

Kjersti Toft

# Hvilke utfordringer har fire rektorer i ledelse av skolens utviklingsarbeid?

Masteroppgave i skoleledelse

Veileder: Gunnar Engvik

Juni 2020



Kjersti Toft

# Hvilke utfordringer har fire rektorer i ledelse av skolens utviklingsarbeid?

Masteroppgave i skoleledelse  
Veileder: Gunnar Engvik  
Juni 2020

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



Kunnskap for en bedre verden



## Forord

I september 2016 startet jeg på rektorstudiet uten andre ambisjoner enn å få noen innspill som kunne være nyttige i min jobb som rektor. Studiet ga så mye mer, og nå når jeg har gjennomført masterstudiet i skoleledelse ved NTNU så sitter jeg igjen med et glødende engasjement for den viktige rollen som jeg og alle andre skoleledere har i utviklingen av fremtidens skole. Jeg har fullført studiet i tillegg til full jobb og det har vært krevende og mange ganger nesten umulig. Jeg har grått og vært fortvilet, og jeg har vært engasjert på grensen til det euforiske. Ved hjelp av inspirerende forelesere, motiverende medstudenter og ikke minst støttende kollegaer og en familie som aldri sluttet å heie meg fram, har jeg gjort det umulige mulig. Jeg håper at de samtalene som jeg har hatt med modige kollegaer kan kaste enda mer lys over det komplekse med skoleledelse. Jeg håper at min oppgave kan være et bidrag til diskusjonen skoleutvikling og ledelse av læring. Norsk skole er mulighetenes skole, for de som deltar som elever, de som underviser, de som leder og andre som deltar i utviklingen av skolen. La oss alle sammen legge til rette for mennesker som skal oppleve mestring, utfordring, vennskap og måloppnåelse - sammen!

Det er mange som fortjener en takk i denne prosessen, men aller først står du Samir, som har støttet hele veien, og aldri mistet trua når jeg har gjort det- uten deg ville ikke dette vært mulig! Charlotte og Daniel som har minnet mamma på at hun er tøffere enn toget, pappa som dessverre ikke fikk oppleve at jeg ble ferdig, men som alltid har vært min største supporter! Sist, men ikke minst min inspirerende og tilstedeværende veileder Gunnar Engvik. Du har lest oppgaver til alle døgnets tider og gitt tilbakemeldinger som har gitt meg lyst til å strekke meg enda lenger. Takk til informantene mine som har delt og gitt av seg selv. Nå Lucas, nå kan mormor leke igjen!!!

## Sammendrag

Gjennom forskning, både nasjonalt og internasjonalt og gjennom styringsdokumenter og satsninger framkommer viktigheten av ledelse tydelig. Det er gjennom utøvelse av god ledelse at den kollektive læringskulturen skal blomstre og bidra til en transformativ ledelseskultur som vises i alle ledd i organisasjonen. Dette studiet har tatt for seg hvilke utfordringer fire rektorer i en kommune opplever i arbeidet med utviklingsarbeid. Det er et kvalitativt studie med en fenomenologisk tilnærming. Studiet bygger på forskningsintervju fra fire rektorer i grunnskolen.

Studiet bygger på en sosialkonstruktivistisk forståelse der kunnskap og ledelse sees på som sosial konstruert i interaksjonen mellom mennesker. Praksisarkitekturene til Kemmis og Grootenboer er valgt som teoretisk rammeverk og hovedteori. Den teoretiske tilnærmingen er valgt for å belyse hvordan koblingen mellom teori og praksis er av betydning for utøvelse av ledelse. Studiets hovedfunn peker på at ledelsespraksis i de fire skolene kjennetegnes språkets betydning for hvorvidt man klarer å nå mål for utviklingsarbeidet. Studien argumenterer for at en ledelse av utviklingsarbeid krever oversetterkompetanse fra teori til handling og fra materielle forhold utenfor skolen som har betydning for elevens læring. Denne tilnærmingen viser til hvordan språklig tilstedeværelse gjennom samtaler og refleksjon i organisasjonens *sayings* opprettholder fokus på utviklingsarbeid og hvordan deltakelse i lærernes læring legger til rette for kollektive læringsprosesser, *doings*. Til slutt kan man spore hvordan ledelse preget av tillit og distribuering av makt har betydning for organisasjonens *relatings*.

Implikasjoner for videre forskning vil være å undersøke hvordan et felles faglig språk vil kunne føre til økt profesjonsutvikling for både ledere og lærere.

Nøkkelord: ledelse som praksis, praksisperspektiv på ledelse, praksisarkitekturer,

## Summary

Through the research, both nationally and internationally and through management documents and initiatives, the importance of leadership becomes clear. It is through the exercise of good leadership that the collective learning culture should flourish and contribute to a transformative leadership culture that is displayed at every stage of the organization. This study has addressed the challenges that four principals in a municipality experience in their work on development work. It is a qualitative study with a phenomenological approach. The study is based on research interviews from four principals in primary school.

The study is based on a social constructivist understanding where knowledge and leadership are viewed as socially constructed in the interaction between people. The practice architectures of Kemmis and Grootenboer have been chosen as a theoretical framework and main theory. The theoretical approach is chosen to illustrate how the link between theory and practice is important for the exercise of leadership. The study's main findings point to the fact that management practices in the four schools characterize the importance of the language for whether one can achieve goals for development work. The study argues that a leadership of development work requires translator competence from theory to action and from material matters outside the school that are important to student learning. This approach demonstrates how linguistic presence through conversations and reflection in the organization's sayings maintains focus on development work and how participation in teacher learning facilitates collective learning processes, doings. Finally, one can trace how leadership characterized by trust and the distribution of power has an impact on the organization's relationships.

Implications for further research will be to examine how a common academic language could lead to increased professional development for both managers and teachers.

Keywords: management as practice, practice perspective on management, practice architectures

## Innhold

Forord.....	I
Sammendrag .....	II
Summary .....	III
Innledning .....	1
1.1. Tema og bakgrunn for oppgaven .....	1
1.2 Egne erfaringer .....	2
1.3 Ledelse av læring .....	3
1.4. Lærende organisasjoner.....	4
1.5 Oppgavens problemstilling.....	5
1.6 Oppgavens struktur .....	6
2.0 Teorikapittel .....	7
2.2 Et kunnskapsperspektiv på praksis .....	7
2.2.1 Praktiske former for kunnskap .....	7
2.2.2 Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid.....	8
2.3 Ledelse av praksis fra ulike perspektiv.....	10
2.3.1 Et distribuert syn på ledelse.....	10
2.3.2 Ledelse i et relasjonsperspektiv.....	11
2.4 Praksisarkitekturer .....	12
2.4.1 Praksisarkitektur i forskning.....	12
2.4.2 Kemmis og Grootenboers teori om praksisarkitekturer.....	14
2.4.3 Sayings: kulturell-diskursive forhold .....	15
2.4.4 Doings: materielle- økonomiske forhold.....	15
2.4.5 Relatings: sosio- politiske forhold.....	16
2.4.6 Responssløyfe og det kommunikative rommet.....	16
2.5 Oppsummering.....	16
3.0 Metode .....	17
3.1 Forskningsdesign og metode .....	17
3.1.1 Fenomenologisk tilnærming .....	18
3.1.2 Hermeneutisk perspektiv .....	18
3.2 Det kvalitative forskningsintervju .....	19
3.3 Tema og planlegging av prosjekt .....	19
3.3.1 Informanter og utvalg.....	20
3.3.2 Intervjuguiden og gjennomføring av intervju.....	20



3.4.3	Transkribering og analyse .....	21
3.5	Troverdighet .....	23
3.6	Etiske vurderinger .....	24
3.6.1	Forskerens rolle .....	24
3.6.2	Informert samtykke .....	24
3.6.3	Konfidensialitet .....	25
3.6.4	Konsekvenser .....	25
3.6.5	Oppsummering .....	25
4.0	Presentasjon og analyse av data .....	26
4.1	Skolene, utviklingsarbeidet og forskningen .....	26
4.1.1	Rektor 1 .....	27
4.1.2	Rektor 2 .....	27
4.1.3	Rektor 3 .....	27
4.1.4	Rektor 4 .....	27
4.1.5	Kildematerialet .....	27
4.2	Utfordringer i ledelse av utviklingsarbeid .....	28
4.2.1	Ledelse av utviklingsarbeid .....	29
4.2.2	Administrasjon .....	32
4.2.3	Kompetanse .....	34
4.3	Oppsummering .....	36
5.0	Drøfting .....	36
5.1	Forhold som påvirker ledelse av utviklingsarbeid .....	36
5.1.1	Dialog og kunnskap som strategi i utviklingsarbeid .....	36
5.1.2	Administrasjon og ledelse av utviklingsarbeid .....	39
5.2	Samhandling om skolens utviklingsarbeid .....	40
5.2.1	Distribuert ledelse .....	40
5.2.2	Prima inter pares .....	42
5.3	Oppsummering .....	43
6.0	Konklusjon .....	45
	Referanser .....	48
	Oversikt over tabeller og figurer .....	53
	Vedlegg .....	54
Vedlegg 1:	.....	54
Vedlegg 2:	.....	56

Intervjuguide .....	56
Introduksjon .....	56
Vedlegg 3:.....	58
NSD sin vurdering.....	58

## **Innledning**

### **1.1. Tema og bakgrunn for oppgaven**

Utviklingsarbeid beskrives som en planlagt og målfokusert handling som anvendes med det formål å forbedre noe (Klev & Levin, 2009). Utviklingsarbeid kan i så måte være en planlagt endring som bygger på forståelsen av at involverte aktører kan påvirke sine praksiser og dermed kunne ta initiativ til å gjennomføre endringer som er ønskelig i organisasjonen.

Planlegging betyr imidlertid ikke styring og kontroll av forhåndsprogrammerte resultater, men en tilrettelegging av prosesser for læring og utvikling (ibid.). Fullan (2015) benytter seg av tre betegnelser i utviklingsarbeidet: Initiating, implementering og institusjonalisering. Han hevder videre at utviklingsarbeid ikke institusjonaliseres med mindre endringene er å se i alle ledd ved skolen. Uten at de planlagte endringene holdes ved liv vil ikke endringene føre til forbedring av praksis (Fullan, 2015).

Rektor framstår i offentlige utredninger som den som har ansvar for å få til planlagt endring og er dermed også den som planlegger for å løse skolens utfordringer (Udir, 2020). Idealrektorens praksis består ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) av en leder som har fokus på elevens læringsmiljø gjennom målrettet arbeid med profesjonsfellesskap og samarbeid om utvikling og endring. I tillegg skal forventninger, styring og administrasjon ivaretas av en leder som er trygg i sin tilnærming (ibid.). Skogen (2009) fant at de rektorene som lyktes bedre enn andre, balanserte utvikling med administrasjon. Disse rektorene så muligheter, de utnyttet sin kreativitet og de satte langsiktige mål for arbeidet. Skogen hevder videre at rektorer som i sin praksis opptrådte som utviklingsledere framfor administratorer lyktes bedre med det pedagogiske utviklingsarbeidet (Skogen, 2009).

Idealrektoren har nok mange fasetter, og jeg vil i denne oppgaven utforske hvilke utfordringer utviklingsarbeidet gir de fire rektorene jeg har intervjuet. Hvordan påvirkes de av praksis som skal balanseres mellom hensynet til elevene, oppfølging og utvikling av lærerne og den administrative oppfølgingen som kreves, med tanke på rapportering, økonomioppfølging og dokumentasjon av resultater. Oppgavens metodiske rammeverk er teorien om praksisarkitekturer. Gjennom linsene til praksisarkitekturer vil jeg undersøke rektorenes praksis, og analysere og diskutere hvordan kulturelt-diskursive forhold, materielt-økonomiske forhold og sosial- politiske forhold påvirker praksis, og hvordan rektorene opplever det

dynamiske samspillet mellom seg (individverdenen) og systemverdenen (Kemmis, Wilkinson, Groves, Hardy, Grootenboer, & Bristol, 2014).

## 1.2 Egne erfaringer

Med bakgrunn i styringssignaler og forskning, er ledelse av utviklingsarbeid i skolen det som fører til at organisasjonen lærer og utvikler seg slik at det skaper læring av høy kvalitet i tråd med skolens mandat. Dette er rektors viktigste oppgave. I forskningsrapporten «En gavepakke til ungdomstrinnet?» viser oppsummeringen av den kvalitative studien, at den typen skoleledelse som synes å skape de beste betingelsene for læring og endring helt ut i klasserommet, er ledelse som blir karakterisert som læringsledelse (Postholm, Dahl, Engvik, Fjørtoft, Irgens, Sandvik, & Wæge, 2013).

Det er godt dokumentert at dersom skoleledere og lærere er sammen om å institusjonalisere kultur og struktur så gir det et signifikant bidrag til elevenes læring (Leithwood & Louis, 2012). Likevel, for å transformere hensikten i disse studiene til lokale forhold kreves forståelse og kunnskap om egen rolle som tilrettelegger, motivator og utfordrer, og de lokale forholdene ved skolen og den kommunen man utøver sin lederrolle i (Aas & Paulsen, 2017). Læring er en situert konstruksjonsprosess og må forstås i den kulturelle og sosiale konteksten den skjer i (Irgens, 2016).

I norske skoler finnes det et utall programmer, alt fra mobbing til matematikkproblemer. Rapp (2018) hevder likevel sin doktoravhandling at rektorene ikke har klart å løse en del av skolens utfordringer. Betydningen av ledelse framholdes. Gjennom oppmerksomhet på endring og utvikling i skolen skal god ledelse til syvende og sist føre til en bedre skole (Fullan, 2015; Hargreaves, 1994; Robinson, 2014).

Jeg er rektor ved en skole og har ansvar for utvikling og implementering av pedagogisk utviklingsarbeid. Jeg har ofte erfart at det er ulikt når «foten svinger» og prosjektene finner tilhørere, og når jeg i andre sammenhenger snakker «for døve ører». Jeg ble ansatt som rektor uten formell lederutdanning, men med ledererfaring. Jeg opplevde tidlig i tiden som rektor at jeg sto på gyngende grunn når jeg skulle implementere utviklingsarbeid, som var igangsatt av nasjonale myndigheter eller fra lokalt hold. Den instrumentelle tilnærmingen kom ofte med en ferdig «oppskrift», men det var likevel vanskelig å få endret praksis. Dette vekket min nysgjerrighet for hva kunne forklare at lærerne tilsynelatende i liten grad var villge til å endre sin praksis i klasserommet. Ikke minst var det av interesse å finne ut hvorfor andre rektorer klarte å skape engasjement med de samme virkemidlene som jeg hadde til disposisjon. Jeg

valgte derfor å undersøke hvorvidt fire rektorer i en kommune opplevde av utfordringer i ledelse av utviklingsarbeid.

### 1.3 Ledelse av læring

Endringer i skolen er ikke noe nytt. Stadig blir skolen bedt om å gjøre endringer i ressursbruk, ta i bruk nye læreplaner, endre vurderingsskjema eller rapporteringsrutiner. Endringer som skjer ofte gjør at noen blir immune mot dem (Fullan, 2014). Å lede skolens utviklingsarbeid er derimot ikke endringsarbeid. Implementering og ledelse av utviklingsarbeid er ifølge Hattie læringsledelse (2013). Læringsledelse handler om hvordan rektorer identifiserer og uttaler høye forventninger til alle i organisasjonen og hvordan lærere og ledelse sammen tar avgjørelser som påvirker undervisningen, hvordan kommunikasjon fremmes, hvordan ressurser fordeles, hvordan de organisasjonelle strukturene er organisert for å støtte undervisning og læring og hvordan rektorer regelmessig innhenter og gjennomgår data om elevenes læring sammen med lærerne (Hattie, 2013).

Ekspertgruppa om lærerrollen har funnet at lærernes tradisjonelle arbeidsform, knyttet til undervisning opp mot grupper av elever, har ført til at lærerne har utviklet en form for autonomi som er av betydning for hvordan de legger opp arbeidet og tar imot innspill fra andre (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). OECD's Teaching and learning survey (TALIS) er en internasjonal studie av lærere (OECD, 2018). I undersøkelsen for 2018 rapporterer 4154 ungdomsskolelærere og 162 rektorer om viktigheten av gode, personlige relasjoner og høy samarbeidskultur. Ifølge undersøkelsen har det vært en endring blant ungdomsskolelærerne fra TALIS 2013 (ibid.) ved at omfanget på samarbeidsaktiviteter som legger til rette for å diskutere utviklingen hos bestemte elever og samarbeid med andre lærere for å sikre en felles standard for elevvurdering er blitt vesentlig forbedret. Lærerne rapporterer samtidig om stor grad av autonomi: hele 98 % sier at de har kontroll over valg av metoder og 97 % sier de har kontroll over valg av fagstoff i planlegging og gjennomføring av undervisning (ibid.). I samme undersøkelse rapporterer rektorene om stort behov for å bedre sin kompetanse innen lokalt læreplanarbeid og observasjon av undervisningen og hvordan de kan fremme samarbeid mellom lærerne og gi konstruktive tilbakemeldinger.

Roald (2012) skriver at Norge ikke har en lang tradisjon der skolen betraktes som en lærende organisasjon, men sier videre at det i dagens samfunn og i pedagogisk faglitteratur og utdanningspolitiske dokumenter, utgår fra at skolen har en organisasjonsutviklende tankegang. Som faglig leder, skal rektor kunne administrere organisasjonen og lede personalet

slik at de samlet kan arbeide for å bedre elevenes læring og utvikling. Sammen skal rektor sortere og prioritere de ulike politiske føringer som skolen styres etter, og som skal føre til endring i pedagogisk praksis (Lillejord, 2011). Der det tidligere var et tydelig skille mellom administrativ og pedagogisk ledelse, er det i dagens skole en utvikling i retningen av å betrakte administrasjon og pedagogikk som praksiser som flyter over i hverandre, og som er en forutsetning for hverandre. Ledelse av skolen er dermed å se de administrative og de pedagogiske avgjørelsene i ly av hverandre og slik legge til rette for en praksis preget av profesjonalitet (ibid.).

