeidstakere at han har tro på dem, og at en slik fremtoning hos leder, kan være med på å gjøre læringen mer meningsfull (Skrøvset & Tiller, 2015). Skrøvset og Tiller (2015) forklarer i teorien om verdsettende ledelse, at læring gjøres meningsfull når emosjoner blir tatt på alvor.

Intervjuperson D og intervjuperson C vektlegger leders evne til å bygge relasjoner til sine ansatte. Begge disse funnene viser at rektor er avhengig av et samarbeid mellom medarbeiderne, for å få til utvikling og fornyelse. Han må se sine medarbeidere og bry seg om dem (Skrøvset & Tiller, 2015). Både Robinson (2014) og Klev og Levin (2009) hevder at en leder med en slik verdsettende ledelse, kan bygge tillit i personalet. Med en gjensidig tillit i personalet, så vi i teorien, at kan styrke lærernes integritet (Irgens, 2021).

Paulsen (2021) hevder at dersom leder skal få sine arbeidstakere til å gi av sitt beste, må han sørge for et høyt tillitsnivå på arbeidsplassen. Dette kan vi se tydelige spor av i utsagnet til intervjuperson B, som forteller at *«på lik linje som at elevene skal kjenne på at vi er glade for at de er i klasserommet, må vi lærere kjenne på at ledelsen er glad for at vi er her og den jobben vi gjør»*. Vi tolker dette sitatet dit hen at det handler om tillit. For at lærerne skal kjenne på at leder er glad for at de er på jobb, og glad for den jobben de gjør, må leder anerkjenne og vise tillit til sine lærere. Robinson (2014) hevder at de lederne som klarer å kombinere høy grad av tillit og høy grad av forventning, er de som lykkes best.

Av funnene våre så vi at ordet tillit også ble nevnt i forbindelse med leders relasjoner til sine ansatte. Paulsen (2021) beskriver at en tillitsbasert ledelse dreier seg om en positiv forventning til sine arbeidstakere, og legger til at denne positive forventningen må være tilstede for at leder faktisk skal klare å utøve god ledelse. Dette beskriver intervjuperson D, når hun forteller at rektor har tillit til henne og jobben hun gjør, fordi han kjenner henne. Tilsvarende refleksjon så vi i intervjuperson C sin forklaring på hvordan leder best kan ivareta sine relasjoner. Hennes mening var at leder må være veldig bevisst relasjonene sine, og ikke gjøre forskjell på de ansatte. Paulsen (2021) beskriver at for å

få dette til, må leder både vise omsorg for sine ansatte i tillegg til å følge opp de regler og rutiner enheten har satt.

5.4 Oppsummerende drøfting av forskningsspørsmål

For å oppsummere drøftingen av hovedkategoriene, og på den måten bevege oss nærmere svaret på problemstillingen «*Hvilke lederferdigheter mener lærerne er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring?*», har vi valgt å gi en oversikt over våre hovedfunn knyttet til forskningsspørsmålene. Vi har tre forskningsspørsmål: «På hvilken måte mener lærerne ledelsen bør delta i utviklingsarbeid, for å fremme lærernes læring?», «Hvordan kan ledelsen følge opp utviklingsarbeid som er satt i gang?» og «Når opplever lærerne at det skjer en kollektiv læring på skolen, og hvordan er rektor en del av dette?»

5.4.1 «På hvilken måte mener lærerne ledelsen bør delta i utviklingsarbeid, for å fremme lærernes læring?»

Sentrale funn knyttet til det første forskningsspørsmålet vårt dreier seg om hva leder bør gjøre, for å fremme lærernes læring. Det vi fant her var at leders evne til å modellere, og sørge for at alle får en felles forståelse er sentralt. Dette funnet indikerer at lærerne blir påvirket av leder og ledelse, og at de på den måten kan gjøre arbeidet til sitt eget (Postholm og Rokkones, 2012). Vi knytter dette sammen med leders evne til å løse problemer, som er den andre lederferdigheten i elevsentrert ledelse (Robinson, 2014). Et annet viktig funn er at for å bygge tillit må leder tørre å stå for avgjørelser som er tatt (Paulsen, 2021). Vi tolker det slik at når leder tørr å stå for de avgjørelsene som er satt, fører det til at medarbeiderne føler en forpliktelse til vedtatte mål og beslutninger. Sette tydelige mål og få frem relevans og nytteverdi under deltagelse i utviklingsarbeid, er et viktig funn for å fremme lærernes læring. Lærerne bør kjenne at de ønsker, ser behov og at de er en del av læringen. Når alle blir involverte i prosessen med målsetting, kan det øke eierfølelsen til arbeidet (Robinson, 2014). Steensen (2008, referert i Irgens, 2016), påpeker også at involvering fører til at enhetene lykkes med utvikling. Det handler om å bli enige om hvilket problem som skal løses, for at alle kan oppnå en eierfølelse til både hva som skal gjøres og målet med arbeidet (Klev & Levin, 2009). Når leder gjør arbeidet relevant, og involverer lærerne ved å aktivere forkunnskaper, så vi at intervjupersonene følte nytten ved det som skulle gjøres. Ved å legge til rette for dette, kan leder lykkes med å fremme lærernes læring. Intervjupersonene trakk også frem en lyttende ledelse som gir rom for medbestemmelse som viktig for at de skal kunne utvikle seg. Når leder lytter til sine ansatte, kan det føre til en gjensidighet i relasjonen, som bør ligge som et grunnlag for arbeidet med å øke lærernes læring (Paulsen, 2021). Her er også leders vilje til å legge til rette for ekstern ekspertise og kurs viktig. Intervjupersonene trakk

frem dette, fordi de opplever at læringen øker når leder legger til rette for ekstern ekspertise, kurs og lignende. Robinson (2014) uttrykker at kvaliteten på undervisningen kan øke, når leder tilrettelegger for erfaringsdeling i etterkant av kurs og lignende.

5.4.2 «Hvordan kan ledelsen følge opp utviklingsarbeid som er satt i gang?»

Det andre forskningsspørsmålet vårt dreier seg om hvordan leder kan følge opp utviklingsarbeid. Sentralt i funnene her var at det er vesentlig at leder er tilstede, legger tydelige føringer og er en del av prosessen med utviklingsarbeidet. Dette er et viktig funn fordi intervjupersonene ønsket en delaktig og engasjert leder. I lys av teorien vil leder ved en slik praksis bygge tillit, og det skapes fremgang sammen (Robinson, 2014). For å få til kompetanseutvikling er det viktig at alle er involverte, også leder (Klev & Levin, 2009). At leder legger til rette for at både lærere og leder har jevne evalueringer, er også et sentralt funn. Ved å reflektere over hvordan man lærer, og stille spørsmål til hvorfor man ikke lærer, sørger leder for å utfordre lærernes eksisterende handlingsteorier (Argyris & Schön, 1996). Når leder utfordrer lærerne til å ta et metaperspektiv på egen praksis, kan det ifølge Argyris og Schön (1974, 1996, referert i Klev og Levin, 2009), føre til en dobbeltløkket læring. Denne lederferdigheten kan, under oppfølging av utviklingsarbeid, sette i gang prosesser for å fremme lærernes læring. Et annet viktig funn innunder forskningsspørsmål to, er at lærerne blir sett og hørt i forbindelse med utviklingsarbeidet. Her så vi at intervjupersonene trakk frem at det er vesentlig med en gjensidig tillit mellom lærer og leder, når leder skal følge opp utviklingsarbeidet som er satt i gang. Vi kobler dette funnet opp mot Skrøvset og Tillers (2015) begrep «empowermentholdning», som innebærer at leder viser at han har tro på den enkelte og jobben de gjør (s. 21). En viktig lederferdighet under utviklingsarbeid, er at leder ser sine medarbeidere og bryr seg om dem (Skrøvset & Tiller, 2015). Dette for å få til utvikling og fornyelse. Det er også viktig at tillit er tilstede når leder følger opp utviklingsarbeidet, for at de ansatte skal forplikte seg til vedtatte mål og beslutninger (Emstad, 2014).

5.4.3 «Når opplever lærerne at det skjer en kollektiv læring på skolen, og hvordan er rektor en del av dette?»