#### **1.4. Lærende organisasjoner**

Organisatorisk læring og lærende organisasjoner blir ofte brukt om hverandre. For å skille mellom begrepene kan man si at en «lærende organisasjon» handler om organisasjoner som har utviklet en høy evne til lære, mens «organisasjonslæring» handler om de ulike metodene eller arbeidsformene som brukes i læringen (Irgens, 2014). Å være en lærende organisasjon blir da ifølge Irgens (2014) en idealtilstand der organisasjonen (skolen) evner å svare på det press den står overfor, mens organisasjonslæring er de arbeidsmåtene eller metodene man bruker for å arbeide mot denne idealtilstanden. En skole som arbeider mot denne tilstanden vil måtte utvikle strategier og arbeidsmåter som kan styrke skolens kapasitet til både individuell og kollektiv læring (Dodgson, 1993, i Irgens, 2014). I denne oppgaven brukes organisasjonslæring slik Irgens (2014) definerer begrepet, som er å lede utviklingsprosesser i skolen. Å lede arbeidet med å utvikle skolen, handler om å lede prosesser der man må ta i bruk ulike metoder og verktøy, og gjør valg av strukturer og praksis, for å arbeide mot målet som er å være en lærende organisasjon. For å arbeide mot dette målet, er det derfor en av rektors viktigste oppgaver å lede disse prosessene. I Stortingsmelding nr. 22 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* beskrives en organisasjon med en distribuert ledelse som ansvarliggjør alle med tilhørighet til organisasjonen. Det fremtredende ved ledelsespraksis oppsummeres i ett ord, nemlig «tilrettelegging». Tilretteleggingsrollen innebærer at rektor må lytte til og ta hensyn til læreres profesjonalisme og meninger gjennom demokratiske beslutningsprosesser. Denne ledelsesforståelsen, et involverende lederskap i samspill, er tilsvarende representert i skoleledelseskulturer også i andre nordiske land (Paulsen & Høyer, 2016).

## 1.5 Oppgavens problemstilling

Schatzki (2001) beskriver fem ulike tradisjoner i studier av praksiser: 1) å betrakte praksis som en individuell handling som objektivt kan observeres, 2) å betrakte praksis som en sosial interaksjon formet av ritualer og strukturer som objektivt kan observeres, 3) å betrakte praksis som utilsiktet, formet av individers subjektive meninger og verdier, 4) å betrakte praksis som sosialt strukturert, men formet av diskurser og tradisjoner som kan forstås gjennom menneskelige tolkninger, 5) å betrakte praksis som noe som er formet av både individ og sosiale relasjoner ut i fra både et objektivt og subjektivt perspektiv. Shatzki (2008) viser videre til at mennesker i en praksis kan endre sin tilnærming til praksis gjennom inntrykk og overbevisninger fra andre deltagere i praksis eller fra forhold rundt praksis. Hvor praksisdeltagerne befinner seg i en praksis har dermed betydning for hvordan det som praksisdeltageren uttrykker, gjør og hvordan man relaterer seg til andre forhold i praksis.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i at praksis ikke relateres til enkeltindividets bidrag inn i praksisfellesskapet, men til hvordan praksis formes av praksisdeltagerens erfaringer og kunnskap inn i praksis og de kulturell–diskursive, materiell–økonomiske og sosio–politiske forholdene som omfatter praksis. Samhandling mellom disse visualiseres i den kontinuerlige responsløyfen mellom individverdenen og systemverdenen (Kemmis et al, 2014). For rektorer som arbeider med utviklingsarbeid må mennesker i en praksis bli orientert om og få en generell forståelse av praksisens retning (Shatzki, 2008). Denne utfordringen krever en ledelse som kan transformere et budskap ned til alle nivå av en praksis og slik binde praksisen sammen til en felles praksis og en felles forståelse i utførelsen av de oppgaver som praksisen omhandler. Jeg ønsker å undersøke hvorvidt rektorer møter på utfordringer i arbeidet med utviklingsarbeid som fører til endring eller utvikling i organisasjonen. Problemstillingen er som følger:

*Hvilke utfordringer har fire rektorer i ledelse av skolens utviklingsarbeid?*

Det er problemstillingen som legger føringer for hva som får fokus i oppgaven (Postholm og Jakobsen, 2018). For å avgrense problemstillingen har jeg valgt å intervju fire rektorer som representerer hhv. 1.–4. trinn (to rektorer), 5.–7. trinn (én rektor) og 8.–10. trinn (én rektor). Alle skolene som de representerer er lokalisert i samme kommune og har omtrent likt elevtall. Skolene har gjennomgått en omstilling som har ført til endringer, både strukturelt og for enkeltindivider. Dessuten gjennomfører skolene mye av sitt utviklingsarbeid knyttet til

føringer fra nasjonalt og kommunalt hold, eksempel er innføringer av nye læreplaner og Språkløyper.

En annen faktor som avgrenser problemstillingen er det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Teori og analyse av det innkommende materialet er belyst gjennom Kemmis og Grootenboers (2008) teori om praksisarkitekturer, som ikke bare ivaretar individverdenen i praksis, men også systemverdenen. I analyse- og i diskusjonsdelen bruker jeg ulike deler av teorien om praksisarkitektur. I diskusjonsdelen har jeg valgt å drøfte funnene i analysekapitlet med utgangspunkt i forhold i systemverden som hemmer eller fremmer rektorenes ledelse av skolens utviklingsarbeid. Avslutningsvis drøfter jeg hvordan rektorenes bruk av det kommunikative rommet i modellen (se figur 2) fremmer eller hemmer samhandling om skolens utviklingsarbeid.

Ut fra dette er avgrensningene knyttet til kontekst og utvalg, samt oppgavens teoretiske grunnlag.

## **1.6 Oppgavens struktur**

Oppgaven består av seks hovedkapitler, samt forord, sammendrag, innholdsfortegnelse, litteraturliste og vedlegg. Etter innledning hvor jeg begrunner valg av tema og problemstilling, vil jeg i kapittel 2 beskrive teori relevant for oppgaven. Deretter følger en beskrivelse av hvordan jeg har samlet inn og bearbeidet det empiriske grunnlaget i min forskning. I kapittel 4 analyserer det transkriberte materialet i lys av teorien og i kapittel 5 drøfter jeg funn mot det teoretiske grunnlaget. I kapittel 6 vil jeg komme med noen avsluttende kommentarer som oppsummerer studiet.



## 2.0 Teorikapittel

Dette kapittelet omhandler teori og forskning som kan bidra til å belyse oppgavens problemstilling. Det teoretiske kunnskapsgrunnlaget er bygd opp rundt teorien om praksisarkitektur. Kemmis (2008) hevder at en praksis er sosialt og historisk konstituert, men også rekonstruert av menneskelig handling og sosial interaksjon. Aktørenes handlinger former strukturene og strukturene former aktørenes handlinger. På samme vis former praksisen individene og individene praksisene (ibid.). Slik forener denne tradisjonen forskjellige tradisjoner gjennom linsene til praksisarkiturene.

Utviklingsarbeid i skolen har vært preget av en instrumentell forståelse. Lærere har vært ansvarlige for å produsere læringsresultater i form av kunnskap, ferdigheter og verdier (Kemmis et al., 2014, i Engvik og Lekang 2020). Tendensen i forskning om skoleledelse er vektleggingen av det distribuerte perspektivet på ledelse. Rektor betraktes ikke som den ensomme, sterke lederen som er uavhengig av den konteksten denne befinner seg i (Møller, 2014). Til forskjell fra teorier om distribuert ledelse (Spillane, 2006) viser Kemmis (2014) til praksis som et dynamisk samspill mellom individet og systemet i et kommunikativt rom. Spillane (2006) er opptatt av hvordan praksis knytter aktørene sammen. For Kemmis (2014) er det praksisen og ikke individene som er det sentrale.

Kemmis definerer praksis som en kompleks form av handlinger (doings) av det som sies (sayings) og det som sies og gjøres i relasjonen mellom mennesker (relatings). For å forstå ledelse av læring og rektors praksiser tar jeg utgangspunkt i Kemmis og Grootenboers (2008) teori om praksisarkitekturer og som Kemmis og Wilkinson mfl. (2014) har videreutviklet.

## 2.2 Et kunnskapsperspektiv på praksis

### 2.2.1 Praktiske former for kunnskap

Techne og phronesis er praktiske former for kunnskap. Techne, den instrumentelle kunnskapen er kunnskap i hvordan noe skal utføres og instrumentene som er nødvendige for å nå et bestemt mål (Gilje, 2017). Technes form for handling kalte Aristoteles for poiesis, som er målrettet. Kemmis og Smith (2008) har kritisert hvordan instrumentell kunnskap styrer utviklingsarbeid i skolen. Instrumentell kunnskap gjør rektorer og lærere til objekt som

forventes å følge regler og ta i bruk forhåndsbestemte instrumenter for å nå mål og produsere kunnskap og vurdere elevenes utvikling. Slik mener Kemmis og Smith (ibid.) at techne og phronesis står i motsetning til hverandre.

Aristoteles anså aldri at det skulle være et motsetningsforhold mellom techne og phronesis, han beskrev techne som en kunnskapsform som aktørene selv kan ha makt over og der phronesis, den praktiske visdommen som er koblet til menneskenes etikk (Gilje, 2017). Phronesis innbefatter evnen til å kunne handle klokt, og forstå hvorfor man handler slik at man kan nå et spesifikt mål. Det gjør seg særlig gjeldende i moralske handlinger. Disse handlingene kalte Aristoteles for praksis (ibid.). Techne og phronesis er til nytte i denne studien for å vise til kunnskap om praksis. Når vi skal handle gjør vi det i samsvar med vår ervervede kunnskap og for å kunne vite hvordan noe skal utføres trenger vi klok visdom (Kemmis & Smith, 2008). Den praktiske kunnskapen formes og er formet av praksisen (ibid.). Gjennom fokus på techne og phronesis oppnår jeg kunnskap om de målrettede og etiske vurderingene som er til stede i praksiser der planlagt utviklingsarbeid er i fokus.

### **2.2.2 Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid**

Det å lede et pedagogisk utviklingsarbeid fordrer at en leder har tillit og lojalitet og oppnår legitimitet fra sine medarbeidere. Klev og Levin (2009) beskriver ledere i organisasjoner i dag som ledere med ønske om forandringskapasitet fremfor stabilitet i organisasjonen, og ledere ønsker selv å være med på endringsprosessene. I en skolekontekst snakker Jorunn Møller (2006) om å lede i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon. Rektor skal både forvalte skolen som institusjon, samtidig som vedkommende har et profesjonelt ansvar for skolen pedagogiske virksomhet.

Politisk har det vært et paradigmeskifte i synet på lærerens rolle i klasserommet i de siste 20 årene. Lærere som startet sin lærergjerning på midten av 70-tallet ble oppfordret til å være autonome og det var knyttet tillit til at hver enkelt lærers tolkning av læreplanmål kom elevene til nytte. Rektorer var i stor grad lærere som «tok» oppgaven, og som fungerte som en ren administrator uten innflytelse på det som skjedde i klasserommene (Askling et al., 2016). Med innføringen av læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97) endret dette seg. Regjeringen med statsråd Gudmund Hernes i spissen gjorde det klart at foreldrene var ansvarlig for opplæringen av sine barn, og i dette arbeidet var det lærernes og skolens arbeid å støtte og legge til rette for at foreldrene skulle klare denne oppgaven (KUF, 1996). Senere

læreplanverk modererte dette i noe grad, men lærerens autonome rolle i klasserommet måtte vike for en mer transparent og åpen pedagogikk (Askling, et al., 2016).

Kunnskapsdepartementet initierte flere satsninger som skulle føre til bedre resultater på skolen og i klasserommene, med satsning på klasseledelse og utviklingsarbeid. To av disse satsningene, *Fra ord til handling* (Blossing et al., 2010) og *Veilederkorpset* (Dyrkorn et al., 2014) viser at den største endringen i synet på klasseledelse og utviklingsarbeid lå i fremste rekke hos skoleeier og på skoleledernivå, mens endringen ikke var så markant hos lærerne. Man kunne se dette i sammenheng med måten satsningene var organisert, med stor grad av *top-down* styring og varierende grad av involvering av lærerne i de ulike prosessene. Dette bekreftes også resultater i TALIS-undersøkelsen i 2013, der norske lærer rapporterer, på eller under skalaen på opplevd medbestemmelse og kultur for samarbeid. Her skiller norske lærere seg fra andre nordiske lands lærere (Caspersen et al., 2014). Ekspertgruppas forskning på den norske læreren sier også at medvirkning og samarbeid er viktigere for lærere enn en støttende og involverende rektor (Askling, et al., 2016).

Evalueringen av Ungdomstrinn i Utvikling (UiU), viste betydningen av ledelse (Postholm et al., 2017). Denne satsningen involverte flere nivåer for kunnskapsutvikling i Norge, fra universitet og høyskoler, til ungdomsskoler i kommuner med ulik størrelse og form. På alle nivå rapporteres det om betydningen av en nærværende ledelse. Dette bekreftes også av funn som Dehlin og Irgens gjorde i sin studie av tre skoler og en universitet/høyskole -institusjon (Dehlin & Irgens, 2018). De fant ut at kunnskap og involvering av ledere var av stor betydning, og at der ledere og lærere sammen i initieringsfasen klarte å avklare et *hvorfor* og et *hvordan* skapte en større forståelse og grobunn for påvirkning og medvirkning i prosesser (ibid.).

Knut Roald (2009) fant i sin avhandling knyttet til kvalitetsvurdering i skolen at det ikke var en klar sammenheng mellom kvalitetsdiskurs og lokalt læringsarbeid. Kvalitetsbegrepet kan være uklart og skape utfordringer lokalt der deltagerne ikke kjenner seg igjen i hva som skaper kvalitet og innhold i skolehverdagen. Derimot finner Roald at der kvalitetsarbeidet har en reel innvirkning på skolene er når rektorer og skoleeier involverer de ansatte i planlegging, gjennomføring og bearbeiding av de ulike kvalitetsvurderingene. Det er innenfor fellesskapet i organisasjonen at man kan skape forståelse for vurderingskriteriene i nye sammenhenger (Roald, 2009).

Disse funnene er i samsvar med Postholm og Rokkones review av forskning på hvordan lærere lærer (Postholm, 2012). Ved å oppsummere forskning fra både nasjonalt og internasjonalt hold konkluderer de med å hevde at både individuelle og organisatoriske forhold har betydning for hvordan lærere lærer. Forskning viser ifølge Postholm og Rokkones (ibid.) at den læring som skjer som skjer i samhandling og samarbeid med andre og med en støttende skoleledelse, har størst innvirkning på hvordan en lærende organisasjon utvikles. Dette gir også det beste læringsutbyttet for elevene ved at lærerne opplever at de har medvirkning og påvirkning på egen undervisning. Selv om lærerne ønsker samarbeid med kollegaer og andre er det viktig å sette egne læringsmål og ivareta autonomien i lærergjerningen og utøve ledelse i klasserommet ut fra opplevde erfaringer og innspill fra andre.

## 2.3 Ledelse av praksis fra ulike perspektiv

### 2.3.1 Et distribuert syn på ledelse

Spillane (2006) er opptatt av begrepet ledelsespraksis i sin fremstilling av distribuert ledelse. Med dette perspektivet flyttes fokus fra lederen over til praktisering av ledelse. Det er et sentralt poeng i distribuert ledelse, at de overordnede makrofunksjonene for ledelse i skolen, må trekkes ned på et mikroplan. På makroplan er de overordnede ledelsesoppgavene, disse inkluderer bl.a. visjonsbygging, å fremme en skolekultur preget av tillit og samarbeid og støtte i forhold til lærernes profesjonelle utvikling. Mikrooppgavene er de mer kortvarige initiativene og deloppgavene som inngår i arbeidet med de overordnede ledelsesfunksjonene. Dette synet på ledelse kjenner man igjen i synet med å se ledelse som praksis. Konteksten hvor ledelsen utøves i er sentral (ibid.).

Spillane (2006) hevder at ledelsespraksis ikke først og fremst skal være knyttet til et enkelt individ, men oppmerksomheten bør rettes mot interaksjonen som finner sted mellom ulike involverte aktører. Distribuert ledelse er knyttet sammen i tre ulike former:

- Arbeidsdeling (division of labour)
- Samhandling (co-performance)
- Parallell handling (parallell performance)

Dette viser hvordan fokuset på selve ledelsespraksisen er knyttet sammen, og sees på som en kollektiv og desentralisert funksjon som kan utøves av flere. Distribuert ledelse fokuserer på samspillet med andre, og hvordan man påvirkes av ulike artefakter, som organisasjon, rutiner, møtestrukturer med mere. Dette er de redskaper og verktøy som hører til utføring av

ledelseshandlinger (Halvorsen 2012; Spillane 2006). Distribuert ledelse er ifølge Halvorsen (2012) ikke en måte å lede på, men heller en tanke om ledelse og hvordan denne er distribuert. Dette synet skiller seg fra Kemmis (2014) som er opptatt hvordan praksis er koblet sammen gjennom møtet mellom individet og systemet i «det kommunikative rommet for dialog» (se figur 2). Det er gjennom det ledere sier og gjør og relasjonene som lederne har, som fremmer eller hemmer lokalt utviklingsarbeid.

### 2.3.2 Ledelse i et relasjonsperspektiv

Effektive former for skoleledelse har interessert forskere over år, og det har blitt utviklet mange modeller som fremragende eksempler på god og effektiv skoleledelse, for eksempel transformasjonsledelse og Instructional Leadership. Her går man bort fra tanken om rektor som en heroisk leder, til en mer verdibasert praksis, der skolen omtales som lærende organisasjon (Abrahamsen, 2017). I en norsk undersøkelse om norske skolelederes preferanser for ledelse, finner Brandmo og Aas (2017) at ledelse i norsk skole er sammensatt og begge modellene er aktuelle. Det relasjonelle perspektivet blir stadig viktigere med tanke på å løse særnorsk skolekultur (Brandmo & Aas, 2017).

Emstad (2012) hevder denne formen for ledelse kan bidra til at man klarer å yte mer enn forventet, og mer enn man tror er mulig. I USA ble det på 1970–80-tallet forsket på hva som kjennetegnet skoleledere som klarte å snu skoler fra en negativ til en positiv utvikling. Forskningen viste til at rektorene var av stor betydning når man lyktes i å gjennomføre endringer i skolen. Dette ble forsterket gjennom at elevene presterte utover det man kunne forvente (Engvik 2012). Skolen trenger derfor ledere og lærere som verdsetter og er i stand til å løfte mennesker i sin organisasjon gjennom utførelse av lederskap (Skrøvset & Tiller, 2015).