Det siste forskningsspørsmålet vårt handler om når lærerne opplever at det skjer en kollektiv læring, og hvordan leder tar del i dette. Funnene gjort her, er blant annet at intervjupersonene vektla synliggjøring av planer og arbeidsprosesser, og at leder tar del i dette. Det koblet vi sammen med at intervjupersonene opplever at det foregår kollektiv læring, når planer og arbeidsprosesser systematisk synliggjøres. Hargeaves et al. (2014) peker på at når leder sørger for at planer og arbeidsprosesser synliggjøres og deles, legges det til rette for at den sosiale kapitalen i organisasjonen øker. En slik tilrettelegging styrker mulighetene for å lære å lære av hverandre. Funnene viser at det er essensielt at leder er den som følger opp at alle involverte bidrar med sin kunnskap. Tid er et begrep som er mye nevnt i forskningen vår. Intervjupersonene vektlegger at det skjer en kollektiv læring når leder setter av tid til refleksjoner og samarbeid rundt undervisning. Klev og Levin (2009) peker på at avsatt tid og rom til kompetanseutvikling, er viktig for å fremme kollektiv læring. Vesentlig her er at leder er tilstede på læringsarenaen (Klev & Levin, 2009). Det at leder og lærere sammen kommer frem til mål for utviklingen, er også et sentralt funn vi knytter til forskningsspørsmål tre. Dette fordi intervjupersonene ga uttrykk for at når målsettingen for utviklingsarbeid ble gjort i fellesskap, opplevde de at det foregikk kollektiv læring. Når leder inkluderer lærerne til medvirkning i prosessen med å sette mål, ivaretar han lærernes autonomi (Postholm & Rokkones, 2012). Ved å ivareta lærernes autonomi, skaper leder handlingsrom i lærernes yrkesutøvelse (Mausethagen, 2015).

5.5 Oppsummering av kapittel 5

I dette kapitlet har vi drøftet hovedkategoriene i lys av de teoriene vi fant relevante for hver kategori. Deretter drøftet vi forskningsspørsmålene, for å gå på tvers av det vi fant under hver hovedkategori. Dette for å komme nærmere et svar på problemstillingen. De ulike teoriene ble i drøftingen koblet opp mot funnene og har gitt oss følgende grunnlag: Handlingsteori, for å få til en endring av praksis (Argyris & Schön, 1996). Elevsentrert ledelse, for å vite hva som kan skape engasjement og lyst til utvikling (Robinson, 2014). Samskapt læring, som har fokus på at ny kunnskap kan utvikles ved hjelp av konkrete handlinger (Klev & Levin, 2009). Tillitsbasert og verdsettende ledelse, på bakgrunn av intervjupersonenes ønske om å bli anerkjent, sett og hørt (Paulsen, 2021; Skrøvset & Tiller, 2015). Teori om lærernes autonomi og integritet ble med, fordi funn om læreres selvstyre og utvikling av egen praksis avhenger av at leder har kunnskaper om hvordan dette skal ivaretas (Dehlin, 2006; Irgens, 2016, 2018, 2021; Klev & Levin, 2009;

Mausethagen, 2015; Paulsen, 2021; Postholm & Rokkones, 2012). Den siste teorien vi tok med i forskningen på bakgrunn av funnene vi gjorde, handler om et to-øyd perspektiv for en klok skoleledelse (Irgens, 2016; 2021; Skrøvset & Tiller, 2015).

Ved først å drøfte hovedkategoriene, for så å systematisere drøftingen under de tre ulike forskningsspørsmålene, ser vi at vi kommer frem til en avsluttende konklusjon på forskningen vår. Alle disse funnene har ved hjelp av drøftingen, bidratt til å utdype grunnlaget for kjernekategoriene våre, og på den måten vært et viktig bidrag til konklusjonen. Dette vil presenteres i kapittel 6, Avslutning.

Kapittel 6 Avslutning

I dette kapittelet vil vi komme med en redegjørelse for hvordan vi ved hjelp av analyse, teori, drøfting og refleksjoner av forskningsspørsmålene, har kommet frem til et svar på problemstillingen: «*Hvilke lederferdigheter mener lærerne er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring?*». Først i kapittelet vil vi gi en oppsummering og avsluttende refleksjon, før vi oppsummerer selve forskningsarbeidet. Dernest vil vi presentere konklusjonen i oppgaven. Avslutningsvis i kapittelet vil vi reflektere over arbeidet med masteroppgaven, og mulige tema for videre forskning.

6.1 Oppsummering og avsluttende refleksjon

Vi har gjennom intervjuene med de fire intervjupersonene fått nyttige refleksjoner og innspill som vi har analysert og kategorisert. Gjennom denne prosessen har vi, på bakgrunn av funnene, kommet frem til tre kategorier lærerne mener er sentrale lederferdigheter. Disse lederferdighetene kan være med på å fremme lærernes læring. For at en leder i en skole skal lykkes i sitt arbeid, må han ha ferdigheter om god kommunikasjon, hvordan læreres integritet ivaretas og ferdigheter som dreier seg om hvordan en lærende organisasjon kan ledes. Det handler om at leder må vite hva som skal gjøres, hvordan det skal gjøres, og til sist være i stand til å gjennomføre dette. Dette gjenspeiler de tre hovedkategoriene våre: ledelse, kommunikasjon og integritet. På bakgrunn av disse, har vi sett at god skoleledelse fra lærernes perspektiv forutsetter at leder har en god forståelse av hva det er lærerne står overfor i hverdagen. Skoleleder må ha forståelse for både pedagogiske og andre utfordringer, i tillegg til en legitimitet i lederfaget.

Funnene i empirien ledet oss inn på relevant teori som var en hjelp til å finne svar på problemstillingen i forskningen vår. Vi la vekt på Argyris og Schön (1996) sin teori om lærernes handlingsteori, Robinson (2014) sin teori som sier noe om hvilke ferdigheter og kunnskaper en leder bør inneha i elevsentrert ledelse, samt teori om den samskapte læringsmodellen hos Klev og Levin (2009). Teori om tillitsbasert ledelse til Paulsen (2021), og Skrøvset og Tillers (2015) teori om verdsettende ledelse ble også vektlagt. For å kunne svare på problemstillingen, så vi også at teori om lærernes autonomi og integritet (Dehlin, 2006; Irgens, 2016, 2018, 2021; Klev & Levin, 2009; Mausestagen, 2015; Paulsen, 2021; Postholm & Rokkones, 2012), samt teorien til Irgens (2016) om et toøyd perspektiv for en klok skoleledelse, var sentralt å ta med. Stortingsmelding nr. 28, Stortingsmelding nr. 30, NOU 2015: 8, samt punkt 3.5 i overordnet del i LK20 har også vært sentralt. Disse styringsdokumentene redegjør behov for fornyelse av fag og

kompetanser i skolen, og det stilles tydelige krav til skoleledere og det pedagogiske personalet gjennom ansvar, deling av kunnskap, dialog og refleksjon for å oppnå felles mål for skolen, nemlig at elevenes læring øker.

Etter at vi koblet empiri opp mot teori, gikk vi tilbake til den tidligere forskningen på området. Dette for å se om våre forskningsfunn samsvarte med det vi så i tidligere forskning, eller om vi kom frem til motstridende perspektiver til det som ble beskrevet i avsnitt 1.3. De viktigste funnene vi tok med oss fra den tidligere forskningen, var at gode skoleledere er høyt prinsippfaste mennesker som er reflekterte og omsorgsfulle. Videre så vi at skoleledere som evner å lede lærernes læring, er de som lykkes best. Det fremkom også relevant for en god skoleleder at han bygger opp en felles forståelse blant alle i organisasjonen, og at det er viktig med tillit til sine ansatte for å få dette til. Prawat (1993, referert i Blase og Blase, 2000) peker på at kontroll er noe som forstyrrer denne prosessen, og at man for å lykkes heller bør strebe etter og bygge et læringsfellesskap. Vi hadde innledningsvis i avsnitt 1.3 en antagelse om at vi kom til å se forskjeller på lærernes opplevelse av god skoleledelse. Dette basert på at skolekulturen i henholdsvis USA, England og Norge er noe ulik. Når vi nå avslutningsvis sammenligner våre forskningsfunn opp mot den tidligere forskningen, ser vi at det på mange områder er mye som samsvarer, og at det er mulig å sammenligne skolesystemer på tvers av disse landene. Vi kommer på nytt tilbake til at god skoleledelse dreier seg rundt de tre kategoriene ledelse, kommunikasjon og integritet. Våre funn samsvarer på mange områder med den tidligere forskningen. Uavhengig av hvilken skolekultur du skal lede i, dreier det seg fortsatt om hva som skal gjøres, og om hvordan det skal gjøres.

Harris et al. 2003 trekker derimot frem at skoler som er effektive og har kapasitet til å forbedre seg, ledes av rektorer som gir et betydelig og målbart bidrag til effektiviteten til sine ansatte. Dette tolker vi som et mulig motstridende perspektiv, siden vi ikke har gjort noen funn i vår forskning, der dette ble sett på som en sentral lederferdighet hos leder, for å fremme lærernes læring.

6.2 Oppsummering av forskningsarbeidet

I denne oppgaven har vi valgt å benytte oss av en kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming for forskningen vår. Forskningen har vært av en induktiv karakter, hvor vi først gikk ut og intervjuet fire lærere, før vi deretter fant frem til de relevante teoriene som støtter opp om forskningen, på bakgrunn av datamaterialet. Målet vårt med denne forskningen har hele tiden vært å få innsikt i den enkelte lærers

subjektive fortelling om hvordan leder kan påvirke dem med sine lederferdigheter, slik at lærerne yter sitt beste og kjenner på utvikling. Dette fordi vi med denne forskningen har et ønske om å forstå hva de som skal ledes trenger av sin leder, for å videreutvikle eksisterende praksis.