Kemmis og Wilkinson (2015) finner også dette i sin studie av skoleledelsens betydning for praksis. De legger også vekt på at vi gjennom fokus på praksisarkitekturene ikke bare skal utdanne individualister, men vi skal også være med på å forme systemet rundt oss for fremtidens elever. Dette gjør vi ved å vedkjenne oss den påvirkningen som individet og systemet har for hverandres praksis gjennom kontinuerlige responsløyper. Kemmis (2008) vedkjenner, til motsetning fra Shatzki (1996) relasjonenes betydning for praksis. Praksiser er ifølge Kemmis (2008) sosiale, de formes av det som skjer og sies mellom mennesker i et kollektivt samspill. Slik er praksiser situert i tid og rom. Når individene samhandler med hverandre befinner de seg i et kollektivt rom sammen. Omvendt kan man også si at individene er aktører som gjennom sitt møte og relasjon skaper tid og rom.

I relasjonsledelse er ikke individets betydning for systemet beskrevet i samme grad, men Bass og Riggio (2006) viser fire dimensjoner som har betydning for utviklingsarbeidet: Individuelle hensyn, intellektuell stimulering, inspirerende motivasjon og idealisert innflytelse. Her er ledelsen av betydning for å skape likeverd i organisasjonen, gjennom støtte og veiledning. Også Instructional Leadership er ledelsens retning av betydning for hvorvidt skolen lykkes i sitt arbeid med utvikling. Gjennom å definere mål for arbeidet, der rektor er tilstede og veileder og følger opp undervisningen er målet å utvikle et positivt læringsmiljø (Hallinger & Murphy, 1985, i Engvik, 2012). Det er en klar sammenheng mellom rektors ledelse og skolens resultater.

## **2.4 Praksisarkitektene**

Ledelse som fenomen er uløselig knyttet utfoldelse og forvaltning av makt og autoritet. Dette formidles gjennom tegn og språk (Sørhaug, 2004). I dette kapittelet vil jeg presentere et kunnskapsgrunnlag som belyser denne tematikken og som også danner bakgrunn som teoretisk kunnskapsramme knyttet til min problemstilling. Det finnes lite litteratur i norsk sammenheng som benytter praksisarkitekturer som referanseramme. Jeg vil derfor vise til noe av det som finnes av forskningsartikler og avhandlinger av forholdsvis ny dato, samt presentere praksisarkitekturer som forskningsbasert metode.

### **2.4.1 Praksisarkitektur i forskning**

I en studie knyttet til ledelse av kunnskapsutvikling i en 1–10-skole har Gunnar Engvik og Trond Lekang knyttet teorien om praksisarkitekturer i sin studie om skoleledelse (Engvik & Lekang, 2020). De benytter praksisarkitekturer i sin beskrivelse av ledelse knyttet til prosjektene iPad og Språkløyper. Engvik og Lekang (2020) beskriver hvordan teorien om praksisarkitekturer med kontinuerlige responsløyper, skaper dynamikk og muliggjør kunnskapsutvikling i de to nevnte prosjektene. De finner at ledelse av lokal kunnskapsutvikling skjer gjennom dynamiske samspill med praksis, der relasjonene er gjensidig avhengig av hverandre og bidrar til økt forståelse for hvordan språk og begreper anvendes og forstås, hvilke rammer og ressurser som er tilgjengelig og hvordan rektorer med dette bakteppet realiserer sin praksis.

Pauliina Maapalo forsvarte i 2017 en doktorgrad ved Nord universitet. Hun har forsket på praksis knyttet til bruk av tre som materiale i kunst og håndverk i grunnskolen. Hun benyttet praksisarkitekturer som analyseverktøy for å beskrive forholdene ved praksis. Maapalo

beskriver teorien som en god samtalepartner. Denne samtalen mellom det empiriske materialet og praksisteori har hjulpet henne til å se hvordan ulike aspekter i praksiser interagerer og påvirker hverandre og forstå kompleksiteten i funnene opp mot det som sies, gjøres og relateres i de ulike rommene (Maapalo, 2017).

Kari Smith og Anna–Lena Østern (2019) har gjennom sin studie av konseptet for den nasjonale forskerskolen, NAFOL, sett på hvordan forskerskolens akademiske praksis transformeres når lærerutdanningens praksislandskap endres og mulighetsbetingelsene i praksisarkitekturene forandres. De har i studiet funnet at NAFOLS akademiske praksistradisjoner muliggjør og skaper verktøy og verdigrunnlag for deltakerne når praksislandskapene forandres. I det intersubjektive, kommunikative rommet dannes en kontinuerlig responsløyfe mellom de akademiske praksiser en forskerskole består av, og gjennom det som sies, tenkes, det som gjøres, og hvordan deltakerne forholder seg til praksisene og hverandre. Dette gir deltakerne i den akademiske praksisen en slags retningslinje i deres framstilling i det de sier og tenker, hva de gjør og hvordan de forholder seg til hverandre (Smith & Østern, 2019).

Ela Sjølie (2016) benyttet seg av linsene til praksisarkitektur i sin studie om hvordan praksis i lærerutdanningen kan brukes til å integrere teori og praksis. I studiet fant Sjølie (ibid.) et paradoks ved lærerstudentenes opplevelse og tidligere forskningslitteratur. Ved å se på praksisens *sayings, doings og relatings* åpnet hun opp for praksisens *prosjekt*. Gjennom linsene til teorien om praksisarkitektur kunne Sjølie i sine avsluttende kommentarer kaste nytt lys over teori–praksis-diskusjonen i lærerutdanningen. Å skape harmoni mellom de ulike livsverdenene til studentene vil i beste fall mislykkes, men at det vil være mer hensiktsmessig å lære studentene ferdigheter som gjør at de kan forutse og konstruktivt håndtere forskjeller og ulikheter (Sjølie, 2016).

I en annen studie utført av Sjølie, denne gangen sammen med Anna–Lena Østern (2020), er også teorien om praksisarkitektur brukt for å se hvordan det er mulig å nyansere lærerstudenters kritiske syn på lærerutdanningen. De har sett hvordan praksisarkitektur har vært et meningsfullt verktøy for å identifisere ulike forhold som påvirker lærerstudenters tilnærming til studiet (Sjølie & Østern, 2020). De kunne vise til at de 54 studentenes som var med i undersøkelsen opplevde det materiell–økonomiske rommet som både arbeidsomt og slitsomt og krevde for mye av dem, men innsatsen deres, *doings*, ikke var i samsvar med det studentene uttalte, *sayings*. som påvirket det sosial–politiske rommet ved at lærerstudentenes

forventninger påvirket hvordan de forholdt seg, *relatings*, til undervisere og praksisveiledere. Sjølie og Østern fant i sin undersøkelse hvordan de kulturelt-diskursive forholdene gjorde at lærerstudentene ikke fant sammenheng mellom academia, skole og studentliv. Dette samsvarte med de undersøkelsene som Sjølie (2014) gjorde og som er referert ovenfor. De konkluderte med at studentenes ulike praksiser må bli tatt på alvor, det er forskjell på å undervise og bli undervist (Sjølie & Østern, 2020).

#### 2.4.2 Kemmis og Grootenboers teori om praksisarkitekturer

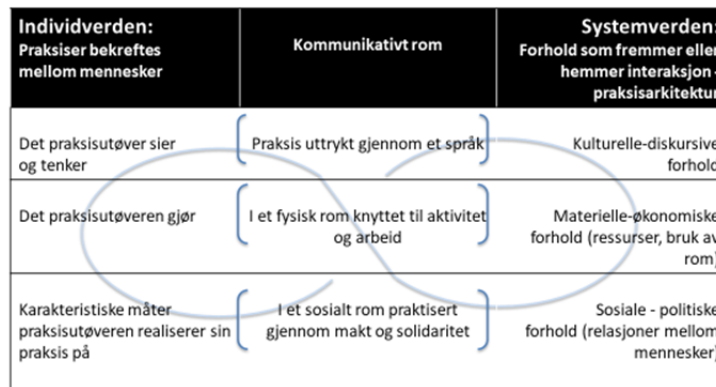
Teorien om praksisarkitekturer er en teori som viser til hvordan ulike praksiser er organisert og hvordan de muliggjøres gjennom ulike «rom» som holder dem sammen. Teorien er utviklet av de australske forskerne Kemmis og Grootenboer (2008). De er opptatt av hvordan utdanning ikke bare skjer på et abstrakt og generelt nivå, men på alle de konkrete områdene der utdanning faktisk skjer (Kemmis et al., 2014). For ledere i skolen vil det være av betydning hva rektorer sier, hva de gjør og hvilke relasjoner de har til deltagerne når de skal jobbe med å utvikle og forstå det profesjonelle fagmiljøet på sin skole.

På en skole er det stadige endringer, skifte av personell, nye elever, nye styringsdokumenter og annet som setter sitt preg på kulturen. Synet på hva som er praksis har to syn, ett går tilbake til Aristoteles som hevdet at praksis er «*handlinger som er moralsk forpliktende og orientert rundt kulturen på stedet*» (min oversettelse). Et annet syn på praksis kommer stammer fra Marx og Hegel (i Kemmis et al., 2014), som refererer til praksis som handlinger som har moralske, historiske og politiske konsekvenser og at involverte aktører påvirkes av dette, både positivt og negativt, og at det er denne felles innsatsen som skaper kulturen. Det er Aristoteles syn som ligger til grunn for Kemmis (2008) sin forståelse av praksis. Aristoteles beskrivelse av kunnskap som tredelt; teoretisk, teknisk og praktisk, hvor hver av kategoriene har et mål eller *telos*. Dette står sentralt i søken etter et teoretisk apparat hvor praksis kan beskrives (ibid.). *Phronesis*, eller praktisk klokskap, er det moralske aspektet i handlingen, hvordan «gjøre det rette». Det danner selve grunnlaget for praksis (ibid.). Også Schön er opptatt av praktisk klokskap og referer til dem som «yrkeskunstnere», aktører som tenker mens de handler, der handlingen er mer enn bare anvendelse av teknikker og tillærte mønster (Irgens, 2016).

Deltagerne som inngår i praksisen møtes i intersubjektive rom som knytter dem sammen. Rommene består av ulike forhold der rommet til venstre i figur 2, omfatter individverdenen. Der befinner i denne studien rektorer og lærere seg, som er de som utøver praksis. Den



midterste delen representerer det kommunikative rommet der det er interaksjon mellom individverdenen og systemverdenen. Det er uttrykt gjennom *språk (sayings)*, et fysisk rom som er knyttet til *aktivitet og arbeid (doings)*, og et sosialt rom praktisert gjennom *makt og solidaritet (relatings)* (Engvik & Lekang, 2020). De tre rommene er avhengig av hverandre og er bundet sammen i kontinuerlige responssløyfer som en evigvarende bevegelse mellom praksis og praksisarkitekturene (Kemmis et al., 2014).



Figur 1: Modell for en praksisteori (Kemmis et al. 2014) (i Engvik & Lekang, 2020).

### 2.4.3 Sayings: kulturell-diskursive forhold

Det er gjennom interaksjon med andre vi skapes, både kulturelt, sosialt og økonomisk (Kemmis og Grootenboer, 2008). Vi er påvirket av våre tidligere erfaringer og opplevelser og dette tar vi med oss når vi trer inn i nye praksiser som kjennetegnes ved sin kultur og diskurs som setter sitt preg på språk og tolkning av ulike situasjoner. Det er gjennom utvikling av et felles språk at vi også ser oss selv og verden rundt oss. Det gjør oss i stand til å delta i de diskurser som er karakteristisk for praksisen og ikke minst være i stand til å tolke og gjenkjenne språket som er passende for den praksisen man befinner seg i (ibid.). I et profesjonelt fellesskap tar man i bruk tidligere erfaringer, løfter de inn i den praksisen man befinner seg i og anvender dette i samspill med andre profesjonelle aktører og anvender det profesjonelle fagspråket på en måte som er meningssskapende for andre i samme praksisfellesskap.

### 2.4.4 Doings: materielle- økonomiske forhold

Profesjonelle praksisfellesskap kjennetegnes også av hvilke handlinger - *doings* som preger praksisen. Ulike skoler kan ha ulike materielle og økonomiske forhold som kan ha innflytelse på praksis. Dette kan være hvilke ressurser og hjelpemidler som er tilgjengelige og hvor stor lærertetthet den enkelte skole har (Østern, 2016). Disse forholdene vil kunne være med på å optimalisere produktiviteten ved en skole, eller i motsatt fall kunne redusere skolens mulighet

for produktivitet i form av for eksempel elevarbeider eller tilgang til digitale ressurser. I et kollegium handler det om å produsere kunnskap ved å best utnytte de kollektive ressursene om praksisen innehar. Slik vil en skole alltid ha et politisk/økonomisk forhold som kan påvirke karakterer og resultater, hierarki og roller i personalet (Kemmis & Grootenboer, 2008).

#### **2.4.5 Relatings: sosio- politiske forhold**

Vår praksis er som tidligere nevnt, påvirket av andre og våre erfaringer med andre sosiale forhold. Hvordan vi forholder oss til andre vil dermed være preget av tidligere erfaringer og at vi som profesjonelle deltar i samhandling med kollegaer, foreldre, andre rektorer og private meningsfeller som påvirker vårt indre moralske kompass og hva vi anser som legitime handlinger (Kemmis & Grootenboer, 2008). I et praksisfelleskap påvirker dette hvordan vi relaterer oss til andre i praksisfelleskapet og hvordan dette makt og innflytelse har innvirkning på en organisasjon gjennom hvem som får ordet, hvem som blir lyttet til og hvem som tar ledelse, formelt og uformelt. Relasjoner er dermed av betydning for å sikre videre utvikling og kunnskap i praksisfelleskapet.

#### **2.4.6 Responssløyfe og det kommunikative rommet**

I figur 1 vises responsløyfen som går mellom praksisene (sayings, doings og relatings) og praksisarkitekturer som utgjør forutsetningene for praksis. Hva man sier og gjør og hvordan man forholder seg til andre utgjør den spesielle praksisen og er dermed ikke uavhengig av hverandre. Sløyfen viser formidlingen mellom praksis og praksisarkitekturer. I noen tilfeller kan den oppleves som statisk og uten bevegelse, mens andre ganger åpnes det opp for dynamikk, bevegelse og transformasjon. I det kommunikative rommet er interaksjonen mellom rektor og lærere av stor betydning og at kommunikasjonen åpner opp for gjensidige tilbakemeldinger.

### **2.5 Oppsummering**

Jeg har i dette kapittelet vist til en praksisteori som kan belyse problemstillingen og muliggjøre svar på forskningsspørsmålene. Teorien som anvendes er i stor grad teorien om praksisarkitekturer, men også andre teorier som er anvendbare med tanke på problemstillingens karakter. I neste kapittel vil jeg greie ut om de undersøkelsen jeg har gjort for å finne svar på min problemstilling. Jeg vil vise til selve gjennomføringen og transkriberingen i etterkant av intervjuene. Jeg vil også ta med etiske refleksjoner som aktualiseres i forskningsøyemed.

## 3.0 Metode

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan fire grunnskolerektorer opplever arbeidet med å lede skolens utviklingsarbeid. Som problemstillingen hentyder er jeg opptatt av rektorenes opplevelser og erfaringer. I de følgende avsnittene vil jeg redegjøre for de metodologiske valgene som danner bakteppe for forskningens design. Videre beskrives rammen for innhenting og bearbeiding av datamaterialet og analysen gjennom teorien om praksisarkitekturene (Kemmis & Smith 2008). Avslutningsvis vil jeg drøfte forskerrollen, etterfulgt av resonnement knyttet til studiets troverdighet og etiske aspekter.

### 3.1 Forskningsdesign og metode

Hensikten med all forskning er å avklare hvordan verden faktisk ser ut og hvilke forklaringer som stemmer. Metoden man velger er av betydning for hvorvidt man får svar på forskningsspørsmålet (Nyeng, 2012). Dermed er det problemstilling og forskningsspørsmål som ligger til grunn for valg av forskningsdesign. I denne oppgaven er det knyttet mest interesse til erfaringer, oppfatninger og egne synspunkt som informantene sitter inne med. Målsettingen er å få frem deres eget perspektiv og Thagaard (2009) skriver at denne samtalen mellom intervjuer og respondent kan avdekke hvordan respondentene tenker og erfarer om en situasjon. Studien har som formål å undersøke ledelse som praksis. Ønsket er å kunne belyse utfordringer ved ledelse i arbeidet med profesjonsutvikling i skolen. Dette gjøres gjennom å beskrive ledelsespraksisen i lederteamet i lys av praksisarkitekturenes sayings, doings og relatings (Kemmis et al., 2014).

Slik er en kvalitativ studie egnet når spørsmål og svar omhandler opplevelser og erfaringer for respondenten, uavhengig av intervjues egne opplevelser eller forforståelse. Det er knyttet ulike strategier til innsamling av data i kvalitative metoder, men i all hovedsak handler disse om teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk) (Nyeng, 2012). Det må ligge en bevissthet i bunnen før bruk av kvalitativ metode da egen forforståelse og faglige ståsted kan påvirke budskapet og det endelige resultatet. I tillegg tar det tid å lære håndverket kvalitativt forskningsintervju inkludert transkripsjon og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologiske studier peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse av den virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009). Det gir et fokus på refleksjon, sammenheng og mening. Det handler om studier av en pågående prosess eller pågående hverdagsaktivitet, men denne prosessen er avsluttet når forskeren tar til med forskningsarbeidet (Postholm, 2010). Mine forskningsspørsmål er relatert til de prosessene jeg ønsker å undersøke, mine informanter har gjennom sitt virke som rektor opplevelser og erfaringer knyttet til spørsmålene jeg stiller. Min undersøkelse oppsøker kjernen i en rektors arbeid, jeg ønsker derfor å forske på hvordan de velger å utøve ledelse på et område som er av stor betydning for individuell og kollektiv utvikling ved skolen.

### 3.1.2 Hermeneutisk perspektiv

I mitt forskningsarbeid er empirien intervjuene som jeg har gjennomført og som videre er blitt transkribert til skriftlig tekst. Det som kommer fram i intervjuene er kjernen i mitt forskningsarbeid. Det er gjennom analysen og tolkningen av materialet at jeg kan finne svar på mine forskningsspørsmål, og dette arbeidet er dermed særdeles viktig. Dette arbeidet viser til en hermeneutisk tradisjon, hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster. Formålet med en slik fortolkning er nettopp å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av innholdet i teksten (Kvale & Brinkmann, 2009).