Problemstillingen vår er av en eksplorerende karakter og av den grunn har det vært viktig å være følsom for uventede forhold. Konteksten lærerne står i, har vi vært bevisste på å se i sammenheng med svarene de har gitt oss. Ønsket med forskningen var å utvikle ny teori på bakgrunn av det fenomenet vi forsket på, og derfor falt valget på en autoetnografisk forskningsstrategi. Dette fordi vi gjennom systematiske analyser av innhentet data, koblet opp mot teori og tidligere erfaringer, hadde et håp om å komme frem til en egen teori.

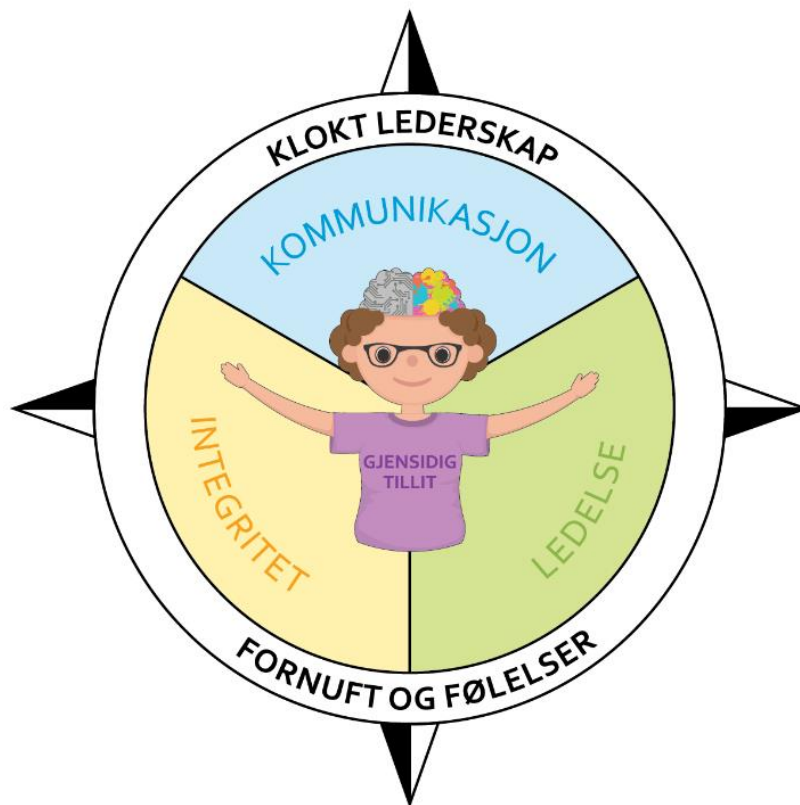
Vi har i denne avhandlingen forklart hvordan vi samlet inn data ved hjelp av intervju, og beskrevet hvordan datamaterialet ble analysert. Vi har også redegjort for hvordan vi sikret kvaliteten i forskningen og etiske dilemma. Forskningen fremstår på den måten som transparent.

Vi har drøftet funn, teori, egne refleksjoner og forskningsspørsmål, og på bakgrunn av dette, vil vi videre presentere kjernekategoriene i forskningen vår og gi en konklusjon på problemstillingen.

6.3 Konklusjon

På bakgrunn av funnene, fremkommer det essensielt, at leder inkluderer lærerne når mål for utvikling skal settes, for å fremme lærernes læring. Leder må kunne inspirere, skape en felles forståelse for utviklingsarbeid som blir satt i gang, legge til rette for evalueringer og kunne utfordre lærernes bruksteorier, for å skape varige endringer. Leder må være interessert og delaktig i lærernes læring, ved å tilrettelegge for utvikling. Tid og rom synes avgjørende i denne sammenheng. For å skape utvikling må det gis tid til å lære av hverandre, tid til samarbeid og tid til refleksjoner. Når leder setter av tid til å engasjere seg i lærernes læring, kan samarbeidslæring og en god delingskultur styrkes. For å kunne lykkes med å øke lærernes læring, må leder evne å bygge tillit på arbeidsplassen, ved å verdsette sine ansatte, lytte og gi lærerne det handlingsrommet de trenger for å kunne gjøre en god jobb.

Til sammen har disse funnene ledet oss inn på kjernekategoriene vår «klokt lederskap». Klokt lederskap bygger på alle kategoriene. Uansett hvor du som leder snur deg i ditt lederskap, må du ha ferdigheter innenfor ledelse, kommunikasjon og integritet, for å fremme lærernes læring. Her er det viktig å ha et to-øyd perspektiv, hvor leder evner å se med både det kunstneriske og det vitenskapelige øyet. Vi ønsket å konkretisere våre forskningsfunn i en modell som vi har kalt "Veier til klokt lederskap". Modellen er et bilde på veiene vi fant inn til hvilke lederferdigheter lærerne i en norsk kontekst mener er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring.



Figur 7: «Veier til klokt lederskap»

Modellen visualiserer at leder står godt forankret i sitt lederskap med en gjensidig tillit som gjennomsyrrer alle handlinger. Leder må vektlegge styring, kontroll og standardisering på den ene siden, og kunnskap, improvisasjon, autonomi og skjønn på den andre siden. Med en gjensidig tillit og et to-øyd perspektiv, vil leder ifølge lærerne som har deltatt i denne studien, være i stand til å finne veien til et klokt lederskap, både gjennom ledelse, kommunikasjon og integritet.

6.4 Våre refleksjoner og tanker om videre forskning

Arbeidet med denne masteravhandlingen har vært krevende, lærerikt, slitsomt og spennende. Akkurat slik har svingningene gått, fra at det har opplevdes strevsomt til at vi har kjent på stor mestring. Vi har jobbet jevnt og trutt, og holdt arbeidet varmt helt siden august. På den måten har vi vært i en kontinuerlig læringsprosess sammen, og unngått de store skippertakene. Vi er svært takknemlige og stolte, over det som vi sammen har fått til gjennom dette forskningsarbeidet. Dersom det er noe vi skulle gjort annerledes nå når vi ser tilbake, er det om vi har hatt tilstrekkelig antall intervjupersoner med. Det er noe vi har reflektert over ved flere anledninger, om forskningen ville sett annerledes ut med et større utvalg. På tross av dette er vi tilfreds med forskningsresultatene våre. At vi skulle komme frem til en egen modell, hadde vi ikke håpet å tro på, da vi startet dette arbeidet. Når vi nå ser på modellen «Veier til klokt lederskap», er det med sommerfugler i magen, og en enorm mestringsfølelse. Ikke bare fordi vi synes den er veldig visuelt vakker, men fordi den symboliserer alt hva vi har lært gjennom denne prosessen. Vi har lært hvordan vi transkriberer, forsker, analyserer og gjennom forskningsarbeidet finner mening.

I løpet av forskningsarbeidet har vi gjort oss noen tanker om hva det kunne vært interessant å forske videre på. Vi har sett at et sentralt funn i forskningen vår er tid. Tid til utviklingsarbeid, tid til refleksjoner og samarbeid i et profesjonelt læringsfellesskap, hvor lærerne lærer å lære av hverandre for å forbedre elevenes læringsutbytte. Spørsmålet er om vår teori, «Veier til klokt lederskap», kan bidra til å organisere lederhverdagen på en slik måte at leder møter lærernes behov om tid til utvikling. I styringsdokumentene vi har vist til i denne oppgaven, stilles det tydelige krav til skoleledere. De skal legge til rette for å øke lærernes læring, slik at elevenes læring øker. Ønsket er å se om «Veier til klokt lederskap» kan hjelpe leder til å navigere i utøvelsen av sitt lederskap, og på den måten prioritere det som lærerne i forskningen har uttrykt behov for, noe som i dette tilfellet er tid til utvikling.

I forkant av forskningen så vi det som vanskelig å inkludere skolelederens perspektiv, men nå i etterkant er det nettopp dette som det hadde vært interessant å forske videre på. Hva er leders stemme oppe i dette? Hvordan tenker de at de organiserer hverdagen? Samsvarer funnene vi har gjort på bakgrunn av intervjuene med lærerne, med ledelsens oppfattelse? Hvilken påvirkning har egentlig dette på lærernes læring?

7.0 Litteraturliste:

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II : theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). Fremtidens skoler ledes nå. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 373-380). Fagbokforlaget.
- Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141. <https://doi.org/10.1108/09578230010320082>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet. I S. Brinkmann, L. Tanggaard & W. Hansen (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Baarts, C. (2012). Autoetnografi. I S. Brinkmann, L. Tanggaard & W. Hansen (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 171-185). Gyldendal akademisk.
- Dehlin, E. (2006). Teori i kjøtt og blod: God ledelse er improvisasjon. I R. Juul, H. Sommerro & K. Steinsholt (Red.), *Improvisasjon : kunsten å sette seg selv på spill* (s. 261 - 279). Damm.
- Emstad, A. B. (2014). *Skolevurdering : et verktøy for ledelse, utvikling og læring i skolen*. I M. Postholm (Red.). Fagbokforlaget.
- Engeström, Y. & Young, M. (2001). *Expansive learning at work : toward an activity-theoretical reconceptualisation* (Bd. No 1). Institute of Education, University of London.
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, L. Tanggaard & W. Hansen (Red.), *Kvalitative metoder en grundbog* (s. 133-152). Gyldendal akademisk.
- Harris, A., Day, C. & Hadfield, M. (2003). Teachers' Perspectives on Effective School Leadership. *Teachers and Teaching*, 9. <https://doi.org/10.1080/1354060032000049913>

- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2014). Skolen som lærende organisasjon. I M. T. Postholm, T. (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk* (s. 281-296). Cappelen Damm Akademisk.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen Fagbokforlag.
- Irgens, E. J. (2018). Forord. I D. Shirley & A. Sjøbu (Red.), *Nye perspektiver på endring i skolen. Læring med integritet* (s. 11-16). Gyldendal akademisk.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon : en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis : endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? : om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet* (s. 137). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter, Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2018: 2. *Fremtidige kompetansebehov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/?ch=1>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt : læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-49). Tapir akademisk forlag.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - mer utvikling*. Gyldendal Damm Akademisk.
- Schein, E., H. & Schein, P. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). New York: Wiley.
- Skrøvset, S. & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Stenshorne, E. & Madsen, J. (2020). En aksjonsforskningsstudie av samarbeid i grensesoner – betydningen av deltakernes forventninger. I H. H. S. Gjøtterud, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2:*

Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster (s. 573-597). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch21> ,

St. Meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-
/id404433/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/)

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2018). Fagfornyelsen. [https://www.udir.no/lk20/overordnet-
del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-
skoleutvikling/?lang=nob](https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/?lang=nob)

Liste over vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Vedlegg 2 - Forespørsel om deltakelse i studien

Vedlegg 3 – Samtykkeskjema lærer

Vedlegg 4 – Godkjenning av studien NSD

Vedlegg 5 – Tankekart med kategoriene kommunikasjon, integritet og relasjon

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE

BAKGRUNN

- Presentasjon av prosjektledere
- Litt info angående masteroppgaven:
 - Bakgrunn for valg av tema
 - Problemstilling: Hvilke lederferdigheter mener lærerne er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring?
 - Forskningsspørsmål:
 - På hvilken måte mener du ledelsen bør delta i utviklingsarbeid, for å fremme lærernes læring?
 - Hvordan kan ledelsen følge opp utviklingsarbeid som er satt i gang?
 - Når opplever du at det skjer en kollektiv læring på skolen, og hvordan er rektor en del av dette?
 - Formålet med avhandlingen
- Taushetsplikt
 - Lydopptak
 - Transkribering
 - Lagring av informasjon
 - Samtykke
- Evt. Spørsmål fra intervjuobjekt

Varighet: ca. 1 time

Intervjuguide

Start av lydopptak

1. Hva legger du i begrepet ledelse i skolen?
2. Hva tenker du er viktig at en leder gjør for at du går aktivt inn i utviklingsarbeid, forberedt på å lære?
3. Kan du fortelle om situasjoner der ledelse utgjør en forskjell, og at det har resultert i endret undervisningspraksis?
 - Kan du utdype dette nærmere?
4. Hva legger du i begrepet delingskultur?
 - På bakgrunn av det du forteller; Har du opplevd å være en del av en kollektiv læringsprosess? Kan du beskrive, komme med eksempel på en slik hendelse?
5. Har du endret undervisningspraksis etter utviklingsarbeid på bakgrunn av kollektivt samarbeid og deling av erfaringer i personalet?
 - Kan du beskrive på hvilken måte, eller hvorfor du endret undervisningspraksis/ikke endret undervisningspraksis etter dette?
6. Hvordan tenker du rektor bør opptre som leder for å være en del av lærernes læring og sikre kvaliteten på undervisningen som gis (endring av undervisningspraksis)?
7. På hvilken måte tenker du at en rektor bør være bevisst sine relasjoner til de ansatte?
8. Er det noen aspekter innenfor læreres syn på rektors lederferdigheter vi ikke har kommet inn på, som du mener er viktig at vi tar med oss i denne studien?

Vedlegg 2

Til

Kristiansand 20.08.21

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

HVILKE LEDERFERDIGHETER MENER LÆRERNE ER SENTRALE HOS LEDER, FOR Å FREMME LÆRERNES LÆRING?

Bakgrunn og formål

Vi er straks i gang med det siste året på vår masterutdanning i skoleledelse ved NTNU i Trondheim. Målet er å gjennomføre et forskningsprosjekt som danner utgangspunktet for masteroppgaven vår, som skal være ferdig medio juni 2022. Vi er to damer som er henholdsvis 35 og 49 år, og som per i dag jobber som lærere i Trondheim og Vennesla kommune.