Som rektor har jeg min egen forforståelse problemstillingen. Jeg har derfor gjennomført en fortolkning av materialet for å finne meningsinnholdet i de transkriberte tekstene. Befring skriver at fortolkningsprosessen handler om en pendling mellom tekst og forståelse av teksten på stadig høyere innsiktsnivå. Han referer til forforståelse, førsteforståelse, delforståelse og helhetsforståelse (Befring, 2015) På den måten har den hermeneutiske sirkel har vært et viktig verktøy i mitt fortolkningsarbeid der jeg ikke bare har pendlet mellom tekst og forståelse, men har fått løftet «blikket» og fått ny innsikt.

På den måten har jeg sett deler i et helhetsperspektiv og jeg har sett helhet i summen av forskjellige deler. Innen en hermeneutisk fortolkningsramme knyttes dette arbeidet opp mot et sosialkonstruktivistisk kunnskapparadigme, hvor kunnskap konstrueres i en mellommenneskelig prosess, her i møtet mellom forsker og informant. Kunnskapen som utvikles i prosessen, utvikles i sammenheng med teori og egen erfaringsbakgrunn. Denne påvirkningen gjør objektivitet vanskelig, noe et mer positivistisk syn forfekter (ibid.).

### **3.2 Det kvalitative forskningsintervju**

Intervju er en datainnsamlingsstrategi som ofte tas i bruk ved fenomenologiske studier. Det er av nødvendighet at deltagerne i intervjuet har erfaringer på området som forskningen retter fokus på (Postholm, 2010). I denne oppgaven var det mest naturlig å benytte et semistrukturert intervju som brukes når forskeren ønsker å skape forståelse ut fra informantens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Den utarbeidete intervjuguiden var strukturert nok til at forskningsspørsmålene ville bli besvart, men var også åpen slik at momenter som jeg ikke hadde tatt høyde for, kunne favnes.

Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i informantens betraktninger og meninger om opplevde hendelser av fenomener (Thagaard, 2013). Det er forskeren som bestemmer tema og kontrollerer intervjuet. Slik kan man si at man er ikke likeverdige parter i intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann (2015) har utviklet ti kvalifikasjonskriterier for intervjueren. Her understrekes det at forskeren er et forskningsinstrument som har et særlig ansvar for den vitenskapelige kvaliteten på intervjuet.

Min erfaringsbakgrunn og forståelse av teori definerer grunnlaget for intervjuet. Det impliserer en deduktiv tilnærming til forskningen. Min interesse for implementering av kunnskap og tilrettelegging for læringsfelleskap har lagt føringer for utformingen av intervjuguiden. På den annen side har jeg bestrebet å ha en induktiv tilnærming til informantene og deres svar, gjennom å ha fokus på at rektorene kunne ha andre tilnærminger til spørsmålene enn jeg hadde forutsett på forhånd. For å legge til rette for dette benyttet jeg meg av åpne spørsmål som ga rom for oppfølgingsspørsmål. Spørsmålene var i tillegg så korte som mulig, men likevel utformet slik at svarene ga så mye informasjon som mulig.

### **3.3 Tema og planlegging av prosjekt**

For å kunne studere praksis hevder Schatzki (1996) at forskere må gjøre en avgrensning. Han ser på de ulike praksisene som en floke av menneskelige aktiviteter som forgreiner seg rundt hele verden. Det er derfor av betydning at forskeren fokuserer på en spesifikk arena der mennesker agerer for å nå et spesielt mål (ibid.). Arenaen for min forskning er skole og det var også utgangspunktet for mitt møte med informantene. Her ble også intervjuene gjennomført og det er disse som er grunnlaget for min oppgave.

Min forskning bygger på mine informanternes opplevelse, erfaring og refleksjon knyttet til arbeidet med det pedagogiske utviklingsarbeidet. Mine informanter er rektorer jeg i andre sammenhenger omgås profesjonelt med. De fire er rektorer på 1.–4.trinn, 5.–7. trinn og

8.–10. trinn. Kvale og Brinkmann (2015) beskrivelse av forskningens syv faser har jeg opplevd som en god ledetråd gjennom forskningsprosessen. De syv fasene vil derfor i stor grad danne bakteppe for min beskrivelse av min forskning (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.3.1 Informanter og utvalg

I forbindelse med introduksjon til ny læreplan høsten 2020 (Fagfornyelsen) tydeliggjøres krav til rektors rolle som kunnskapsformidler og igangsetter i personalgruppa. Jeg ønsket derfor å undersøke i hvilken grad rektorer opplevde at arbeidet ga utfordringer som hadde betydning for arbeidet med det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Skolene er ganske like på størrelse og ansatte, men elevgruppene er veldig forskjellige. Alle skolene deltar i «God opplæring for alle» (Høgskolen i Innlandet, 2018) som er et forsknings- og utviklingsprosjekt. Dette prosjektet styres av skoleeier med faglig støtte fra Høgskolen i Innlandet og har som mål å gi alle elever bedre læringsutbytte ved å øke den profesjonsfaglige kompetansen på skolene. Tiltakene skal være forskningsbaserte og det er rektor som gjør vurderinger sammen med en ressurslærer hvilke tiltak som skal utøves ved den enkelte skole.

Jeg vurderte å intervju skoleeier for å undersøke hvilke forventninger hun har til ledelse av skolen og hvordan hun opplever rektorenes handlingsrom. Postholm (2010) kaller dette en triangulering med muligheter til å se sammenhenger. Jeg slo dette fra meg, da det som var av interesse for meg var rektorenes helt subjektive oppfatning og deres eierforhold til egen sannhet.

### 3.3.2 Intervjuguiden og gjennomføring av intervju

Kvale og Brinkmann (2015) mener at «*intervjuferdigheter læres gjennom intervjupraksis*» Betydningen av innholdet i setningen fikk jeg tidlig kjenne på. Allerede ved utformingen av forskningsspørsmålene opplevde jeg at det var vanskelig å sette ord på egne tanker slik at disse ble konkrete og forståelige for utenforstående. Denne manglende erfaringen gjorde at jeg valgte å prøve ut intervjuguiden på en annen rektor som inntil nylig hadde arbeidet i samme kommune. Prøveintervjuet var nyttig og gjorde meg sikrere i bruken av intervjuguiden. I tillegg fikk jeg prøvd ut spørsmålene, noe som var nyttig. Jeg så da at noen spørsmål kunne oppfattes på en annen måte enn jeg hadde tiltenkt, og andre spørsmål var for vage i forhold til det jeg ønsket svar på. Dette gjorde at jeg fikk spisset og tilpasset intervjuguiden.

Intervjuguiden ble sammen med samtykkeerklæringen meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) for godkjenning. NSD ga tillatelse til å sette i gang prosjektet. Jeg tok

da kontakt med de aktuelle respondentene, de signerte samtykkeerklæring og vi avtalte tidspunkt for intervjuer.

Postholm (2010) understreker betydningen av at informanten føler seg trygg. Intervjuene ble derfor gjennomført på den enkeltes kontor. Dette mener Postholm (ibid.) er viktig for at informanten skal finne det naturlig å snakke om temaet. Jeg gjennomførte intervjuene over en periode på to måneder. Informantene valgte selv tidspunkt for intervjuet, og det synes jeg var viktig for at det skulle være ro over situasjonen. Intervjuet ble tatt opp på en diktafon, som var plassert mellom meg og informanten. Vi hadde hver vår utgave av intervjuguiden foran oss. Hvert intervju varte i rundt 50 minutter. Postholm (ibid.) skriver at rekkefølgen av spørsmål ikke trenger å være forhåndsbestemt og man kan endre rekkefølgen underveis. Derimot vil det i mange sammenhenger være tilrådelig å ha de mest kontroversielle og emosjonelle spørsmålene sist i intervjuguiden.

Jeg oppdaget raskt underveis i intervjuet, at det var utfordrende å inneha en lyttende holdning samtidig som jeg skulle føre samtalen videre. Det gjorde at jeg kanskje i noen tilfeller ikke var lyttende nok, men gikk videre uten helt å ha kvalitetssikret at informanten ikke hadde mer på hjertet.

### **3.4.3 Transkribering og analyse**

Etter hvert intervju brukte jeg tid på å lytte til opptaket for å sjekke ut kvaliteten på intervjuet slik at det kunne transkriberes i etterkant. Opptaket ble så transkribert fra den enkeltes muntlige dialekt og over til bokmålsform. Intervjuene ble transkribert ord for ord for å få gi en så nøyaktig beskrivelse av intervjuene som mulig. Tenkepauser og andre brudd i samtalen markerte jeg med ... i teksten.

Jeg var opptatt av å forske ut rektorenes forforståelse av hvordan de definerer et læringsfellesskap med profesjonelle utøvere. Jeg startet derfor intervjuene med å presentere mitt forskningsprosjekt. I de første spørsmålene i intervjuguiden ønsket jeg å komme inn på tema for mitt forskningsarbeid. Allerede på spørsmål fire ble informantene spurt etter egen definisjon på utviklingsarbeid. Det gjorde at informantene ganske tidlig i intervjuet brukte tid på å tenke ut svar, og en av rektorene kommenterte litt tørt at vedkommende kunne tenke seg å bli litt «varm i trøya» først. Jeg vurderte da å gjøre om spørsmålene slik at det var flere «kosespørsmål» først. Jeg slo dette i fra meg da jeg allerede på det tidspunktet ante at begrepet ikke var så innarbeidet som jeg hadde trodd, og jeg ante konturene av mitt første funn. Dette vil jeg vise til senere i oppgaven.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at analysering av intervjuene er en omfattende og tidkrevende oppgave. Vivi Nilsen (2012) hevder at transkribering er en viktig del av analyseprosessen fordi du får ekstra god kjennskap til datamaterialet og enklere ser sammenhenger og mønstre. Jeg opplevde også at jeg i transkriberingen fikk nye opplevelser og inntrykk etter hvert som jeg leste og gjennomopplevde intervjuene flere ganger. Teoretisk rammeverk, egne erfaringer, kunnskap og holdninger utgjør forskerens forforståelse. Bevissthet rundt dette gjør det mulig å dra vekslinger på informantenes erfaringer og egen forforståelse slik at tekstens innhold kommer tydeligere fram (Nilssen, 2012).

Et fenomenologisk forskningsopplegg skal være fleksibelt og gjøre det mulig for forskeren å arbeide med ulike deler på en og samme tid. Siden analyse og tolkning i mange sammenhenger er sammenvevd, kan det ulike aspekter i forskningsprosessen overlappe og påvirke hverandre. Da er det av betydning at meningsinnholdet kategoriseres med begreper som antyder innhold i kategoriene. Prosessen med å kategorisere tekstens innhold kalles koding. Koding og tolkning kan ikke skilles fra hverandre da inndelingen reflekter forskerens forståelse av det materialet og begreper som er utviklet underveis i prosessen (Postholm, 2010).

Kvale og Brinkmann (2015) refererer til Giorgi (1975) når de viser til meningsfortetting som metode. Dette handler om å komprimere lange setninger til kortere setninger, hvor den umiddelbare mening i det som sies, gjengis med få ord. Meningsfortetting tar utgangspunkt i at forskeren skal lese intervjupersonens svar så fordomsfritt som mulig for så å tematisere uttalelsene slik forskeren fortolker denne. Det er derimot i språket at rommene finnes hevder Lofthus (2017). Det er i samtalen at jeg får en opplevelse av hva rektorene sier, hva de gjør og hvordan de forholder seg til omgivelsene rundt. Det er gjennom samtalen at det tydeliggjøres et mønster i samhandlingen mellom rektor og lærere som fremmer eller hemmer interaksjonen i den materielle virkeligheten de er en del av (Kemmis et al. 2014). Til forskjell fra meningsfortetting som analysemetode der det er forskerens tolkning som ligger til grunn for analysen, vil jeg bruke direkte sitater knyttet til rektorenes arbeid med utviklingsarbeid. De ulike sitatene kategoriseres i fire tema med bakgrunn i hvordan sitatene belyser tema. De fire temaene er:

- Ledelse av utviklingsarbeid
- Administrasjon
- Egen kompetanse
- Tillit og relasjon



Postholm (2010) skriver at det transkriberte datamateriale i fenomenologisk forskning skal organiseres i datafiler. Som ny forsker var dette krevende og krevde at jeg leste gjennom materialet mange ganger før jeg klarte å organisere materialet i kategorier. Postholm refererer til Stake (1995) når hun beskriver hvordan materialet kan tolkes. Hun kaller det *kategorisk opphopning* og viser til forskerens søken etter mening, handler om å finne mønster, handlinger og uttalelser som ligner hverandre. Disse samles da i klasser som understøtter hverandre. Det materialet som ikke passer inn i noe mønster blir overlatt til forskeren å finne hvorvidt de enkeltstående tilfellene har betydning for analysen og forståelsen av fenomenet som helhet.

### 3.5 Troverdighet

Reliabilitet omhandler forskningens konsistens og troverdighet og henviser til hvor pålitelige resultatene er (Kvale & Brinkmann, 2015). Et kriterium for reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas og ivaretas godt i en kvantitativ undersøkelse (Postholm, 2010). I en kvalitativ undersøkelse vil dette ikke være mulig. Informantene vil ikke kunne gjengi informasjonen de har bidratt med ordrett, da mye vil være glemt eller man vil bruke andre ord ved en gjengivelse. I fenomenologisk forskning er det derfor mange forskere som erstatter reliabilitet med *pålitelighet* (ibid.). Ordet refererer til det underliggende med undersøkelsen, nemlig at den er konsekvent gjennomført og at intervjuers forforståelse er godt belyst med hensyn til analysefasen.

En praksis sees ifølge Kemmis (2015) på som sosialt konstruert og som avhenger av deltagerens språk (sayings), handlinger (doings) og relasjoner (relatings). Eksterne forutsetninger som tas inn i praksis som kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosialpolitiske påvirker praksis i gjensidige responsløyper. Å forske på praksis gjennom brillene til praksisarkitekturene har ført meg nærmere inn i rektorenes hverdag ved å se hvordan rektorenes ulike praksiser påvirker det pedagogiske utviklingsarbeidet. Eksempler på praksiser som omhandler dem er praksis på skolen mellom rektor og ansatte, praksis med andre rektorer og praksis med skoleeier. I hver av praksisene vil praksisarkitekturene være ulike og det er rektors rolle å skape en sammenheng mellom de ulike praksisøkologiene som fører til en praksis som forenes i god opplæring for elevene. Det har vært viktig for meg å gi så troverdige beskrivelser av informantenes oppfatning som mulig. Det kan i undersøkelsen se ut som at utfordringen for rektorene ligger i responsløyefene som går mellom praksis og praksisarkitekturer. Det har derfor vært av betydning for meg å stille ledende spørsmål for å

kunne få verifisert min umiddelbare tolkning og analyse, men i all hovedsak har det vært tatt i bruk åpne spørsmål uten ledende oppfølgingsspørsmål. Dette for å styrke undersøkelsens reliabilitet.

### **3.6 Etiske vurderinger**

Alle mine respondenter gitt sitt skriftlige samtykke via samtykkeskjemaet (Vedlegg 3). Jeg har fått godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste as (NSD) til å gjennomføre mitt forskningsarbeid (Vedlegg 4). I oppgaven har jeg anonymisert respondentene som rektor 1, 2, 3 og 4. Alle informantene benevnes også som hun. Anonymitet er også sikret gjennom at all transkripsjon er gjort til bokmål. Transkripsjoner er sendt respondentene for godkjenning. Alt datamateriell, inkludert lydopptak, vil bli slettet etter godkjent oppgave. Som skoleleder i flere år har jeg kjennskap til alle respondentene på ulikt vis. De stilles derfor ikke helt nøytrale overfor meg som forsker, noe som kan påvirke de svarene jeg får.

#### **3.6.1 Forskerens rolle**

Forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på det ferdige resultatet i et forskningsprosjekt. Jeg skulle forske på mine kollegaer, mennesker jeg traff ofte i min arbeidsdag og som jeg i ulik grad hadde god kjennskap til. Brinkmann og Kvale (2015) skriver at forskere kan i noen tilfeller identifisere seg så sterkt med intervjupersonene, at de ikke klarer å opprettholde en profesjonell avstand og fortolker ut ifra informantenes perspektiver. Denne problemstillingen var jeg bevisst på når jeg startet min forskning, og det var derfor særlig viktig at jeg klarte å holde en profesjonell distanse. Jeg valgte å bruke privat mailadresse når jeg sendte ut informasjon om studiet, og jeg valgte ikke å bruke møtearenaer der vi møttes som kollegaer til å fortelle om studiet. Jeg var opptatt av å introdusere meg som intervjuer og student når vi møttes og ikke som kollega og rektor.

#### **3.6.2 Informert samtykke**

Gjennom informert samtykke informeres deltagerne om undersøkelsens formål og hovedtrekk. Det innebærer også at man sikrer seg at informanten deltar frivillig i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det informerte samtykket som alle fikk beskrev prosjektets formål og hvordan opplysningene ville bli behandlet. Deltagerne ble også informert om at intervjuet var basert på frivillighet og at det var mulighet for å trekke seg fra intervjuet på hvilket som helst tidspunkt. Jeg informerte også hver enkelt om hvordan analyse av dataene ville skje og at samtykke til intervju også innebar samtykke til publisering.

### 3.6.3 Konfidensialitet

Kravet til anonymitet for informantene er grunnleggende i en kvalitativ undersøkelse (Thagaard, 2013). I min undersøkelse har jeg derfor valgt å ikke bruke navn, alder eller hvilken kommune som identifikasjonsfaktor. Alle informantene blir benevnt som *hun* uavhengig av kjønn. Dette fordi kjønn ikke er av betydning for undersøkelsens resultater. Dette har jeg valgt fordi det vil være enda vanskeligere å identifisere informantene. Av etiske årsaker har jeg også utelatt noe informasjon fra intervjuene, som kunne bidratt til å identifisere informantene.

### 3.6.4 Konsekvenser

Som tidligere nevnt er det utfordrende å forske i en liten kommune der muligheten for gjenkjennelse er større enn i en stor. Det er viktig å forholde seg til konsekvensene av hva en kvalitativ undersøkelse kan gjøre av skade for informantene ved deltakelse. Forskeren må være klar over at den åpenhet og intimitet som en slik undersøkelse legger opp til, kan gjøre at informanten lar seg «rive med» og gir opplysninger som de senere angres på (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg var derfor nøye med å utforme spørsmål som ikke innebar følsomhet eller la opp til direkte kritikk av enkeltpersoner eller systemer. Dette var også hovedgrunnen til at jeg valgte å sende ut det ferdige transskriberte materialet slik at informanten selv kunne være med på å vurdere om funnene var for sensible til at de ønsket å delta i prosjektet. Jeg fikk ingen tilbakemeldinger som tydet på dette.

### 3.6.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for mitt valg av metode og for forskningsprosessen. Jeg har også gjort refleksjoner rundt min rolle som forsker gjennom å forklare hvordan jeg har jobbet med innsamling av data og mine refleksjoner rundt dette. Det har også blitt redegjort for kvaliteten på studiet og etiske dilemmaer. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for funn som framkommer av analysen av det transkriberte materialet.

## 4.0 Presentasjon og analyse av data

I det følgende presenteres og analyseres kildematerialet. Analyseprosessen er tidligere presentert i metodekapittelet. Kapittelet er ordnet etter praksisarkitekturene som danner det teoretiske rammeverket i studien, og som også var rammen for analysen.

### 4.1 Skolene, utviklingsarbeidet og forskningen

Rektorene i denne undersøkelsen har sitt virke i en forholdsvis liten kommune i Norge. Kommunen har slitt med utskiftning i den skoleadministrative ledelsen i skolen, og av de fire er det bare én som har hatt rektorjobben lenger enn tre år. I tillegg ble skolestrukturen i kommunen endret, som følge av et politisk vedtak i desember 2018. Det innebar at to av skolene som var 1–7-skole skulle endres til 1–4-skoler. Den tredje skolen som også var 1–7-skole skulle da legges om til en 5–7-skole. Ungdomsskolen skulle bestå. Skolene skulle stå klare med vedtatte endringer til skolestart august 2019. For rektorene og lærerne betød det til dels store endringer. Alle lærerne i kommunen ble i stor grad flyttet til skolen etter kriterier satt av skoleeier og det innebar at mange måtte skifte arbeidssted mot sin vilje. I stedet for å konsentrere seg om det pedagogiske utviklingsarbeidet på skolen befant rektorene seg i en opplevd konflikt med til dels sinte og frustrerte lærere.

Da jeg startet mine undersøkelser i september 2019, hadde rektorene ulike utfordringer både administrativt, med tilrettelegging for nye elever og relasjonelle utfordringer i personalgruppen. Undersøkelsen er belyst gjennom teorien om praksisarkitekturer. Praksis formes på de stedene der den utfolder seg og med de ressursene som finnes på stedet eller bringes dit. Det var av den grunn av interesse å se hvordan nye praksiser ble infiltrert i den eksisterende og hvordan praksis, praksisarkitekturer og praksistradisjoner påvirket hverandre (Kemmis et al. 2014; Schatzki, 2010; Østern, 2016).

Mulighetene og begrensningene i praksislandskapet avhenger av de individene som tilhører praksis, og praksisarkitekturene som muliggjør eller begrenser utførelsen av praksis. Praksis og praksisarkitekturer bindes sammen av en responsløyfe som skaper bevegelse mellom disse, eller er statiske og vanskeliggjør forandring og utvikling i et miljø (Østern, 2016). Rektorene i mitt studie gir en beskrivelse av utfordringene når responsløyfe ikke er i

bevegelse og i motsatt fall, hvordan velfungerende responsløyer bidrar til utvikling av organisasjonen.

#### **4.1.1 Rektor 1**

Rektor 1 har ledet byens «nye» 5–7-skole i to måneder. Skolen har 190 elever, rundt en tredjedel har vært elever ved skolen tidligere. De øvrige elevene er nye og har gått på to andre skoler. På skolen jobber det opp mot 35 personer, av disse er det 28 lærere og sju assistenter, av disse har ni av lærerne og tre assistenter ikke jobbet på skolen før, men har tilhørt de to skolene som tidligere omtalt.

#### **4.1.2 Rektor 2**

Har vært rektor ved en 1–7-skole i fire år. Hun har tidligere vært leder ved skolens SFO i seks år og assisterende rektor i fire år. Høsten 2019 ble skolen endret til en 1–4-skole med tilhørende endring i personal- og elevgruppa. Skolen har i dag 140 elever, 26 lærere og seks assistenter. Utskiftningen i kollegiet har ført til at nesten halvparten av lærerne er nye ved skolen. Hun er også den eneste av rektorene som har startet på en rektorutdanning.

#### **4.1.3 Rektor 3**

Kommunens andre 1–4-skole ledes av en rektor som har lang tilhørighet til skolen. Hun har jobbet som lærer ved skolen i 15 år, deretter avdelingsleder i to år, assisterende rektor i sju år og rektor i to år. Det er nytt å skulle lede en 1–4-skole, med mange nye lærere og elever som tidligere ikke har hatt tilknytning til skolen.

#### **4.1.4 Rektor 4**

Rektor 4 har de syv siste årene vært rektor ved byen ungdomsskole. Tidligere har hun jobbet som mattelærer ved skolen i tre år. Før det jobbet hun på en liten, fådelt skole i åtte år. Rektor tok lærerutdanning i voksen alder og har det meste av sin praksis på andre steder i arbeidslivet. Skolen har 250 elever og 31 lærere. Selv om ungdomsskolen ikke har blitt direkte berørt av omstillingen i kommunen, så har også denne skolen hatt endringer i staben.

#### **4.1.5 Kildematerialet**

Studiens empiriske materiale består av intervjudata fra fire individuelle intervjuer. Hvert av intervjuene varte i ca. 50 minutt. Hvert av intervjuene ble transkribert og førte til omtrent 45 sider med datamateriale. Prosessen knyttet til transkribering er belyst tidligere og vil derfor ikke nevnes her. Jeg vil i presentasjonen av data trekke fram utsagn fra en eller flere av rektorene for å trekke fram dybdeperspektivet som er med på å understreke kvalitetene i en

kvalitativ studie. Alle informantene er benevnt som rektor 1, 2, 3 eller 4, og det personlige pronomenet *hun* er benyttet på alle, uansett kjønn.

#### 4.2 utfordringer i ledelse av utviklingsarbeid

I analysen er det problemstillingen jeg søker svar på: Hvilke utfordringer har fire rektorer i ledelse av skolens utviklingsarbeid? Analysen belyser også hvilke forhold i systemverden som påvirker ledelse av utviklingsarbeid i skolen.

Ut fra deskriptive undersøkelser kan funnene systematiseres etter følgende tema: Ledelse av utviklingsarbeid, her menes de formelle og planlagte møtene der utviklingsarbeid er tema. Administrasjon - her menes rektors administrative oppgaver som budsjett, sykeoppfølging, rapportering og timeplanlegging. Kompetanse - her menes rektors opplevelse av egen kompetanse, av å oppleve å lykkes. Tillit og relasjon - her menes hvordan skape tillit og hvordan unngå konflikt, og hvordan etablere relasjonen mellom rektor og lærere for å skape grunnlag for utviklingsarbeid.

Tabell nr. 1: Utfordrende tema (Tilpasset etter Engvik, 2018)

Eksempler på sitater som illustrerer tema	Tema
«Alle skjønner ikke hvorfor vi skal gjøre dette.» (Rektor 1) «Det skorter kanskje på å se endringen i praksis.» (Rektor 3) «Det blir å skyve og dra lite grann.» (Rektor 4) «De er lite interessert i teoretiske betraktninger og forskning.» (Rektor 1) «Det er en nøkkel å få alle til å reflektere over egen praksis.» (Rektor 2)	Ledelse av utviklingsarbeid
«Det hadde vært fint hvis ikke nye prosjekter hadde skiftet så veldig.» (Rektor 3) «Vi har en ganske sterk styring fra kommunenivå.» (Rektor 4) «Vi har ikke store økonomiske ressurser.» (Rektor 4) «Vi har ikke tid å være sammen.» (Rektor 3) «Idealet er at du bruker 80% på pedagogikk og 20% på administrasjon, men det er nok omvendt.» (Rektor 2)	Administrasjon
«Det er jo viktig å peke ut veien, det er en stor utfordring.» (Rektor 3)	Kompetanse

<p>«Det er jo veldig mange saker der det sies at rektor må være engasjert.» (Rektor 1)</p> <p>«Jeg bruker mye tid på å lese meg opp for å holde tritt.» (Rektor 1)</p> <p>«Jeg tror alle må ha en felles kunnskapsbase.» (Rektor 2)</p> <p>«Jeg har tro på å holde fram gode eksempler.» (Rektor 4)</p>	
<p>«Du må jo ha opparbeidet tillit, det er jo en vesentlig del av relasjonen.» (Rektor 3)</p> <p>«De føler ikke forpliktelse hvis ikke relasjonen er god.» (Rektor 2)</p> <p>«Jeg har bitter erfaring med en del ting.» (Rektor 4)</p> <p>«Man kommer ikke langt uten å ha en god relasjon.» (Rektor 1)</p>	Tillit og relasjon

#### 4.2.1 Ledelse av utviklingsarbeid

##### Å skape et felles språk

Rektorene i studien beskriver utfordringen med hvordan arbeid i fellestid knyttet til teoretiske betraktninger med praktiske erfaringer, ikke alltid kan spores i klasserommet. Rektor 1 forteller: «Jeg opplever at de vanligvis er lite interessert i teoretiske betraktninger og forskning, men de mye mer interessert i det som er matnyttig.» Hun legger til at det hun oppfatter som manglende refleksjonsgrunnlag blant lærerne gjør at hun aldri kommer helt i dybden på det teoretiske rammeverket rundt utøvelse av praksis i profesjonell sammenheng. Hun viser her til hvordan lærernes tilnærming til praksis gir seg utslag i kulturell–diskursive forhold antall lærere i klasserommet, om det skal være tur-dag eller ikke osv. Hun synes det er vanskelig å nå inn med teori og refleksjon rundt praksis når lærerne har sitt fokus på praktiske forhold ved skolen. Dette har også rektor 3 reflektert rundt. Ved å erkjenne at utøvende praksis opptar lærerne, har hun valgt å bruke dette som et utgangspunkt for den teoretiske tilnærmingen til praksis. En annen rektor (2) spør: «Hva kan vi gjøre sånn at det virker bedre hvis det ikke virker godt?», og legger til: «Vi er alt for mye opptatt av at det er en suksess eller ikke, i stedet for å se hva vi kan forbedre.»

De tre rektorene som jeg har referert til her, er opptatt av læreres læring for å få til god læring blant elevene. De har derimot ulik erfaring med hvordan det intersubjektive rommet er med på å skape bevegelse mellom det praksisutøveren sier og den kulturen og de tanker og muligheter som finnes der. Den menneskelige aktiviteten kan forstås med røtter i praksis og ikke bare

som individers handlinger eller forhold ved praksisarkitekturerne (Østern, 2016). Ved å skape et kommunikativt rom for samtale og refleksjon rundt praksis kan responsløyene være med på å øke forståelsen mellom rektor og lærere. Noen rektorer opplever det utfordrende at forhold i systemverdenen skaper utfordringer i det kommunikative rommet. Rektors *sayings* og *doings* gjennom å ha fokus på det teoretiske grunnlaget for praksis harmonerer ikke med lærernes *sayings* og *doings*, da de er opptatt av forhold i systemverdenen som utfordrer praksisutførelsen. Man kan da se hvordan en ubalanse mellom aktørenes *sayings* og *doings* forhindrer responsløyene i å skape bevegelse mellom praksis, utøvelse av praksis gjennom praksisdeltagerne og systemverdenen.

Rektor 4 mener at: «Å lede utviklingsarbeid er det aller viktigste, det er det som bør stå innerst og nærmest oss rektorer. (...) Du må jo kunne få med deg folk når du skal lede.» Å skape en felles visjon sier samtlige rektorer er det vanskeligste innen utviklingsarbeidet. «Jeg kan jo synes det er en veldig god tanke, men hvis ikke lærerne er enige så kan jeg jo bare «glemme det», forteller rektor 3. Dette refererer igjen til hvordan responsløyene kan hemme utviklingen ved skolen. Ved å anvende språk og formuleringer på en måte som ikke er meningskapende for individene som er en del av praksis så vil anvendbarhetene i budskapet ikke nå frem, i motsetning til hvordan betydningen av et felles vokabular vil kunne fremme utvikling. Rektor 4 forteller: «Jeg prøver å koble teori til det de faktisk gjør, det tror jeg er den viktigste faktoren for å gjøre lærerne bevisst.»

### Utvikling gjennom handling

Kemmis et al. beskriver hvordan individuell vilje, forståelse og handling orkestreres i kollektive sosial-relasjonelle prosjekter gjennom det som sies, gjøres og hvordan man forholder seg til hverandre og verden rundt. De sier videre at praksis kan endres gjennom at «innreisende» praksiser. På samme måte kan praksiser forsvinne hvis disse viser seg å ikke være levedyktige (Kemmis et al., 2014; Østern, 2016). Rektorene har opplevd hvordan praksis på skolene har blitt utfordret ved at praksislandskapet har blitt endret. Rektor 2 understreker dette slik: «Jeg har fått lite tid til annet enn annet enn administrering, det har nok ført til lite fokus på utviklingsarbeid. Det er jo alltid noe som er «viktigere» og mer presserende som dukker opp.» Denne rektoren opplever det pedagogiske utviklingsarbeidet som utfordrende i en «ny» organisasjon. Hun kjenner på hvordan en styrt handling der lærerne mer eller mindre frivillig har fått nytt arbeidssted fører til at hun blir spist opp av administrasjon, lærernes personlige interesser og et politisk vedtak som har endret innholdet i skolen. Rektor 1 sier også noe om dette:



Jeg er litt skuffet over hvor lite tilgjengelige noen av lærerne er i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Jeg skjønner at de ønsker seg et annet arbeidssted, men jeg tenker at de i første rekke er profesjonelle som skal utføre et pedagogisk virke ut mot barna. I så måte skal egentlig hvor de utfører dette være underordnet.

Systemverdenen og praksis påvirkes gjensidig av hverandre. Rektors opplevelse av praksis og enkeltlæreres opplevelse av praksis kan være ulik hvis deres ståsted er forskjellig. I det intersubjektive rommet så kan dermed opplevelsen av hva som er budskapet være ulikt hvis ikke de ulike praksisene flettes inn i hverandre. Rektor 4 sine opplevelse av endringen på skolen viser hvordan det kommunikative rommet kan brukes til en fram- og –tilbake-bevegelsen mellom praksis og praksisarkitekturene: «Jeg ser det som positivt og spennende at nye «koster» er kommet til. Det har ført til at vi har fått mange nye diskusjoner rundt egen praksis og rundt skolens praksis. Vi har fått litt hull på gamle konstellasjoner og fått et annet fokus på den allerede etablerte praksisen.»

Praksiser er sosiale og bestemmes i det fysiske tid og rom der praksiser skjer. Schatzki (2008) viser til begrepet «site ontology» eller væremåte i praksis. Praksiser er ikke bare skapt av erfaringer, men også av hensikter, intensjoner, disposisjoner (habitus) og handlinger. Det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom praksis, praksisutøvere og praksisarkitekturer og hvordan praksisarkitekturene muliggjør profesjonell utvikling. Analysen viser til språkets betydning i utviklingen av felles praksis. Hensikter, handlinger og intensjoner synliggjøres i et semantisk rom uten distanse mellom praksisutøverne. Da stemmer det man sier og det man gjør med hverandre og funnene i analysen viser hvordan det semantiske rommet og de kulturell-diskursive forholdene former og utvikler praksis.

### Relasjoner i utviklingsarbeidet

Rektorene i undersøkelsen er opptatt av tilstedeværelse i diskusjonene og de ser relasjonen som nødvendig for det pedagogiske utviklingsarbeidet. Rektor 4 forteller at: «Entusiasme for utviklingsarbeid tror jeg er til stede, lærerne vil og kan. Derimot må vi gi dem ro til å skape noe sammen med kollegaene sine som gir mening. Vi har det alt for travelt og vi evaluerer og følger opp alt for dårlig.» Rektoren tilkjenner her praksisarkitekturens betydning for utviklingsarbeidet. Hun erkjenner at ved å henge seg for mye til materiell-økonomiske forhold som tid og ressurser vil verdifulle diskusjoner mellom involverte i praksis bli forringet. Gjennom å legge til rette for et kommunikativt rom mellom lærere og rektor kan responsløyene bidra til forståelse for utfordringer som hindrer eller fremmer utvikling i organisasjonen. I dette arbeidet viser analysen relasjonen betydning. Selv om alle fire

rektorene uttaler hvor viktig relasjonen er, så påvirkes rektorenes praksis seg ulikt og ikke alle klarer å skape en frem- og- tilbake-bevegelse mellom de sosio-politiske forholdene og hva de sier og gjør og hvordan dette påvirker relasjonen til andre i praksisen. For rektor 1 tyder analysen på at hun har utfordringer med å oversette forhold i systemverdenen slik at de blir forståelige for lærerne (Kemmis et al.2014; Roald,2012). Dette påvirker forholdene i praksis og hvordan aktørene forholder seg til hverandre (*relatings*). Rektor 4 synliggjør en større forståelse for hvordan praksis og praksisarkitekturene er avhengig av hverandre ved å vise til hvordan tid er en faktor for det felles arbeidet, med en erkjennelse av betydningen av relasjon for å legge til rette for aktørens påvirkning på praksis. Hennes konklusjon er at utvikling av praksis avhenger av læring og kommunikasjon mellom forholdene utenfra og praksisdeltagerne selv.

#### 4.2.2 Administrasjon

Rektor mellom «barken og veden»,

Rektorene beskriver hvordan administrative oppgaver får prioritet framfor det pedagogiske utviklingsarbeidet. Følgende sitat er med på å belyse problemstillingen: «Det er fort gjort å bli låst i administrative oppgaver. Det hadde vært så deilig å bare si det, at for hver gang vi blir kalt inn til et møte, så stjeles det fra elevens læring for å sette det på spissen.» Rektor 3. Rektorene opplever ikke at initiativ utenfra, som når skoleeier kaller inn til møter, er fremmede for det pedagogiske utviklingsarbeidet. Analysen kan tyde på at rektorene opplever en manglende forankring fra skoleleders side for de utfordringene som finnes praksisarkitekturene og at det de sier, og gjør og relasjonen mellom aktørene i praksisen fører til dialog og utvikling om det som hemmer og fremmer utvikling av organisasjonen. Dermed kan det se ut til at rektorenes tilhørighet til ulike praksiser fører dem mellom «barken og veden» der de ulike praksisene ikke har tilstrekkelig tilhørighet til hverandre. Praksisene er derimot innvevd i hverandre og gjensidig avhengige av hverandre. Kemmis et al. (2014) referer til begrepet praksisøkologier som levende systemer relatert til hverandre. Skoleeiers ønske om å innvirke på skolens indre liv gjennom møter med rektorer fører til at rektor tar av sin tid med lærere, elever og foreldre. Når møtene ikke fører til dialog og refleksjon i et intersubjektive rom med levende læringssløyfer mellom involverte aktører, kan det tyde på at rektorene opplever en avstand mellom det som forventes og det mulighetsrommet som de styrer over. Derimot kan ikke skolen leve isolert fra skoleeier. Det er derfor av betydning for skolens utvikling at de kommunikative rommene også inkluderer skoleeier i praksislandskapet og at dette synliggjøres i et språk som er gjenkjennelig for alle involverte. I de kulturelle-

diskursive forholdene er det skoleutvikling som er det felles målet og det språket som anvendes må være meningsfylt for alle. Administrativ ledelse står derfor ikke nødvendigvis i veien for pedagogisk ledelse der intersubjektive forhold åpner opp for et dynamisk samspill mellom individ og system.

### Administrasjon, endring og delegering

Skolene i kommunen har gjennomgått en omstilling som har endret praksis i noe grad.

Endring i elevgruppen har endret på de materiell-økonomiske forholdene ved skolen ved at klassene har blitt større. Praksislandskapet har dermed endret seg noe og rektor 3 beskriver det sånn: «Det er klart, omstillingen av skolen fra en 1–7-skole til en 1–4-skole har medført endringer som har tatt tid å gjennomføre. Det har krevd flere lærere, flere assistenter og endring av skolegården.» Endringer i praksislandskapet tar fokus bort fra utviklingsarbeidet ved at materiell-økonomiske og sosio-kulturelle forhold endres. Å implementere utviklingsarbeid tar tid, og har flere faser før man kan se varig endring i organisasjonen. Kontinuitet er den viktigste faktoren for å lykkes (Shatzki, 2008). Endringer som skoleeier har utført får konsekvenser for det dynamiske samspillet ved praksis ved at mye tid går til organisering og gjennomføring av skoledagen. For involverte aktører ved skolen gir også endringene muligheter til utvikling. Endringene i praksislandskapet kan bare gis innhold gjennom de menneskene som har sin tilstedeværelse i praksisen. Slik muliggjøres profesjonell utvikling for deltagerne og for organisasjonen som helhet. Rektor 3 er bevisst viktigheten av et gjensidig kjennskap til alle sider ved organisasjonen vil være av betydning, og at distribuering av oppgaver i organisasjonen vil knytte praksismedlemmene nærmere i relasjon til hverandre og dermed en forståelse for betydningen av praksisarkitekturenes betydning for utviklingsarbeidet.

### Distribuering av ledelse for utvikling av praksis

Å ivareta den etablerte praksisen, og ramme inn utfordringer som endringer i de materielløkonomiske og de sosio-politiske forholdene medfører for utøverne av praksis krever en tilstedeværende leder som aktivt utøver ledelse. Ledelse vil alltid ha et element av makt i seg (Østern, 2016). Kemmis et al. (årstall) beskriver hvordan endringsagenter i praksis førte til ansvarliggjøring i kollegiet og til utforming av felles visjon og refleksjon rundt individuell utvikling. Lærere som opplever seg som endringsagenter i sin organisasjon opplever kraften i læring og hvordan de til en viss grad får mulighet til å forme sin utvikling og gjennom kommunikasjon med andre aktører får anerkjennelse for sin praksis. Ved å sette seg selv inn som en del av praksis opplever rektor 4 at hun lettere skaper sosiale rom.

Responssløyfene viser medieringen mellom praksis og praksisarkitekturer. Rektor 4 har denne refleksjonen:

Jeg tror det i noen tilfeller hjelper å være åpen på sin egen utilstrekkelighet. Jeg har ikke noe behov for å være et orakel som vet alt. Det tror jeg skaper rom for diskusjon og felles refleksjon. Å tenke at ledelse på noen områder kan utføres av andre synes jeg er lurt, det letter på det administrative presset, samtidig som ressurser kan fordeles ut fra formell og uformell kompetanse på ulike områder i skolen.

Rektor 2 formulerer dette slik: «Jeg skal veilede lærere med tanke på kollektiv kapasitetsbygging, men hvordan jeg gjør det finnes det jo ingen oppskrift på.» Å kartlegge hvordan lærernes forståelse for praksis er og innlemme de i allerede etablerte praksisarkitekturer som regulerer det som kan sies og hvordan, hva som kan gjøres og hvordan og ikke minst hvordan relasjoner, hierarkier og solidaritet fungerer for å få til et dynamisk samspill krever kunnskap av rektor. Ved å distribuere ledelse i organisasjonen bidrar rektor 4 til å dempe maktrelasjonen som finnes mellom ledelse og lærere. Ved å utforske og diskutere rundt hva som er gyldig kunnskap og ved å legge til rette for ulike løsningsforslag påvirkes det sosiale rommet til å opprettholde profesjonsfelleskapet gjennom eksplisitt og kritisk dialog som leder frem mot utvikling i organisasjonen som helhet.

### 4.2.3 Kompetanse

#### Kompetanseutvikling for rektorer

Det har ikke vært krav fra skoleeiers side om rektorutdanning og bare en av rektorene har fullført lederutdanning. Rektor 3 forteller at studiet har vært med på å tilføre hennes utøvelse av praksis noe: «Jeg startet på rektorutdanningen i fjor høst og det har gitt meg mye. Jeg vet ikke om jeg er blitt en mye bedre leder, men jeg har fått en større forståelse for jobben og for det teoretiske rammeverket som omhandler ledelse i skolen.» (Rektor 3.) Ledelse i skolen har tradisjonelt sett vært lærere som har gått veien fra klasserommet til avdelingslederjobben og til slutt endt opp i rektor-stolen, formell kompetanse har ikke vært et krav, erfaring har i mange tilfeller vært tilstrekkelig (Røvik, 2014). Ledelse i skolen skiller seg fra andre typer ledelse ved de etiske, sosiale og politiske konsekvensene deres utøvelse av praksis får (Engvik & Lekang, 2020). Rektors ansvar for å etablere, forme og utvikle de kommunikative rommene for utvikling av praksis, gjelder ikke kun for enkeltindividet, men for hele fellesskapet (Kemmis & Wilkinson, 2014).

Behovet for kompetanse i ledelse har blitt fulgt opp gjennom satsing fra nasjonalt og kommunalt hold, som etterutdanning av ledere. Likevel sier rektor 2 følgende:

Jeg har søkt og fått innvilget rektorutdannelse for 3 år siden, men jeg valgte å avslutte studiet. Selv om det legges ned mye midler fra statlig hold så er det krevende å studere samtidig som man skal utøve ledelse. Det var bare aldri tid og vi får jo ikke nedsatt tid for å studere. Det ble rett og slett bare for tøft.

Dette utsagnet viser hvordan gode intensjoner i materiell-økonomiske forhold ikke harmonerer med det praksisutøveren opplever som sin virkelighet. I det fysiske rommet mellom arbeid og aktivitet får ikke personlig kompetanseutvikling prioritering. For å forstå dette må man ha kunnskap om hvordan praksis styrer individets handlinger og at selv om utdanningssystemet trenger kompetanse for å revitalisere og fornye etablerte systemer så vil det aldri være systemene som styrer praksis (Østern, 2016). Dermed kan de se ut som at noe av praksisen innhold må endres eller erstattes for rektor skal se utvikling av egen kompetanse som nødvendig for å utvikle kompetansen for hele fellesskapet.

#### Å utvikle seg sammen

Kemmis et.al (2008) refererer til profesjonelle læringsfellesskap som praksiser der aktørene deler et felles ansvar for elevenes læring. Ved å transformere individuell praksis til felles praksis endres aktørenes *sayings* (det som sies og tenkes i praksis), *doings* (det som gjøres) og *relatings* (relasjonens betydning for praksis). Et felles profesjonelt praksisfellesskap ble rammet inn av kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosio-politiske forhold. Aktørene i praksisen gjenkjente og aksepterte det gjensidige avhengighetsrommet mellom praksisfellesskapet og systemverdenen. I analysen kommer det fram at denne kunnskapen ikke er like tydelig for alle rektorene. Uttalelsen fra rektor 1 synliggjør dette: «Vi jobber jo med profesjonelle læringsfellesskap hele tiden. Nå har vi nettopp endret på teamorganiseringen slik at det er lærerne sammen med avdelingslederne som legger føringer for gjennomføringen. Det ser ut til å fungere bra, jeg er ikke lenger så involvert.» Uttalelsen kan tyde på en forståelse av at læringsfellesskap utelukkende skal dannes i lærernes praksiser. Det er avgjørende for kunnskapsutviklingen at man i fellesskap observerer og samtaler slik at aktørene er i stand til å gjenkjenne arbeidssituasjoner, reflektere og omsette til ny kunnskap som er anvendbart for å løse nye utfordringer i praksis. Et fellesskap for utvikling av praksis uten en nærværende ledelse vil kunne føre til en fragmentering av praksisfellesskapet.

### 4.3 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet presentert analysen av de funn som har kommet fram gjennom intervju av fire rektorer i en kommune. Analysen har jeg utført med praksisarkitekturene som bakgrunn. Ved gjennomgang av det transkriberte materialet fant jeg å kunne dele funnene etter fire kategorier. Disse kategoriene er det gjort rede for i analysen og vil bli nærmere behandlet i neste kapittel der funnene vil bli drøftet i lys av teoretiske innspill og betraktninger.

### 5.0 Drøfting

I dette kapitlet drøfter jeg funn i analysen som belyser oppgavens problemstilling. Problemstillingen hadde som mål å utforske «Hvilke utfordringer har fire rektorer i ledelse av skolens utviklingsarbeid?». Den teoretiske bakgrunnen for analysen har vært praksisarkitekturene, som ikke bare danner bakteppe for analysen, men som også er en teoretisk forståelsesramme som gir praksisen innhold.

Teorien om praksisarkitekturer av Kemmis og Grootenboer (2008) benyttes for å belyse problemstillinger, som er knyttet til ledelse av utviklingsarbeid og hvordan responsløyfe mellom praksis og praksisarkitekturer kan være både fremmende og hemmende for utvikling av praksis.

## 5.1 Forhold som påvirker ledelse av utviklingsarbeid

### 5.1.1 Dialog og kunnskap som strategi i utviklingsarbeid

Språket er en forutsetning for kommunikasjon og gir oss mulighet til å mestre komplekse «rom» som vi beveger oss inn i og som skaper forståelse og mening i sin ytterste form. Språket kan også lukke de samme rommene ved bruk av begreper som ikke er meningsgivende for andre i det samme rommet (Irgens, 2016). Skolene i undersøkelsen var ulike og preget av ulike organisatoriske og pedagogiske kulturer. En av skolene bar preg av flere år med vekt på pedagogisk utviklingsarbeid, mens på andre skoler var ikke dette like tydelig. Disse skolene kunne se ut som at bar preg av en individualistisk kultur eller en kultur preget av påtvunget kollegialitet (Hargreaves, 1994). Dette synliggjøres når rektor på en skole refererer til manglende interesse for utviklingsarbeid blant lærerne.

Min forståelse er et dette kan handle om en diskurs blant lærere og rektor som preges av individuell tenkning i møtet med skolens teoretiske rammeverk. Aktørene ønsker bare å delta hvis det gir umiddelbar avkastning for den enkelte. Rektorene i de fire skolene står ved et veiskille der de alle sammen har fått sammensatt et «nytt» kollegium ved omorganisering av grunnskolene i kommunen. Nye praksiser skal knyttes sammen med de allerede etablerte praksisene. Kemmis et al. (2014) refererer til praksisøkologier der ulike praksiser møtes og bindes sammen i en gjensidig avhengighet, som på nytt kan skape nye praksiser gjennom det som sies, det som gjøres og gjennom relasjonen mellom de som er deltagende i praksisen. Det nye mangfoldet i en praksis krever kommunikasjon for å forstå kompleksiteten og mulighetene som den nye praksisen gir.

En av rektorene ga uttrykk for begeistring for den nye organiseringen, men for øvrige rektorene ble det gitt inntrykk for at det var utfordrende å legge til rette for pedagogisk utviklingsarbeid i den nye praksisen. Disse rektorene opplevde at lærerne var veldig ulike med tanke på tilnærmingen de hadde med seg inn i diskusjonene, og mye tid ble brukt på materielle forhold, som frustrasjon over store klasser, dårlig økonomi osv. Rektorene fortalte som hvordan nasjonale skolestrategier ga et innhold i skolen. På rektormøtene i kommunen ble det ofte tematisert viktigheten av å utvikle praksiser som la til rette for endring og utvikling gjennom nasjonale strategier av ulik art. For enkelte av rektorene ble dette vage begrep og ideer, og rektormøtene i kommunen ble brukt til diskusjoner rundt hvordan man skulle finne tid og penger til å jobbe med læringsstrategier når praksislandskapet var endret. Røvik (2014) viser til at det tar tid å oversette teori til praktisk handling og felles forståelse. Analysene av empirien viser at de praktiske handlingene tok mye av tiden til kunnskapsutviklingen innad i organisasjonen. Selv om mye tid var satt av til utviklingsarbeid, ble det ingen kontinuitet og dermed diskusjonene og refleksjonene fra forrige møte borte og glemt. Dette viser hvordan læringsløyfe som skal føre til refleksjon og utvikling av ny praksis stopper delvis opp i et praksisfellesskap.

I det kommunikative rommet som binder praksis og praksisøkologier sammen, går det en kontinuerlig responsløyfe eller læringsløyfe. Responsløyfen er av avgjørende betydning for hvordan praksis fungerer. Rektorene opplever at lærerne ikke er deltagende i det pedagogiske utviklingsarbeidet som det blir initiert til. Det transkriberte materialet viser tegn til en praksis i det fysiske rommet for aktivitet og arbeid preges av individuell tenkning og balkanisering (Hargreaves, 1994). Fram-og-tilbake-bevegelsen mellom praksisdeltagerne, det kommunikative rommet og systemverdenen stopper slik sett opp i mangel på systematikk i

skolens kunnskapsutvikling. For å få til dialog kreves en endring i de sosio-politiske forholdene ved å avklare forhold i organisasjonen som har ført til spenninger og motsetninger. Viktige spørsmål i en slik sammenheng er: Hvem er deltagende i diskusjonene? Hvem sine meninger blir gitt verdi, osv. (Østern, 2016).

En av skolene i undersøkelsene bar preg av å være en organisasjon der samarbeid var å foretrekke, og der lærerne og rektor hadde dialog rundt utviklingsarbeidet og lærerne samarbeidet på tvers av klasser og fag. Samarbeid, helhet og sammenheng var begrep som kjennetegnet dialogen på denne skolen. Utviklingsarbeid gjennomføres som et felles prosjekt med mål om å lykkes. Menneskene som deltar i praksisen kan endre omstendighetene rundt praksis og knytte den sammen eller frata den innhold og det er den menneskelige handlingen som fører til det dynamiske samspillet mellom individ og system. Østern (2016) viser til viktigheten av å forstå hvordan ulike perspektiver påvirker praksis og erkjennelsen av ulik kunnskap i praksisen er av betydning for samspillet mellom individ og praksis.

For skolene i undersøkelsen kan det se ut til at de kulturell-diskursive forholdene preges enten av høye forventninger med høy gjennomføringsgrad, eller uklare forventninger og en balkanisert og individuelt preget tilnærming til den pedagogiske praksisen. Det kan se ut som at gjennomføringen av utviklingsarbeidet på skolene, ikke vies like stor oppmerksomhet av skoleeier som selve rammene for utviklingsarbeidet. Dette bekreftes også av rektorene i undersøkelsen og kan ha betydning for de ulike tilnærmingene i praksisfeltet.

Donald Schön (2001) skriver om den reflekterte praktiker, og viser til praksisutøvere som evner å tenke mens de handler, og der handlingen er mer enn bare anvendelse av teknikker og tillærte mønster. Det innebærer ikke at det ikke ligger planlegging bak handlingene, men at situasjoner som oppstår lar seg løse der og da, og som lar seg løse mens det fremdeles er tid og anledning til det (Schön, 2001). Disse situasjonene kan sees som å ha likhetstrekk med Aristoteles praktiske kunnskap (Mausethagen & Smeby, 2017). Derimot kan det se ut som at utøvelse av praksis er i mange sammenhenger instrumentell, regelbunden og standardisert og man er lite forberedt på situasjoner som kan oppstå i praksislandskapet. Det kan tyde på at lederkompetanse påvirker hvordan rektorene i undersøkelsen løser de ulike situasjonene. Det er lite formell lederutdanning i organisasjonene, og flere har også kort fartstid som rektorer. Dette sammenfaller med hva andre rektorer har uttalt i TALIS (2018). Rektorene savner mer kompetanse, ikke nødvendigvis bare gjennom utdanning, men også gjennom å opparbeide seg trygghet i situasjoner preget av et 'her og nå', der raske løsninger kan tas gjennom erfaring og



«magefølelse». Dette kan også være gjeldende for de fire rektorene som undersøkelsen har sin empiri knyttet til. For noen av rektorene oppleves utviklingsarbeidet mer utfordrende, de klarer ikke i samme grad å lese organisasjonen og nyttiggjøre seg av kommunikasjonen i det intersubjektive rommet som binder praksiser sammen. For andre preges praksis av en erkjennelse av hvordan praksislandskapet i organisasjonen framstår og har trygghet i hvilke faktorer som er fremmende og hemmende for utvikling.

### **5.1.2 Administrasjon og ledelse av utviklingsarbeid**

De materiell-økonomiske forholdene ved skolene er preget av mye ressurser for kompetanseøkning for både lærere og elever. Det er satt av både tid og penger for at enkeltindivider skal kunne øke sin kompetanse på ulike felt. På samme tid må rektorene forholde seg til nedskjæringer og kutt i budsjett samt omorganisering av skolene. Rektorene som arbeider i skolen rapporterer om at selv om de har godt med ressurser til kompetanseheving, så står ikke den tiden som de har i forhold. De mangler tid til å forberede og følge opp utviklingsarbeid samtidig som de skal delta i omorganisering og prosedyrer og lovverk knyttet til dette. Rektorene sier de har verktøyene, men det er ikke tid til å benytte seg av dem.

Det er satt ned flere utvalg som skal se på tidsbruken i skolen, sist ved daværende kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner, som i 2018 satte ned en ny gruppe som skal se på hvordan man kan ta tidstyver bort fra skolen og erstatte det med mer kvalitet i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Rektorene i min undersøkelse er unisone når de referer til tidsbruk av skolen. Flere oppgaver skal gjennomføres på samme tid, og det tar fra dem muligheten til å bruke tid på refleksjon og implementering utenom den tidsrammen som er satt av til implementering av utviklingsarbeid. Det kan se ut som at det var de statlige og kommunale satsningene som var med på å bestemme hvilke satsninger skolen skulle ha. Robinson (2014) legger vekt på viktigheten av å formulere mål for den strategiske planleggingen, og dermed prioritere og sortere hva som kommer først og hva som kommer sist. Empirien viser at rektorene, når de må velge mellom administrative oppgaver og utviklingsrelatert innsats, bruker de mye av tiden sin på administrasjon.

Sammenlignet med mange andre europeiske land, har norske rektorer tradisjon for å bruke mye tid på administrasjon og mindre tid på utviklingsarbeid (Røvik, 2014). Tid er dermed en faktor som blir utfordret når skolene i de materiell- økonomiske forholdene blir pålagt nasjonale prøver, grunnskolepoeng, trivselsundersøkelser og § 9-a. Det kan dermed se ut til at

rektorene i undersøkelsen opplever at deres tid i stor grad blir brukt til å transformere nasjonal skolepolitikk uten å kunne gi den et lokalt tilsnitt. Noen av rektorene savner også et meta-perspektiv i rektormøtene. De opplever at det blir brukt god tid på gjennomgang av for eksempel nasjonale prøver og resultatene av disse, men mindre tid på å diskutere hvordan skolen kan fremme bedre resultater for den enkelte elev. Dette støttes også av Robinson (2014) som viser til at ledere må vite hvordan og hvorfor handlinger gjør en forskjell for elevenes læring. Det gir mulighet for et skifte i perspektiv der man kan se sammenhenger mellom nasjonal skolepolitikk og lokal kunnskapsutvikling og hvordan det begrenser eller bidrar til utvikling i skolen.

## **5.2 Samhandling om skolens utviklingsarbeid**

### **5.2.1 Distribuert ledelse**

Analysen viser hvordan rektorenes praksislandskap er ulike og at erfaring og kunnskap er av betydning for hvorvidt man føler at man oppnår tillit i organisasjonen. Kunnskap er ikke nødvendigvis den instrumentelle, etablert gjennom utdanning, men den som oppstår gjennom samspill og dialog med andre. Ledelse er dermed en spesifikk relasjon til andre mennesker, der man påvirker hverandre. Denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer som en bestemt organisasjon gir (Møller & Ottesen, 2011). Kontroll kan være et negativt ladet begrep, og Burawoyv (1979, i Irgens, 2016) hevdet at kontroll skjer ved at ledere skaper en illusjon om autonomi, men er i virkeligheten begrensninger med få muligheter til å bestemme. Empirien viser at rektorene ikke har et behov for å utøve kontroll utover det nødvendige, og viser i flere tilfeller til et behov og ønske om innspill fra flere.

En viktig samarbeidspartner som nevnes av flere er de tillitsvalgte. Postholm et al. (2013) viser i sin studie at ledere som lykkes med å gjennomføre utviklingsarbeid er de som er bevisste i sin bruk av tillitsvalgte som samarbeidspartnere. Flere av rektorene forteller at tillitsvalgte er sentrale samarbeidspartnere når utviklingsarbeidet skal forankres ved skolen. På den måten får de også involvert ansatte gjennom apparatet til de tillitsvalgte. Dette funnet harmonerer med det Sørhaug (1996) beskriver om ledelse som en demokratisk praksis. Rektorene opplever samarbeidet med de tillitsvalgte som svært sentralt i forankring av praksis. Jeg tolker dette som at rektorene er bevisste sitt forhold til tillitsvalgte og ser de som en ressurs for å kunne drøfte og involvere øvrige ansatte. På den andre siden viser ikke samarbeidet med ledelse til hvordan samspill og samhandling i organisasjonen som helhet utføres. Kemmis et al. (2014) beskriver samhandling som en litt «styrt» aktivitet. Aktørene

må kunne oppfatte og forstå hvordan individverdenen og systemverdenen er innfiltrert i hverandre for å kunne samhandle. Videre handler dette om hvordan det kommunikative rommet for praksis uttrykt ved språk gjennom å vise til teori og grunnlaget for praksis, det fysiske rommet knyttet til aktivitet og arbeid ved å evaluere praksis sammen med andre og utvikle ny praksis og i det sosiale rommet praktisert gjennom makt og solidaritet hvor relasjoner mellom hverandre og omverdenen og hvordan ledelse i klasser, grupper og hele organisasjonen tematiseres for utviklingen av et praksisfelleskap.

Spillane (2006) har gjennom sitt bidrag til distribuert ledelse vist til ledelsesformer som involverer flere i organisasjonen, og som oppmuntrer til å fremme samhandling og integrering gjennom handlinger og dialog. Empirien viser at flere av rektorene har et bevisst forhold knyttet til delegering av ansvar. Delegering av ansvar kommer organisasjonen til gode, gjennom at ledelse skjer i samspill mellom mennesker og relasjon, uten å nødvendigvis være avhengig av formell ledelse (Halvorsen, 2012). Rektor frasier seg ikke ansvaret ved å delegere eller distribuere ledelse, men kan selv sies å være en aktiv medspiller i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Blant rektorene er det også noen som ønsker å ha mye av ansvaret selv. De forklarer dette med at de ikke ønsker å tillegge lærerne flere oppgaver i en allerede hektisk hverdag. I lys av teorien om distribuert ledelse, er det min forståelse at noen rektorer ikke har en forståelse for hvordan distribuering av oppgaver i organisasjonen kan føre til mer effektivitet i gjennomførelse av oppgavene og og mer involvering av de ansatte. Denne formen på ledelse vil være et eksempel på, når jeg legger den teoretiske rammen for praksisarkitekturer til grunn, hvordan responssløyfene stopper opp og ikke bidrar til utvikling i organisasjonen og til å utnytte de involvertes innspill til praksis, deres eksempel på praksis og ikke minst bidrar den ikke til å legge til rette for god relasjonsbygging. På bakgrunn av dette opplever jeg at det empiriske materialet er motsetningsfylt med tanke på hvordan det kollektive og det individuelle kommer til uttrykk. På den ene siden kommer en kollektiv holdning til uttrykk ved at man ønsker å involvere personalet i utviklingsarbeidet gjennom prosesser både med tillitsvalgte og gjennom å distribuere oppgavene i organisasjonen. På den annen side viser utsagn knyttet til organsiering en mer individualistisk tenkning. Det kan være et uttrykk for at rektorene, selv om de er opptatt av transformerende lederskap, opplever at det ikke alltid er like lett å involvere og lede autonome lærere. Relasjoner, makt og innflytelse er sentrale trekk ved *relatings* i organisasjoner. Flere rektorer trekker frem at enkelte lærere er sensible for endringer og som fører til at rektorene synes forankringen blir utfordret og at det fører til en delvis forankring i organisasjonen. Det kan tolkes i lys av teorien som at de sosio-

politiske forholdene blir utfordret når rektorene selv initierer tiltak i organisasjonen, uten at lærerne er direkte involvert.

### 5.2.2 *Prima inter pares*

I en av skolene gir rektor uttrykk for et syn på ledelse som skiller seg noe fra de andre rektorene i denne studien. Hun er anerkjent i sin organisasjon som *prima inter pares*, et latinsk uttrykk for å være den fremste blant likemenn. Rektor har vært en del av organisasjonen over år, og har de siste årene vært rektor på skolen. Gjennom en form for ledelse som på mange vis ikke skal være synlig i organisasjonen har hun lyktes i å få flere deltagende i ledelse av skolen. Utviklingsarbeidet ved skolen bærer preg av tillit til å la nye tanker å slippe til, fremme utvikling i fellesskap og evne til å skape relasjoner mellom i gruppen som helhet. På den måten har hun vært synlig for de ansatte i endringsarbeidet ved skolen ved å legge til rette for at fokus på utvikling skal være en kontinuerlig prosess som alltid er tilstede i organisasjonen. Dette synet på ledelse er også beskrevet av Kemmis et al. (2014) som beskriver ledelse som det å se kraften i hverandre. Et perspektiv som er tydelig er det distribuerte synet på ledelse som utøves på mange nivå i organisasjonen. Teamledere, avdelingsledere, lærere og rektor jobber tett sammen om et *hvordan* på skolen, basert på et tydelig ønske om at tiltak og forslag for hvordan man skal arbeide med utviklingsarbeid alltid skal fundamenteres i et *hvordan*. Når oppmerksomheten rettes mot den organisasjonens handlinger finner jeg et dynamisk samspill mellom praksis og praksisarkitekturene gjennom den den språklige aktiviteten i det kommunikative rommet. Distribuering av ledelse gjennom *sayings* gir rom for refleksjon innad i organisasjonen. Gjennom å se de fire rektorenes praksis i sammenheng kan jeg med støtte i teorien om praksisarkitekturer (Kemmis et al.,2014) se at organisasjonens fagspråk er klart definert ut fra rektors handlinger og hvordan disse gjenspeiles i sosio-politiske relasjoner. Irgens (2016) hevder at en leder ikke bare skal bygge sin yrkesutøvelse på egne eller kollegaers erfaringer, men også på forskningsbasert teori. Teori må forstås ut fra teoriens grunnlag og ikke tas i bruk og anvendes ukritisk. Empirien kan tyde på at det er ulikt i hvor stor grad rektorene baserer utviklingsarbeidet på et teoretisk fundament. Flere hevder å ta i bruk ferdige opplæringspakker initiert av for eksempel Utdanningsdirektoratet, som gjør at lærerne kan jobbe selvstendig eller i grupper med de definerte oppgaver i kompetansepakken. Ifølge teorien er det rektorene sier, gjør og hvilke relasjoner de har, bundet sammen og utgjør en praksis. Det kan dermed hevdes skolene kan få et ulikt kunnskapsgrunnlag ved at rektorene ikke har et felles språk, og ulik vurdering av hva som er god praksis.

### 5.3 Oppsummering

Sentralt i teorien om praksisarkitekturene står den dialektiske strukturen mellom hvert forhold av praksis. I empirien har jeg sett hvordan rektorene opplever påvirkningsmakt og beslutningsmyndighet i sin rolle og hvordan handlinger og begrepsapparat fremmer eller hemmer utviklingsarbeid i skolene. Empirien viser forskjellighet i forholdene ved praksis og hvordan det påvirker den dialektiske strukturen mellom praksis og forholdene ved praksis. Teorien om praksisarkitekturer ser sosial samhandling i et system som påvirkes av praksisutøverne sier, gjør og hvordan man forholder seg til hverandre og andre. Ser man på skolen i lys av teorien om praksisarkitekturer vil den praksis som utøves der, med hensikt å skape godt samhold og trivsel, alltid være praksisarkitekturer som regulerer det som kan sies, og hvordan og hva som kan gjøres og hvordan. Ikke minst vil de eksisterende praksisarkitekturene avsløre hvordan relasjoner, makt, hierarkier og solidaritet er befestet i praksis (Kemmis et al. 2014).

Et mønster i empirien er rektorenes ønske om kommunikasjon og involvering, men empirien viser også ved flere tilfeller at det er vanskelig å visualisere praksisens innhold og mål i de kulturell-diskursive forholdene opp mot muligheter og begrensninger i det semantiske rommet for språk. Kemmis et al. (2014) tydeliggjør hvordan vi alle er deltager i en uendelig rekke med praksiser, der forholdene innad i praksisen muliggjør eller umuliggjør utvikling. I alle praksiser har andre har satt spor før vi ankom praksisen og praksis påvirkes av det som vi har med oss inn i praksisen. Dermed vil man både påvirke og bli påvirket av praksis, både av positiv og negativ karakter. Det kan hevdes at deltagerne det semantiske rommet påvirkes av rektors formidling og overføring av teori, men at de sosial-politiske forholdene bidrar til at det sosiale rommet står i motsetning til praksisutøvernes utfoldelse i det semantiske rommet. Den frem-og- tilbake-bevegelsen som utvikling av praksis avhenger av, kan sies være avhengig av forhold i praksislandskapet som definerer hvordan det intersubjektive rommet skal legge til rette for sosial samhandling som fører samhold, trives og utvikling. Praksistradisjonene på en skole kan dermed muliggjøre eller begrense aktørenes muligheter til å påvirke (ibid.).

Ulike praksistradisjoner i praksiser fører til at mennesker kan ha ulike roller i forskjellige praksiser. Kemmis et al. (2014) viser til hvordan all praksis er formet på forhånd og utvikles gjennom sosiale forhold som språk, handling eller aktivitet, makt og solidaritet. Dette tydeliggjøres når rektorene i intervjuene snakker om praksis på skolene der de er ledere, og når de flytter praksistilhørighet til skoleledermøter der de er tilhørere. I skoleledermøtene byttes rollene og praksislandskapet endres. Forhold i praksisarkitekturene endres ikke, men

får en annen tilnærming ved at maktforholdet i de intersubjektive rommene endres. Analysen viser at rektorene utviser en annen tilnærming til forhold i de kulturell–diskursive, materiell–økonomiske og de sosio–politiske forholdene når de har en annen rolle i praksis. Det kan se ut på at de i større grad problematiserer forhold i praksis, som økonomi og rammefaktorer osv. Dette er ikke like tydelig i skolens praksislandskap, der rektorene anvender økonomi og rammefaktorer som retningsgivende for det pedagogiske utviklingsarbeidet og former skolene etter disse. Det kan tyde på at selv om rektorene i utgangspunktet er uenige i de ulike rammebetingelsene for skolen, så viser deres språk, handlinger og hvordan de relaterer seg til forhold i praksis at de transformerer kommunikasjonen de har i det ene praksisfellesskapet (rektorkollegiet) over til skolen og tilpasser det til semantiske rommet for språk på skolen.

Å utvikle et språk for å snakke om erfaringer relatert til praksis har ført til større profesjonsforståelse i hele kollegiet. Enkelte funn i analysen viser forskjeller i hvordan rektorene anvender det semantiske rommet for språk for å avklare begreper og sikre en felles forståelse. Det intersubjektive rommet for handling og aktivitet brukes til avklaring av oppstartstidspunkt og praktisk planer for gjennomføring og handling, uten at involverte i praksis har fått mulighet til å delta i forberedende arbeid ved refleksjon og samhandling for å sikre en felles forståelse og et felles språk. Skolen får derfor en tredje praksis, der lærerne i fellesskap søker å løse utfordringer i praksisfellesskapet uten at rektor er deltagende. På den måten endres forhold som solidaritet, makt, språk og måten å utføre arbeidet på ved at ulike praksiser ikke forenes. Interaksjonen foregår mellom aktørene i praksis og forhold i praksis, men omtales ikke på en måte som utvikler praksis eller legger til rette for positive relasjoner. Dette kan henge sammen med at utviklingsarbeid ikke er definert som et felles prosjekt med en fast struktur som krever deltagelse fra aktørene.

Tillit til leder er ifølge Avolio, Bass og Jung (1999) en forutsetning for at medarbeidere skal kunne få tillit til leders visjon. Dette støttes også av Kemmis et al. (2014) som framhever den transformative ledelsespraksisen for å kunne utvikle ny praksis i det intersubjektive rommet mellom leder og lærer. Fra et fenomenologisk ståsted kan det se ut som at rektors livsverden ikke synliggjøres for lærerne og ligger til hinder for kommunikasjon og samhandling. Teorien om praksisarkitekturer har her visst seg anvendbar for å forstå praksis, ved å sammenligne mulighetsrommet i de ulike praksisene og dermed se hva det er som muliggjør og hindrer utviklingen i praksis. For rektorene som er intervjuet i denne undersøkelsen vil forandringer i praksislandskapene kreves for at det planlagte utviklingsarbeidet skal gjennomføres. Gjennom

å bygge bro mellom rektors livsverden og lærernes livsverden vil man kunne forenes i et intersubjektivt rom med forhold som konstituerer og former relasjonen mellom rektor og lærere (ibid.).

## 6.0 Konklusjon

I denne mastergradsavhandlingen har jeg undersøkt hvilke utfordringer fire rektorer har i ledelse av skolens utviklingsarbeid. Jeg valgte å bruke Kemmis og Grootenboers (2008) teori om praksisarkitekturer som ramme for studiet, og både teori, analyse og drøfting er organisert etter de tre forholdene ved praksis, det som sies, det som gjøres og hvordan aktørene forholder seg til hverandre og verden rundt som teorien viser til. Jeg vil i det følgende trekke fram det som jeg anser som hovedpunkt i studiet.

Et funn er at mangelen på et felles fagspråk får betydning for refleksjon rundt praksisen ved praksis. Et felles språk skriver Irgens (2016) er av betydning for det pedagogiske utviklingsarbeidet. Et felles fagspråk legger til rette for samtale og refleksjon knyttet til praksis og utførelse av praksis og knytter sammenheng mellom taus kunnskap og teori. På motsatte side har undersøkelsen vist at der et felles fagspråk mangler, er det utfordrende å etablere et praksisfellesskap med et språk som alle drar kjennskap på og forstår betydningen av. Et felles språk er også utgangspunkt for samhandling mellom aktørene i praksis.

Samhandlingen avhenger av forhold i det semantiske rommet, det fysiske rommet og det sosiale rommet, som avgjør hvordan aktørene innvirkning på praksis blir og hvordan man reflekterer over den etablerte praksisen og praksisarkiturene som omhandler hvordan man sier, handler og forholder seg til hverandre og omverdenen på. Det innebærer at ledelse av utviklingsarbeid på skolene i undersøkelsen kan vise tegn på mangel på felles plattform: Denne felles plattformen, beskriver Kemmis et al. (2014) som det intersubjektive rommet, og er utgangspunkt for dialog og refleksjon knyttet til praksis og forhold som påvirker praksis.

Et annet funn er hvordan distribuering av ledelse påvirker det pedagogiske utviklingsarbeidet. I de tilfeller der rektorene har gitt lærere og øvrige nøkkelroller i utviklingsarbeidet kan man se hvordan tillit og inkludering fører til en mer kollektiv tilnærming til arbeidet med utviklingsarbeid og et samhold som skaper trivsel for det involverte i praksis.

Utviklingsarbeidet på disse skolene oppleves som er samlende og gir effekt ved at kollegiet har en felles visjon som alle involverte forstå innholdet av. Utviklingsarbeidet er ikke bare knyttet til felles møtetid, men gjennomsyrrer hele organisasjonen og er gjenkjennbart i

foreldremøter og teammøter så vel som i klasserommet og i samtaler med eleven. Andre funn er knyttet til ledelse som sier utviklingsarbeid er utfordrende med lærere som oppleves som lite engasjerte i felles utvikling ved skolen. Rektorene ved disse skolene har ikke klart å utforme utviklende praksiser som bygger på det som allerede eksisterer i organisasjonen og videreutvikle gjennom en interaksjon mellom intersubjektive rom og forhold i praksisarkitekturene.

Et tredje funn er at i de skolene der rektor opplever at lærerne er motiverte for utviklingsarbeid, også er skoler der rektor drar inn tid som en negativ faktor for endring og utviklingsarbeid i skolen. Rektor har en opplevelse av at administrasjon av skolen tar av den tiden som hadde vært ønskelig å arbeide med pedagogiske utviklingsarbeid. I intervjuet sier rektorene at samhandling med de ansatte for å få til refleksjon og videre utvikling av arbeidet ikke får det innhold som er ønskelig fordi «noe alltid dukker opp». En rektor estimerer at 80 % av arbeidstiden går til administrasjon. Dermed gjør mangelen av tid at rektor ikke evner å være tett på praksis og utøvelse av praksis. Forhold utenfor praksis fører da til at praksisens sayings, doings og relatings ikke får det forpliktende innholdet som er nødvendig for utførelse av praksis, og faktorer i praksisarkitekturene som økonomi, omstilling osv tar fokus fra ledelse av utviklingsarbeid (Kemmis et al., 2014).

Funnene i undersøkelsen viser utfordringer som rektorer har i sin ledelse av utviklingsarbeid. Empirien har også vist at praksiser avhenger av hverandre og med all tydelighet hvordan en praksis kan umuliggjøre en annen. Støtte for funnene finner jeg hos Kemmis et al. (2014), men også hos blant andre Hagland og Solvang (2017) som hevder at ulike praksiser som integreres i hverandre gir et reportoar av utviklingsarenaer som fremmer profesjonell utvikling.

Studiets svakhet kan ligge i utvelgelsen av informanter. Jeg har kun snakket med rektorene i kommunen, dermed blir ikke lærere og skoleeiers perspektiv fraværende i studien. Slik var det mulig å gå mer i dybden for å finne mening og se til intervjuobjektene opplevelse av arbeidet med utviklingsarbeid. Det er min opplevelse at de innsamlede data synliggjorde dette .

Undersøkelsen er basert på intervjuer med fire rektorer, men det kunne vært en styrke for undersøkelsen om jeg også hadde observert ledelsespraksisen. Det hadde gjort det mulig å belyse flere aspekter ved rektors praksis som ikke bare var basert på deres egen forståelse og erfaringer. Undersøkelsen ville da blitt for omfattende og jeg valgte å utelukke observasjon som metode for innsamling av opplysninger. Igjen var det også rektorenes subjektive



opplevelse som var av interesse. Transkripsjon og analyse av intervjuene oppsummerer at utviklingsarbeid i skolen som har en instrumentell tilnærming uten å involvere aktørenes refleksjoner og erfaringer knyttet til deres opplevelse av praksislandskapet, ikke lykkes like godt som skoler som ser utviklingsarbeid som en kontinuerlig prosess, stadig i endring som følge av forhold i og utenfor praksisen evner i større grad å lykkes i å skape læringsmiljø som er utviklende for alle aktører. Kemmis et al. (2014 s. 6) summerer dette opp på følgende måte: *«We cannot transform practices without transforming existing arrangements in the intersubjective spaces that support practices»*

Praksis er situert og alltid tilstedeværende, for å lykkes i utviklingsarbeid må du være nærværende med tanke på det som har vært og det som skal bli.

## Referanser

- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aas, M. & Paulsen, J. (2017). *Å lede fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, H. (2017). Skoleledelse for fremtiden: Heroisk rektor eller distribuert ledelse i team? I A. Aas, & J. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 193–210). Oslo: Fagbokforlaget.
- Bass, B. & Riggio, R. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, N. J: L. Erlbaum Associaty.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2010). "Kunnskapsløftet – fra ord til handling". Fafo og Karlstad Universitet.
- Brandmo, C. & Aas, M. (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller: «Instructional» og «transformational» ledelse i norsk kontekst. I A. Aas, & P. Jan.Merok (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 53–72). Oslo: Fagbokforlaget.
- Caspersen, J., Aamodt, P. & Carlsten, T. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske. Resultater fra Talisundersøkelsen-2013*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Dehlin, E., & Irgens, E. (2018). Case C. I A. Postholm, A. Normann, T. Dahl, E. Dehlin, G. Engvik, & E. Irgens, *Skole-og utdanningssektoren i utvikling* (s. 226–269). Bergen: Fagbokforlaget.
- Det kongelige kirke,-utdannings og forskningsinstitutt. (1996). *Læreplanverket for den 10 årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Organisation for Economic CO-operation & development (2018). *TALIS- the OECD teaching and learning international survey*. Hentet fra <https://www.oecd.org/education/talis/>
- Dybvig, D-D. & Dybvig, M. (2003). *Det tenkende mennesket- Filosofi-og vitenskapshistorie med vitenskapsteori*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Dyrkorn, K., Gram, I., Nilsen.Lorvik, Ø., Ottesen, E. & Aas, M. (2014). *Forskningsbasert evaluering av ordningen med Veilderkorps*. Oslo: Rambøll Managment, Universitetet Oslo ILS.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et Kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elstad, E. & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Emstad, A. (2012). Transformasjonsledelse. I A. Postholm, M. B. (Red.), *Læreres læring* (s. 51–65). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I A. Postholm, M-B. (Red.), *Læreres læring* (s. 51–65). Trondheim: Tapir akademiske forlag.

- Engvik, G. (2018). Hvordan forstår lærere utfordringer i praksisopplæringen? En studie av eksamenstekster. I *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk* 3/1 (s. 44–58). DOI: <http://dx.doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1405>
- Engvik, G., & Lekang, T. (2020). Ledelse av lokal kunnskapsutvikling. *Under utgivelse*.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning, et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I A. Mausestagen & J. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21–32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Giorgi, A., Giorgi, B., & Morley, J. (2017, Januar). [https://www.researchgate.net/publication/318451180\\_The\\_Descriptive\\_Phenomenological\\_Psychological\\_Method/link/596abe71458515e9afad9da4/download](https://www.researchgate.net/publication/318451180_The_Descriptive_Phenomenological_Psychological_Method/link/596abe71458515e9afad9da4/download). Hentet 29. februar, 2020 fra [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)
- Hagland, H. & Solvang, P. (2017). Kvalifisering til tverrprofesjonell praksis. I A. Mausestagen, & J. Smeby, *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 83–94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I A. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 83-96). Trondheim: Tapir Akademiske forlag
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers's work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Irgens, E. (2016). *Skolen, organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Begen: Fagbokforlaget.
- Kemmis, S. T. (2008). *Enabling Praxis. Challenges for education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). *Situating praxis in practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). *Situating praxis in practice: Practice architectures and cultural, social and material conditions for practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). *Situting praxis in practice*. Rotterdam: Sense publishers.
- Kemmis, S. & Wilkinson, J. (2014). Practice Theory: Viewing leadership as leading. *Educational Philosophy and theory*, s. 342–358.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Groves, C. E., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis, endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kommunenes sentralorganisasjon. (2019, 12. September). <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/1->

*ks/sfs-2213---undervisningspersonalet-i-kommunal-og-fylkeskommunal-grunnopplaring/arbeidstidsavtalen-sfs-2213-01.01.2020-31.12.2021.pdf*. Hentet Februar Torsdag, 2020 fra <http://utdanningsforbundet.no>

Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kunnskapsdepartementet. (2015, 15. Juni). NOU 2015:8 Fremtidens skole, fornyelse av fagkompetanse. Oslo, Norge.

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Ny arbeidsgruppe mot tidstyver i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-arbeidsgruppe-mot-tidstyver-i-skolen/id2622965/> Sted: Regjeringen.no

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Leithwood, K. & Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: Laboratory for student Success, Temple University

Maapalo, P. (2017). *Vi rigger til så godt vi kan, konturer av praksisarkitekturer som muliggjør og hindrer undervisning i materialet tre i kunst- og håndverksfaget i norsk barneskole (Doktoravhandling)*. Nord Universitet, Nesna

Mausethagen, S. & Smeby, J-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. (2006, 12. Februar). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2006/02/nyere\\_forskning\\_om\\_skoleledelse\\_igodeskoler](https://www.idunn.no/npt/2006/02/nyere_forskning_om_skoleledelse_igodeskoler).

Møller, J. (2014). Ledelse som masteride i norsk skole i et internasjonalt perspektiv. I A. Røvik, T. Eilertsen, & Furu, E (Red.), *Reformideer i norsk skole, spredning, oversettelse og omplementering* (s. 147–165). Oslo: Cappelen Damm.

Møller, J. & Ottesen, E. (2011). *Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. & Jakobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Postholm, M. & Jakobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E., Sandvik, L. & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet?* Trondheim: NTNU, Program for lærerutdanning.
- Postholm, M., Norman, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G. & Irgens, E. (2017). Ungdomstrinn i utvikling, en mulighetens gavepakke til skole- og utdanningssektoren. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/ungdomstrinn\\_i\\_utvikling\\_ntnu\\_sluttrapport\\_desember\\_2017.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/ungdomstrinn_i_utvikling_ntnu_sluttrapport_desember_2017.pdf)
- Rapp, A. C. (2018). *Organisering av social ojämlikhet i skolan. En studie av barnskolors institutionella utformning och praktik i två nordiska kommuner*. Trondheim: NTNU.
- Roald, K. (2009). Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar. *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Sogndal, Norge: Universitetet i Bergen.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Nårskole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røvik, K. A. (2014). *Reformideer i norsk skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Schein, E. (1987). *Organisasjonskultur og ledelse- Er kulturendring mulig?* Oslo: Mercuri Media Forlag.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker, når de arbeider*. Århus: Klim forlag.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin. Den lærende organisations teori og praksis*. Århus, Danmark: Klin forlag.
- Shatzki, T. (1996). *Social practice: A Wittgensteinian approach to human activity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sjølie, E. (2016). Å lære teori: En studie av lærerstudenters læringspraksiser. I A. Østern, L. & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse* (s. 45–57). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjølie, E., & Østern, A. (2020, 21. Februar). Student teachers' criticism of teacher education - through the lens of practice architecture. *Tandfonline*. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681366.2020.1729842>.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2009). Entreprenøriell ledelse. I A. Skogen, & J. Sjøvoll (Red.), *Pedagogisk entreprenørskap* (s. 203–214). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Skrøvset, S. & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Cappellen Damm.

- Smith, K., & Østern, A. (2017). NAFOL - en forskerskole for norsk lærerutdanning, en studie i akademisk praksis i lys av praksisarkitekturer og komplementære forståelsesformer fra vitenskap og kunst. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*. Hentet fra <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1780>. Hentet mars 2020 fra Utdanning og praksis: <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1780>
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The educational forum*. Volume 69, issue 2, 143–150. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/001317205008984678>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Hoboken, New Jersey, USA: John Wiley & Sons Inc.
- Säljö, R. (2001). *Løring i praksis, et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse, makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørhaug, T. (2004). *Managementalit og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitative metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagfornyelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Krav og forventninger til en rektor, rektor er ansvarlig for at skolen har høy kvalitet i opplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/>. Hentet april 19, 2020 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>
- Østern, A. (2016). Betydningen av responsløyfer i veiledningsprosesser. I A. Østern, L & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse* (s. 19–43). Bergen: Fagbokforlaget.

## Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: Modell av praksisarkitekturer sammenfattet og oversatt fra

Kemmis et. Al. (2014) side 38 og Kemmis og Grootenboer (2008) side 51 ..... s. 20

Figur 2: Utdfordrende tema tilpasset etter Engvik (2018) ..... s. 33-34

## Vedlegg

### Vedlegg 1:

#### **Informasjonsskriv for deltakelse i forskningsprosjekt og forespørsel om observasjon**

##### **Bakgrunn og formål:**

Denne oppgaven er avsluttende del i det erfaringsbaserte masterstudiet i skoleledelse ved NTNU der jeg veiledes av Gunnar Engvik. Problemstillingen min fokuserer på hvordan skoleledere bidrar til lærernes læring.

Intervjuet søker å belyse hvordan skoleledere legger til for lokal kunnskapsutvikling i skolen jmf. Meld.storting nr 21 «Lærelyst og tidlig innsats i skolen» og læreplanens overordnede del.

Problemstillingen er i stadig utvikling, men følgende forskningsspørsmål vil være sentralt:

*«Hvilke utfordringer har fire rektorer i arbeidet med utviklingsarbeid»*

Jeg ønsker å se på ledelse av lærernes læring, hva og hvordan formidles dette til lærerne, hvilke rammefaktorer fremmer og hemmer formidling av læring?

Datainnsamlingen baserer seg i hovedsak på personlige intervju på skolelederenivå, men det kan også være av interesse å delta på fellesmøter o.l. Det vil alltid komme en henvendelse i forkant av både intervju og observasjon.

Mitt mål er at min forskning skal være et innspill i den konstante utviklingen av stadig bedre profesjonsfelleskap for skolene i kommunen og jeg håper at forskningen kan gjøre utviklingsarbeidet transparent selv om hver enkelt skole og hver enkelt rektor vil bli anonymisert.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Spørsmålene vil omhandle læreres læring og ledelse av lærers læring. Intervjuene blir registrert gjennom lydopptak

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.05.20 Lydopptak og transkribert tekstdokument lagres på server, og vil bli slettet så fort masteroppgava er ferdig.

##### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.



### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *NTNU Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) ved Gunnar Engvik,*  
[gunnar.engvik@ntnu.no](mailto:gunnar.engvik@ntnu.no) eller masterstudent Kjersti Toft, [kjersti.toft@alstahaug.kommune.no](mailto:kjersti.toft@alstahaug.kommune.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Gunnar Engvik

Veileder

Kjersti Toft

Masterstudent

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

Dato

Sign

.....

## Intervjuguide

### Introduksjon

Denne avhandlingen har som mål å undersøke hvilke utfordringer skoleledere har når de arbeider med utviklingsarbeid i skolen.

Spørsmålene er formet åpne og du svarer så kort eller langt du ønsker. Du kan også la være å svare eller trekke deg fra intervjusituasjonen på hvilket tidspunkt som helst. Det er ingen rette eller feil svar i denne samtalen, jeg setter stor pris på at du ønsker å dele dine perspektiver med meg.

Før vi starter skal du vite følgende:

- Samtalen vil bli tatt opp. Den skal derimot kun brukes i forbindelse med oppgaven og vil bli slettet så fort jeg har fått skrevet ut intervjuet.
- Du kan trekke deg på hvilket som helst tidspunkt i intervjuet.
- Om dette er greit for deg så går vi i gang!

1. Hva tenker du er den/de viktigste faktorene for å starte et utviklingsarbeid
2. Hvordan er lærernes motivasjon for egen læring?
3. På hvilken måte bidrar lærerne til egen læring?
4. Hvordan evaluerer du at lærerne har forstått og akseptert skolens/kommunens satsningsområder?
5. I hvilken grad er det pedagogiske utviklingsarbeidet teoretisk forankret?
6. Etter din mening, hva er forskjellen på læring og profesjonell læring for utøvelse av praksis?
7. Hvordan organiserer du kompetanseutviklingen ved enheten?
8. Hvordan mye av din arbeidstid bruker du på pedagogisk utviklingsarbeid blant lærerne?
9. Hvilke økonomiske rammer har du for å legge til rette for kompetanseutvikling?

10. Hvordan prioriteres kompetanseutvikling i kommunen?
11. Beskriv hvordan rammebetingelser som tid, rom og materiell legger til rette for lærernes læring?
12. På hvilken måte forvalter du lærernes formelle og uformelle kompetanse?
  
13. Hvor viktig tror du relasjonen mellom deg og lærerne er for lærernes læring?
14. Hvilken rolle har rektor i lærernes læring?
15. Hvilke erfaringer har du med at temaene som blir formidlet av deg som leder er så viktige at lærerne tar dem med tilbake i klasserommet og setter i gang arbeidet?
16. Hvilke vurderinger gjør du for å kvalitetssikre at det skjer en endring i klasserommet? Hvorfor/hvorfor ikke
17. Hvilke arenaer har skolen for å dele informasjon, fra ledelse til ansatte og fra ansatte til ledelse?
18. Hvilke arenaer har rektor for egen læring?
19. Hvordan jobbes det for at kommunens satsningsområder når lærerne i din organisasjon?

### Vedlegg 3:

NSD sin vurdering

**Prosjekttittel**

masterstudie i skoleledelse

**Referansenummer**

25508

**Registrert**

24.11.2019 av Kjersti Toft - kjerto@stud.ntnu.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Gunnar Engvik, gunnar.engvik@ntnu.no, tlf: 47052912

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Kjersti Toft, kjersti.toft@alstahaug.kommune.no, tlf: 41804997

**Prosjektperiode**

25.11.2019 - 05.06.2020

**Status**

04.02.2020 - Vurdert med vilkår

**Vurdering**

---

**04.02.2020 - Vurdert med vilkår**

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

**14.01.2020 - Vurdert med vilkår**

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