Vi har gjennom studieløpet vårt blitt nysgjerrige på hva det er som gjør at enkelte rektorer i skolen lykkes og andre ikke. Dette har forent oss om denne masterstudien også, fordi vi ønsker å forberede oss på fremtidige roller som skoleledere på en best mulig måte. I løpet av de årene vi har studert har vi lest og lært mye om hva som regnes som god skoleledelse, og lest en del forskning vedrørende dette. Det finnes imidlertid lite forskning på læreres perspektiv på hva god ledelse i skolen innebærer, og hva lærere mener er god ledelse i skolen. Det er derfor interessant for oss å finne ut mer om hvilke lederferdigheter lærerne mener er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring.

I dette forskningsprosjektet ønsker vi å finne svar på følgende problemstilling:

«Hvilke lederferdigheter mener lærerne er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring?»

Vi har i tillegg valgt følgende forsknings spørsmål:

- På hvilken måte mener du ledelsen bør delta i utviklingsarbeid, for å fremme lærernes læring?

- Hvordan kan ledelsen følge opp utviklingsarbeid som er satt i gang?
- Når opplever du at det skjer en kollektiv læring på skolen, og hvordan er rektor en del av dette?

I den forbindelse henvender vi oss til deg som lærer, med forespørsel om å få intervju deg. Deltakelsen er frivillig og uproblematisk. Du får signere skjema om informert samtykke før intervjuene starter.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi kommer til å benytte en kvalitativ innsamlingsmetode, for å ha mulighet til å skaffe oss en rik og grundig beskrivelse av hvilke lederferdigheter lærerne mener er sentrale hos leder, for å fremme lærernes læring. For å få frem de tykke beskrivelsene ønsker vi å gjennomføre individuelle intervjuer.

Vi ønsker å intervju fire lærere fra grunnskolen.

Vi tar utgangspunkt i å gjennomføre intervjuene fysisk på de skolene der intervjupersonene jobber, dersom ikke de ønsker noe annet. Tidsrammen for intervjuet vil være en til en og en halv time. Dato og klokkeslett for gjennomføring av intervju, avtales med intervjupersonene. Vi tar sikte på å være ferdig med intervjuene innen utgangen av oktober.

Hva skjer med informasjonen fra intervjupersonene?

Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker. Personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det er kun vi studenter samt vår veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Det betyr at datamaterialet kun vil være lagret på privat harddisk med passordtilgang underveis i forskningsprosjektet, og i den endelige masteroppgaven skal ikke intervjupersonene kunne bli gjenkjent. Datamaterialet vil bli slettet samtidig som masteroppgaven ferdigstilles i juni 2022.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn for det.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med

Student: Anita Tambini, tlf.: 40 84 66 90

E-post: anitata@stud.ntnu.no

Student: Marte Jørgensen, tlf.: 45 25 70 15

E-post: martjorg@stud.ntnu.no

Veileder: Mette Meidell, NTNU, tlf.: 47 67 44 18

E-post: mette.meidel@ntnu.no

NTNU's personvernombud: Thomas Helgesen, NTNU, tlf.: 93079038

E-post: thomas.helgesen@ntnu.no

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Tilbakemelding på forespørselen vår kan sendes til undertegnede via e - post: anitata@stud.ntnu.no og martjorg@stud.ntnu.no

Med vennlig hilsen

Anita Tambini og Marte Jørgensen

Vedlegg 3

Samtykke til deltakelse i studien (lærer)

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

Jeg er informert om at mitt bidrag blir anonymisert, og jeg kan trekke meg fra studien når som helst.

(Signert av lærer, dato)

Med vennlig hilsen

Marte Jørgensen og Anita Tambini

Vedlegg 4

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

HVILKE LEDEREGENSKAPER VEKTLEGGES LÆRERNE HOS SIN LEDER?

Referansenummer

375602

Registrert

23.04.2021 av Marte Jørgensen - martjorg@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mette Meidell, mette.meidell@ntnu.no, tlf: 47674418

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marte Jørgensen og Anita Tambini, anitata@stud.ntnu.no og martjorg@stud.ntnu.no, tlf: 45257015

Prosjektperiode

01.06.2021 - 01.06.2022

Status

15.06.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

15.06.2021 - Vurdert

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 meldeskjema med vedlegg 15.6.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.6.2022.

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 kan trekkes tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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.

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:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 5

Oversikt over første utkast til tankekart, hvor subkategorier knyttes opp mot hovedkategori:



