

Terje Olav Harnes

Betydningen av master i skoleledelse: Når rektor åpner for profesjonelt artisteri

Masteroppgave i skoleledelse

Juni 2020

Terje Olav Harnes

Betydningen av master i skoleledelse:
Når rektor åpner for profesjonelt artisteri

Masteroppgave i skoleledelse

Trondheim, vår 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Program for lærerutdanning



Forord

Denne masteroppgaven er en avsluttende oppgave i studiet master i skoleledelse ved NTNU. Skoleledelse har engasjert meg siden jeg startet å jobbe i videregående skole for over ti år siden. Dette gjaldt både da jeg var lærer og nå som avdelingsleder. Skoleledelse har for meg framstått som et *komplisert* område. Det har ført meg til NTNU for å søke mer kunnskap, innsikt og klokskap.

Studiereisen har vært spennende. Det har ikke alltid vært like lett å se nytten av alle forelesninger og læringsarbeid under samlingene. Studier kombinert med en hektisk arbeidshverdag har ikke bare vært lett. Samtidig har det gjennom arbeidet med denne masteroppgaven blitt tydeligere og tydeligere hvor viktig denne utdannings- og dannelsesreisen har vært for meg. Det er først nå i det siste jeg klarer å se tilbake og reflektere over hva dette har gjort med meg. Jeg kjenner meg faktisk klokere nå, og opplever å ha mer innsikt og forståelse for hvor *kompleks* skoleledelse er, enn før jeg startet studiet.

Jeg vil gjerne få takke de rektorene som har stilt opp til intervju. Å være rektor er hektisk, derfor er jeg ekstra takknemlig for at dere tok imot meg og villig delte deres tanker, refleksjoner og meninger. Hjertelig takk!

Jeg vil spesielt få takke min veileder, Kristian Firing. Din klokskap og evne til å komme med nye viktige perspektiv på riktig tidspunkt har vært til stor hjelp. Det har gitt arbeidet ny drivkraft og retning. En stor takk retter jeg også til mine nærmeste medstudenter som har vært gode samtalepartnere. En takk også til min egen skole for muligheten til å ta dette studiet.

Til sist vil jeg gjerne få takke min egen familie. Takk for romslighet, tålmodighet og raushet.

Stjørdal juni 2020

Terje Olav Harnes

Sammendrag

I dette forskningsprosjektet har jeg satt på fokus på betydningen rektorer anser at deres egen master i skoleledelse har for egen utøvelse av ledelse. Problemstillingen har vært som følger:

Hvilken betydning anser rektorer at master i skoleledelse har for sin utøvelse av ledelse?

Oppgavens vitenskapelige ståsted har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, hvor jeg har benyttet meg av kvalitativ metode. Jeg har hatt intervju med rektorer som har delt sine tanker om betydningen av master i skoleledelse. Intervjuene var semi-strukturerte.

Datamaterialet ble analysert gjennom koding og kategorisering. Kategoriene jeg har kommet fram til er:

- Teori som verktøy
- Profesjonelt artisteri
- Trygghet og mestring
- Samspill i ledelse

Av tidligere forskning har jeg sett på lederutdanning generelt, rektorutdanningen og master i skoleledelse. I den teoretiske delen har mitt fokus vært på effektiv skoleledelse og ledelse som balanse mellom ulike perspektiv. Jeg er også innom refleksjonens betydning og ledelse som kunst. Fenomenet mestringstro løftes også fram. Videre gjør jeg rede for kompetansebegrepet og teori om samskapt læring og ledelse av grupper.

Gjennom drøftingen av resultatene har jeg sett at rektorer anser at master i skoleledelse har hatt betydning for deres utøvelse av ledelse. De trekker fram at det å stoppe opp i en hektisk hverdag og reflektere sammen med andre skoleledere har vært viktig. De trekker både fram refleksjonen mellom egne erfaringer og teori og forskning. De peker i enda sterkere grad på hvor viktig det har vært å oppdage nødvendigheten av kunstens dimensjon.

Sammenkoblingen mellom vitenskap, erfaringer og kunstens aspekter har konstruert mening og gitt legitimitet til det konstruktivistiske perspektivet. De har nå en dypere forståelse for hvor kompleks virkeligheten er, og hvor nødvendig det er å finne balanse mellom vitenskap, kunst og egne erfaringer i sin ledelsespraksis. Dette har gitt rektorene nye perspektiv og økt deres mestringstro til å se på ledelse som et samspill.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn og valg av tema	1
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3. Avgrensninger	4
1.4. Oppbygging av oppgaven	4
2. Forskning og teori	5
2.1. Tidligere forskning	5
2.1.1. Generelt om forskning på lederutdanninger	5
2.1.2. Rektorutdanningen	6
2.1.3. Masterutdanning for skoleledere	8
2.2. Teori.....	9
2.2.1. Effektiv skoleledelse	9
2.2.2. Evne til å ta flere perspektiv	10
2.2.3. Ledelse som praksis	11
2.2.4. Ledelse som kunst	13
2.2.5. Mestringstro	14
2.2.6. Kompetanse	15
2.2.7. Samskapt læring og organisasjonsutvikling	16
2.2.8. Ledelse av grupper	17
3. Kontekst	19
4. Metode	20
4.1. Kontekst for forskningen	20
4.2. Forskningsdesign og valg av metode.....	21
4.2.1. Kvalitativ forskning.....	21
4.3. Vitenskapsteoretisk ståsted.....	22
4.3.1. Fenomenologisk studium	22
4.3.2. Hermeneutisk tilnærming	22
4.3.3. Fortolkende tilnærming	23
4.4. Beskrivelse av metode	23
4.4.1. Litt om datagrunnlaget	23
4.4.2. Pilotintervju	24
4.4.3. Valg av informanter	24
4.5. Beskrivelse av datainnsamling	24

4.6.	Analysering av data	25
4.7.	Refleksjon over kvalitet ved forskningen	27
4.7.1.	Min forforståelse	28
4.8.	Forskningsetikk	29
5.	Resultater	31
5.1.	Teori som verktøy.....	31
5.2.	Profesjonelt artisteri.....	33
5.3.	Trygghet og mestring.....	36
5.4.	Samspill i ledelse	39
6.	Diskusjon	42
6.1.	Påfyll av teori som verktøy.....	42
6.2.	Nødvendigheten av profesjonelt artisteri.....	45
6.3.	Økt mestringstro	47
6.4.	Oppdagelse av samspillet betydning.....	50
6.5.	Studiens styrker og begrensninger.....	53
6.6.	Refleksjoner rundt kvaliteten i forskningen	54
6.7.	Min egen reise	55
7.	Oppsummering.....	57
7.1.	Studiens implikasjoner	58
7.1.1.	Implikasjoner for videre forskning.....	58
	Referanser.....	59
	Figurliste.....	62
	Vedleggsliste	63

1. Innledning

1.1. Bakgrunn og valg av tema

Det har eksistert en rekke ulike skolelederutdanninger i norsk regi. En gjennomgang av tilbudene fra 1960 viser at det har vært satset mye på opplæring av skoleledere. Evalueringer har fortløpende justert tilbudene. Teorigrunnlaget har i stor grad vært hentet fra privat sektor og innholdet har vært fragmentert og preget av en kursmodell (Møller, 2016). I 2006-2008 var Norge en del av en sammenlignende studie av skoleledelse, *Improving School Leadership*, i regi av OECD. Norge skilte seg ut som ett av få land som ikke hadde definert klare krav til formell utdanning av skoleledere (OECD, 2008). I Stortingsmeldingen «Kvalitet i skolen» ble det tydelig at Kunnskapsdepartementet ønsket å følge opp forslagene fra OECD. Det ble bestemt at omfanget på skolelederutdanningen skulle være på 30 studiepoeng, den skulle kunne tilpasses en masterutdanning i skoleledelse og tilbys til nyansatte rektorer og rektorer som mangler slik utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2008). Kunnskapsdepartementet ba Utdanningsdirektoratet om å definere innholdet, og høsten 2009 opprettet Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet en nasjonal rektorutdanning.

Som nevnt ovenfor skulle rektorutdanningen tilpasses en masterutdanning i skoleledelse. Men allerede i 2002 utlyste Utdannings- og forskningsdepartementet midler for å utvikle utdanning på mastergradsnivå for skoleledere (Møller, 2016). Og i Stortingsmeldingen «Kultur for læring» står det at «*erfaringer viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen*» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 99). Kvalitetsutvalget foreslo derfor at det bør gis tilbud om lederutdanning på masternivå for skoleledere. Målet var å øke kompetansen til skoleledere på alle nivåer og legge til rette for utdanningsmuligheter for dem som ønsker en yrkeskarriere i en slik retning. Og stadig flere skoleledere tar nå skolelederutdanning på masternivå. Man kan stille seg spørsmålet om det finnes en «mastersyke» blant skoleledere. Overproduseres det kandidater av skoleledere med mastergrad i ledelse? Har utdanningen noen som helst betydning for rektorer? Eller er det kanskje nettopp på tide at skoleledere får en solid utdanning som ledere? Og kanskje får en med seg mye mer enn utdanning? Kanskje fører det rektorer inn i en dannelsesprosess?

Jeg har selv møtt mange gode skoleledere. Det er ledere som etablerer velfungerende rutiner slik at elever og lærere får gode skoledager. De har god kontroll på det å drifte skolens

mangfoldige virksomhet. Blant disse skolelederne har jeg møtt noen som har noe mer enn gode driftsrutiner. De gjør noe annerledes, men samtidig ikke. Uansett følger det mer energi med dem. De skaper bedre stemning, de samskaper med dem rundt seg. Det er som om de har en slags trygghet og tro på det de gjør på en sånn måte, at det smitter over på alt de holder på med. Dermed åpner de opp for å involvere, møtes og samskape, for de har en trygghet til å gå inn i åpne prosesser. Jeg vet ikke helt hva det er, men jeg merker forskjellen. Det er som om de driver en annen form for ledelse, det er som en slags kunst.

Gjennom mitt eget studieløp i master i skoleledelse ved NTNU har jeg jevnlig undret meg over læringsutbyttet. Blir jeg en bedre skoleleder, og hva har jeg egentlig lært? Hvordan kan jeg få det ekstra som jeg ikke helt klarer å sette ord på? Jeg husker spesielt den stemningen som var i kullet da vi utforsket dette med improvisasjon og hvor vanskelig det var å skrive om dette etterpå. Og også det med «kunstens øye» som var vanskelig å få tak på. Men også den dype innføringen i vitenskapelig metode, der vi satt igjen med mange uavklarte tanker som måtte bearbeides i mindre grupper for å kunne forstås. Men aller mest tenker jeg på den sakte og krevende prosessen med å skrive masteroppgave, en slik prosess må da gjøre noe med meg? Jeg må vel sitte igjen med noe mer enn slitasje og dårlig samvittighet overfor familien?

Rektorer leder ikke skolen alene. I videregående skoler leder rektor ofte skolen sammen med en ledergruppe. De er et team som sammen utgjør skolens ledelse. Disse mellomlederne har en mangfoldig og hektisk arbeidshverdag. De har en lang rekke med ansvarsoppgaver knyttet til administrasjon, skoleutvikling og personalansvar. Ofte er de også faglige sparringspartnere for sine medarbeidere. Det innebærer mye praktisk tilrettelegging slik at lærere kan få gjort sin jobb best mulig. De skal også håndtere og balansere en lang rekke oppgaver og møter med elever, lærere og foresatte. De har på en måte ansvar for «alt» som er knyttet til sin avdeling. Hvordan opplever rektor ledergruppa som en arena for ledelse? Og hvilken betydning har master i skoleledelse for rektor i denne sammenhengen. Det har jeg ofte undret meg over.

Jeg er altså nysgjerrig på hvilken betydning rektorer opplever at masterutdanningen innen skoleledelse har for sin utøvelse av skoleledelse. Sitter de med flere perspektiv på kunnskap og læring som utgjør en forskjell i praktisk lederskap?

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med min forskning er å finne opplysninger om hvilken betydning rektorer selv tillegger master i skoleledelse med tanke på egen praksis. Ønsket er studere hvordan denne kan utgjøre en forskjell i egen arbeidshverdag, ledelse av ledergruppa og påvirkning på egen organisasjon. Og videre se på om kunnskapen i utdanningen bidrar til å bygge en flerkontekstuell forståelse som gjør det mulig å skape forbindelser mellom kunnskap i ulike kontekster. Min endelige problemstilling er:

Hvilken betydning anser rektorer at master i skoleledelse har for sin utøvelse av ledelse?

I oppstarten av forskningen hadde jeg som mål å prøve å beskrive og tolke rektors egne tanker om betydningen av masterutdanningen gjennom å se på ledergruppa som arena for ledelse. De opprinnelige forskningsspørsmålene var:

1. Hva kjennetegner arbeidet i ledergrupper i videregående skoler?
2. Hvordan opplever rektorer ledergruppa som arena for ledelse?

Underveis så jeg at spørsmålene førte til et mer fokus på rektors praksis enn på betydningen av masterutdanningen. Det førte til at jeg endret på spørsmålsstillingene for å undersøke problemstillingen bedre. Jeg oppdaget også at det var perspektiver som måtte belyses nærmere. Siden kvalitativ metode og forskning er preget av fleksibilitet, kunne jeg fokusere tydeligere på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilken betydning har ny kunnskap om vitenskap i masterutdanningen hatt for betydning for rektors utøvelse av ledelse?
2. Hvilken betydning har kunstens perspektiv i masterutdanningen hatt for betydning for rektors utøvelse av ledelse?
3. Har masterutdanningen hatt betydning for rektors mestringstro?
4. Hvordan har masterutdanningen hatt betydning for hvordan rektor tenker om ledelse av utviklingsprosesser?

Forskningsspørsmålene knyttes fortsatt til hvordan rektor opplever ledergruppa som arena for ledelse.

1.3. Avgrensninger

Det er mange ulike utdanninger innen skoleledelse. Fokuset i denne oppgaven er knyttet til rektorer med masterutdanning. Med master i skoleledelse menes skolelederutdanning på masternivå. Det kan både være master i skoleledelse, master i kunnskapsledelse eller tilsvarende utdanninger. Problemstillingen avgrenses til rektorer i videregående skoler.

1.4. Oppbygging av oppgaven

Jeg har strukturert forskningen i syv kapitler fra innledning til oppsummering. I kapittel to presenterer jeg tidligere forskning på skoleledelse og teori jeg mener er aktuell med tanke på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg har valgt å beskrive noe av konteksten i kapittel tre. Forskningsdesign, vitenskapelig ståsted og beskrivelse av innsamling og analyse av data redegjør jeg for i kapittel fire. Her presenteres også kategoriene før jeg reflekterer over kvaliteten ved forskningen og forskningsetikk. Videre presenteres resultatene i kapittel fem. I kapittel seks diskuterer jeg resultatene opp imot aktuell teori og forskning. Her reflekterer jeg også noe mer rundt kvaliteten ved forskningen. Oppsummering av de viktigste funnene gjør jeg i kapittel syv sammen med en refleksjon rundt studiens implikasjoner. Målet har vært at problemstillingen og forskningsspørsmålene skal være i fokus gjennom hele oppgaven.

Innledningsvis har jeg nå lagt fram bakgrunn for valg av problemstilling og hensikten med forskningsprosjektet. Videre vil jeg presentere aktuell forskning og teoretiske perspektiv.

2. Forskning og teori

I dette kapitlet vil jeg aller først gå gjennom tidligere forskning på skolelederutdanning både i Norge og indirekte internasjonalt. Deretter vil jeg presentere relevant teori. Hensikten er at disse skal bidra til en bedre forståelse for problemstillingen. Samlet sett er målet at disse teoriene skal være med å gi teoretiske briller i arbeidet med å belyse datamaterialet.

2.1. Tidligere forskning

Når det gjelder tidligere forskning vil jeg først se generelt på forskning på lederutdanninger. Deretter vil jeg se nærmere på både bakgrunn, innhold og evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Mot slutten vil jeg presentere innholdet i masterutdanning for skoleledere og forskning på dette.

2.1.1. Generelt om forskning på lederutdanninger

Målene for lederutviklingsprogram er at de skal lykkes og ha en positiv betydning og gevinst. Arnulf hevder at det har vist seg vanskelig å se på effekter av lederutviklingsprogram for arbeidsorganisasjoner (Arnulf, 2012). I tidligere studier har det vært vanskelig å finne sammenheng mellom deltagelse i skolelederprogram og positive effekter på elevresultater (Fuller, Young, & Baker, 2011). Bakgrunnen for det er at det er svært mange faktorer som har betydning for elevenes resultater. Fuller fant likevel i sin studie at skoleleder-utdanning ved universitet og høyskoler hadde en positiv effekt på skolens kollektive kultur. Videre må konteksten til organisasjonene tas hensyn til for at lederutviklingsprogram skal tilføre virksomheten noe. Sensitiviteten for konteksten kan skje gjennom egenaktivitet, diskusjoner og refleksjoner over egen praksis (Cuddy, 2002).

Arnulf påpeker også at det er utfordrende å overføre det man lærer i lederutviklingsprogram til praksis (Arnulf, 2012). Det er vanskelig å innføre nye måter å tenke og arbeide på når eksisterende arbeidsmåter og kultur er så grunnfestet i organisasjonen. Dette gjør at forskning på effekter av lederutdanninger ikke alltid er så oppløftende (Arnulf, 2008). Likevel viser en samlestudie av forskning på lederutvikling at dersom dette integreres godt nok i organisasjonen, kan positive effekter forekomme (Arnulf, 2012). Dahl hevder på sin side at det studiene mangler er en metodisk tilnærming som fanger opp mangfoldet av endringer som kan forekomme som følge av et lederutviklingsprogram (Dahl, 2018). Refleksjon muliggjør en personlig og kontekstuell fortolkning av den aktuelle kunnskapen. Dette kan betraktes som en aktivitet som bygger en flerkontekstuell forståelse som gjør det mulig å skape forbindelser

mellom kunnskap i ulike kontekster (Røvik, 2007, s. 330). Fokus på refleksjon anerkjenner også betydningen av å forstå sine egne erfaringer og lære av dem (Filstad, 2016, s. 67).

Nitter studerte i sin masteroppgave studentenes opplevde utbytte av master i ledelse. Hun fant at masterstudiet gav et godt teoretisk grunnlag. Studentene var skeptiske til i hvilken grad et masterstudium skaper gode ledere. Det største positive utbytte er i den grad teori knyttes til praksis. Studentene hevder at underviserens evne til å knytte teoriene opp mot norsk arbeidslivskontekst er avgjørende for å kunne forstå hvordan ledelse best skal utøves i norske bedrifter (Nitter, 2015).

2.1.2. Rektorutdanningen

Da den nasjonale rektorutdanningen ble igangsatt var situasjonen slik at norske rektorer ikke hadde noen omfattende formell lederkompetanse. Selv om det fantes flere ulike mastergradstilbud, eksisterte det ikke noe nasjonalt tilbud. Det som fantes var også løst koblet til praksis og utvikling av lederrollen (Lysø, Stensaker, Federici, Solem, & Aamodt, 2013, s. 12). I anbudsutlysningen for den nasjonale rektorutdanningen 2010-2014 ble de kompetansene de sentrale myndigheter mente var viktige hos skoleledere beskrevet. Her ble en kompetansemodell for skoleledere presentert, og denne ble gjort styrende for innholdet i utdanningen (Lysø, Stensaker, Federici, Solem, & Aamodt, 2013, s. 49). Dette ble også videreført i perioden 2015-2019 med følgende fem hovedområder (Caspersen, Aamodt, Stensaker, & Federici, 2018, s. 4):

- Elevenes læringsprosesser med ansvar for blant annet læringsresultater og læringsmiljø
- Styring og administrasjon med ansvar for intern administrasjon og at skolen følger lov og forskrifter
- Samarbeid og organisasjonsbygging med ansvar for å bygge gode arbeidsmiljø og organisasjonskultur med fokus på fellesskap og samarbeid
- Utvikling og endring med fokus på interne og eksterne endringsprosesser
- Lederrollen bygget på demokrati, tydelighet og selvstendighet

Innholdet i rektorutdanningen har vært påvirket av forskningen som finnes på området. Den er ifølge Utdanningsdirektoratet formet av kjennetegn på effektive skolelederutdanninger.

Viktige kjennetegn fra forskningen er forskningsbasert kunnskapsbasis, et helhetlig kursopplegg med tydelig målsetninger, konkrete utviklingsprosjekter, mentoring og integrering av teori og praksis (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det hevdes videre at

internasjonal forskning viser at «effektive skolelederprogram kjennetegnes ved at de gir deltakerne anledning til å utvikle refleksjon, vise progresjon over tid og at det er satt av tid til egenutvikling».

Det ble satt i gang en følgeevaluering av denne rektorutdanningen. Det er lagt fram fire delrapporter knyttet til evaluering for perioden 2010-2014. Delrapport 3 fokuserer på tre forskningsspørsmål: Først om rektorers forventninger til utdanningen ble innfridd. Så om deltakernes kapasitet til læring og utvikling er endret og har bidratt til økt trygghet i lederrollen. Tredje fokus var på sammenligning mellom de ulike tilbyderne. Samlet sett rapporterer deltakerne at de opplever at de har hatt et positivt utbytte av rektorutdanningen. I stor grad er forventningene innfridd. Evalueringen viser også positivt endringsresultat på «trygghet i lederrollen». Det har vært en økning i mestringsforventninger innenfor alle dimensjoner. Største endringer ble funnet innenfor ledelse, trivsel, undervisning og resultatoppfølging. Rektorers tilbakemelding påviser ikke vesentlige forskjeller mellom programtilbyderne. (Lysø, Stensaker, Federici, Solem, & Aamodt, 2013)

For perioden 2015-2019 kom sluttrapporten i desember 2019. I sluttrapporten omtales også deltakernes vurdering av rektorutdanningen både når det gjelder kvalitet og relevans (Stensaker, et al., 2019, ss. 37-51). Deltakerne har gitt svært gode tilbakemeldinger på *undervisningen* i rektorutdanningen. Det gjelder både det faglige nivået, og relevansen og graden av hvor nyttig det har vært for egen praksis. I den første evalueringsrunden 2010-2014 ble *ferdighetstrening* påpekt som et forbedringsområde. Ferdighetstrening er ment som personlig nærgående aktiviteter som skal være med å endre skoleleders praksis. I sluttrapporten er det generelt god tilbakemelding, men det er store sprik både mellom de ulike tilbyderne og deltakerne. Det virker også som om de er usikre på hva som ligger i begrepet ferdighetstrening. Tilrettelegging av erfaringsdeling og læring ble også løftet fram som et forbedringspotensial i evalueringsrunde 1. Selv om det kommer fram ulike holdninger til *gruppeaktiviteter*, er det mange som er svært positive til relevansen. *Veiledning og coaching* er vurdert både ut fra organisering, innhold, kvalitet og relevans. Selv om deltakerne i gjennomsnitt vurderer dette positivt, er det stor variasjon. Og det er ulike aspekter som kommer positivt ut hos de ulike tilbyderne. Deltakerne ser også stor relevans til egen praksis gjennom *hjemmeoppgaver mellom samlingene*. De finner likevel det krevende å kombinere dette med arbeidsbelastningen og ser at det er potensiale for økt læring. De opplever et sprik

mellom intensjoner og realitet. Deltakernes vurdering av *pensum og undervisningsmaterie*ll er gjennomgående svært positive. Totalt sett er deltakerne svært tilfreds med alle sider av rektorutdanningen. Noen forskjeller mellom studiesteder er det, men det er ulikt fra aspekt til aspekt. Størst variasjon er det i ferdighetstreningene. En annen klar svakhet som deltakerne rapporterer om, er at de fleste synes hverdagen som skoleleder er så krevende at det går ut over hjemmearbeidet mellom samlingene.

2.1.3. Masterutdanning for skoleledere

Allerede i 2002 ble de første midlene fra Utdannings- og forskningsdepartementet lyst ut for å stimulere til utvikling av masterutdanning for skoleledere. Møller hevder at dette førte til et omfattende samarbeid på tvers av høyere utdanningsinstitusjoner i hele landet. Diskusjoner foregikk og foregår fortløpende knyttet til innholdet i masterutdanningene, hvordan kunnskap utvikles og hva som er med å skape profesjonsgrunnlag for skoleledere (Møller, 2016).

I 2004 kom Stortingsmeldingen «Kultur for læring». Her hevdes det at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. Derfor ble det foreslått at det bør gis tilbud om masterutdanning for skoleledere. Målet var å øke kompetansen til skoleledere på alle nivåer og legge til rette for utdanningsmuligheter for dem som ønsker en yrkeskarriere i en slik retning (Kunnskapsdepartementet, 2004). Da den nasjonale rektorutdanningen ble startet opp, var det et krav om at denne skulle kunne tilpasses en masterutdanning i skoleledelse (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Utdanningsdirektoratet har vært sentrale i å dele inn krav og forventninger til rektorer i fem hovedområder. Disse har vokst fram i en grundig prosess mellom Utdanningsdirektoratet og de viktigste aktørene i utdanningssektoren, første gang i 2008, og sist revidert i 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse er gjeldende for all skolelederutdanning.

De ulike tilbyderne av masterutdanning for skoleledere, legger alle opp til et deltidsstudium ved siden av full jobb med ulike emner/moduler og en avsluttende masteroppgave. Vurdering underveis i de ulike emnene er i stor grad knyttet til innlevering av individuelle hjemmeeksamener. Universitetet i Oslo vektlegger at forskning og teori skal knyttes til ledererfaring og praksis. Gjennom å bruke erfaringer aktivt, er målet at utdanningen skal bidra til at leder utvikler kompetanse til å forstå, analysere, utvikle og lede utdanningsvirksomheter (Universitetet i Oslo, 2020). NTNU har de senere årene tilbudt master i skoleledelse. Dette

har også vært et erfaringsbasert deltidsstudium som de sier skal være handlingsorientert, kunnskapsbasert og verdiforankret med aktiv deltakelse. Studiet skal utvikle ens evne til å lede virksomheter som har læring som hovedoppgave (NTNU, 2020). Mens NTNU har ca. fire samlinger på 2-3 dager per år, har Universitetet i Oslo mer jevnlig undervisningsperioder på ettermiddagstid.

I Norge har det altså vært en omfattende forskning på rektorutdanningen. Det er forsket vesentlig mindre på masterutdanninger i skoleledelse. Jeg har søkt i databasen Eric 15.05.2020. Her har jeg søkt på «*master management school*», «*master management education*» og «*school leadership education master*». Her har jeg ikke fått noen funn på studier knyttet til betydningen av masterutdanninger for skoleledere. Dette gjør det ekstra interessant å se nærmere på hvilken betydning rektorer tillegger masterutdanningen for sin utøvelse av ledelse.

2.2. Teori

I det følgende vil jeg presentere teori knyttet til problemstillingen og datamaterialet. Disse teoriene har vært klargjørende for meg gjennom analysearbeidet og i drøftingen av resultatene. Sammen med datamaterialet har teoriene gitt perspektiv til å drøfte og belyse problemstillingen for meg. Jeg starter med forskning på effektiv skoleledelse.

2.2.1. Effektiv skoleledelse

Viviane Robinson har forsket mye på hvilken betydning skoleledelse har for elevenes faglige resultater og sosiale utvikling. Hun har videre fokusert på å identifisere betydningen ulike typer skoleledelse har på elevenes resultater. Det er gjort studier ved skoler i flere land. De fleste i USA, men også Canada, Australia, England, Hong Kong, Israel, Nederland, New Zealand og Singapore. Det er gjort sammenligninger av transformasjonsledelse og «*instructional leadership*». Robinson fant at selv om transformasjonsledelse har moderat effekt på skolemiljøet og organisasjonen, får dette liten effekt på elevenes resultater. Betydningen av «*instructional leadership*» hevder Robinson er vesentlig større enn transformasjonsledelse med tanke på elevenes resultater. Gjennom metaanalyse kom det fram fem ledelsesdimensjoner som har spesiell betydning for elevenes læringsutbytte (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008):

- 1) Etablere mål og forventninger; *tydelighet i kommunikasjonen, forsikre seg at alle har forstått disse og utvikle eierskap til realistiske mål*

- 2) Strategisk bruk av ressurser; *skaffe til veie og utnytte alle salgs ressurser i forhold til skolens retning og mål*
- 3) Planlegge, koordinere og evaluere undervisningen; *sørge for kvalitet i undervisningen, koordinere læreplanarbeid, tilbakemeldinger til lærere, bruke data fra undersøkelser til å forbedre undervisningen*
- 4) Lede og delta aktivt i lærernes læringsprosesser; *fremme og delta i den profesjonelle læringen ved å selv delta som lærer og leder, aktiv interaksjon med lærere gjennom profesjonelle diskusjoner*
- 5) Sikre et stabilt og støttende læringsmiljø; *sikre et fysisk og psykisk trygt læringsmiljø, møte elevenes behov for omsorgsfulle relasjoner for at de skal lykkes med egen læring*

Robinson konkluderer med at jo mer skoleledere fokuserer på sin betydning og relasjoner med lærere, på deres undervisning og læring, jo større sannsynlighet er det for at de påvirker elevenes læringsutbytte. «Instructional leadership» som beskrevet i de fem dimensjonene ovenfor, har betydning fordi de har et sterkt fokus på kvalitet hos lærerne og undervisningen.

Kenneth Leithwood publiserte i 2008 en artikkel med syv påstander om suksessfull skoleledelse. Disse kom de fram til gjennom en større litteraturgjennomgang. I 2020 hadde de en supplerende gjennomgang av nyere empirisk litteratur sammen med nye perspektiver og ny innsikt (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020). I påstand nummer to refererer han til fire egenskaper og til konkrete ledelsespraksiser hos effektive skoleledere:

- 1) Formulere og kommunisere retning; *bygge visjon, sette konkrete kortsiktige mål, skape høye forventninger, kommunisere visjon og mål*
- 2) Bygge relasjoner og utvikle mennesker; *stimulere til profesjonell utvikling, gi støtte og omtanke overfor enkeltansatte, modellere skolens verdier, bygge trygge relasjoner, etablere produktive arbeidsrelasjoner med tillitsvalgte*
- 3) Utvikle organisasjonen for å støtte ønsket praksis; *bygge samarbeidskultur og distribuert ledelse, bygge organisasjonskultur for samarbeid, skape gode relasjoner til foresatte og samfunn, knytte skolen til storsamfunnet, opprettholde et trygt skolemiljø, fordele ressurser for å støtte skolens visjon og mål*
- 4) Forbedre læringsaktivitetene; *skaffe og forvalte lærerressurser, skaffe til veie didaktisk støtte, systematisk overvåke elevenes læringsresultater, beskytte lærere mot distraksjoner i arbeidet deres*

2.2.2. Evne til å ta flere perspektiv

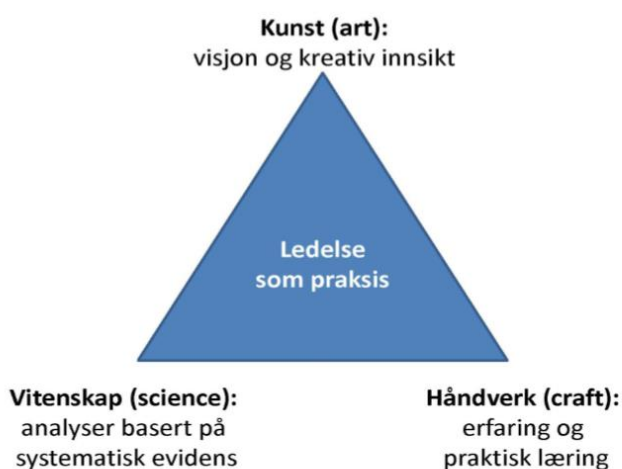
Irgens viser til at teorier om organisasjon og ledelse kan kategoriseres i to hovedretninger med ulikt syn på kunnskap (Irgens, 2016, s. 283). Det instrumentelle perspektivet er påvirket fra naturvitenskap med en slagside mot det mekaniske og strukturelle hevder Irgens. Ut fra et

slikt perspektiv kan data om skolen lett forstås som kunnskap og fakta om virkeligheten. Tallfesting, måling og nøyaktighet står sentralt. Den analytiske leder kan da sette seg klare og målbare mål for deretter å lage strukturer, standarder og system for å nå disse målene mest mulig effektivt. Lederen evner å se med «vitenskapens øye» på det umiddelbart synlige og handler deretter. Det andre perspektivet er konstruktivistisk og fortolkende. Her vil lederen tilnærme seg virkeligheten ved å prøve å tolke den ut fra egne og andres erfaringer. Kunnskap er en prosess samtidig som lederen bruker «kunstens øye» for å se nærmere på de grunnleggende forutsetningene. Irgens peker på at ved å bruke estetikk kan en ense hva som skjer, forstå emosjoners betydning for vår atferd og rette oppmerksomheten mot dypnivået i organisasjoner (Irgens, 2016, s. 269). Dette kan være med å rette oppmerksomheten mot de grunnleggende forutsetninger som styrende normer, verdier, emosjoner og ideologi.

Irgens hevder at de mest vellykkede lederne evner å bruke begge perspektivene på en fornuftig måte. Det gjelder å utvikle det to-øyde blikket på organisasjon og ledelse for å få til en god ledelse i praksis. Irgens kan leses som at ledelse handler om balanse, og evne til å benytte ulike perspektiv. (Irgens, 2016, ss. 308-311)

2.2.3. Ledelse som praksis

Sentrale utviklingstendenser i internasjonal skolelederutdanning er blant annet at man har gått fra en sterk fokusering på teori og tilegnelse av kunnskap til en sterkere orientering mot praksis og refleksjon over kunnskapsutøvelse (Lysø, et al., 2012). Mintzberg peker på at ledelse er praksis som læres gjennom erfaring i den konteksten den utøves i. Ledelse er da et samspill mellom vitenskap, håndverk og kunst, som vist i figur 1 (Mintzberg, 2009, s. 127).



Figur 1: Ledelsesstiler hos Mintzberg

Mintzberg har altså et sterkt fokus på praksis i læring av ledelse. Han argumenterer videre for å anvende vitenskap som kunnskapskilde i møte med erfaringer med tanke på å utvikle praksis. Lederopplæring er mer enn en punktvis opplæring. Det er mer en kontinuerlig prosess forankret i lederens organisasjon i relasjon til eksterne interessenter. I utvikling av ledere i lederprogrammer og utdanninger vektlegger han naturlig utvikling med følgende punkter. (Mintzberg, 2009, ss. 227-232)

- Ledere kan ikke skapes i et klasserom
- Ledelse læres på jobben, fremmet av et spekter av erfaringer og utfordringer
- Utviklingsprogrammer kan hjelpe ledere å skape mening fra deres erfaringer, gjennom å reflektere over det personlig og med kolleger
- Det å bringe læringen tilbake til organisasjonen bør være en del av denne utviklingen, for påvirkning på organisasjonen
- Alt ovenfor må organiseres slik at ledere både tar ansvar for sin egen og organisasjonens utvikling gjennom egen innsats

Mintzberg peker på at man må gjøre noe med erfaringer for å lære av den. Grunnet et hektisk tempo i hverdagen med stadige avbrytelser, vil det ofte bli lite tid til refleksjon. Da går man glipp av læringsverdien. I hverdagen står ofte handling i fokus, mens refleksjonen kommer i bakgrunnen. Mintzberg hevder at en må kombinere refleksjon med handling. Og nettopp på grunn av det hektiske tempoet er det desto viktigere å trekke seg tilbake og reflektere (Mintzberg, 2009, s. 160).

Samtidig som Mintzberg vektlegger vitenskapens nødvendighet, hevder han at dette ikke er tilstrekkelig. Selv om mye i en organisasjon kan standardiseres og det kan lages gode rutiner, er ikke dette nok. Ledere møter ofte overraskelser, dilemmaer og komplekse problemer. Effektive ledere er derfor avhengig av kunsten. Den kreative intuisjonen gir innsikt, dømmekraft og klokskap. Ledelse er nemlig komplekst, og dermed blir intuisjon og visdom så nødvendig (Mintzberg, 2009, s. 10).

Mintzberg påpeker viktigheten av å finne en god balanse i modellens triangel. Rendyrking av håndverk, vitenskap eller kunst vil gi en ubalansert ledelse (Mintzberg, 2009, ss. 126-127). For sterk vektlegging av håndverk står i fare for å lede kun på bakgrunn av egne erfaringer. Et for sterkt fokus på vitenskap vil kunne gi en beregnende og instrumentell form for ledelse.

Vektlegges kunsten i for stor grad vil ledelse fort bli narsissistisk. Ledelse med fokus på kunst blir da kun for kunstens egen del. Kun en kombinasjon av to av aspektene hevder Mintzberg også er problematisk. Ledelsen vil da enten bli avkoblet, uorganisert eller uengasjert.

Mintzberg sier at effektiv ledelse er avhengig av en blanding av håndverk, vitenskap og kunst, enten hos lederen eller i et lederteam. Mens vitenskap bidrar til orden og system, skaper håndverk sammenhenger fra praktiske erfaringer. Kunsten på sin side bidrar med kreativitet og improvisasjon.

2.2.4. Ledelse som kunst

Kunst er en forståelsesramme som kan hjelpe oss å mestre en kompleks verden. Irgens hevder at denne forståelsesrammen skiller seg fra språk ved at den ikke har samme avhengighet til ord og begreper (Irgens, 2016, s. 40). Kunsten jakter ikke det eneste riktige svaret. Det handler om fortolkning. Den kan bryte med konvensjoner og konstruere ny mening. Den appellerer mer til hjertet enn hodet. Den forsøker å røre ved følelsene, provosere og løsrive oss fra standarder og skape nye tolkningsmuligheter. Irgens hevder videre at den som ikke evner å forholde seg til verden gjennom kunst, vil stå i fare for å gå glipp av dypstrukturen ved organisasjoner (Irgens, 2016, s. 40).

Mens vitenskapens perspektiv forenkler og kategoriserer virkeligheten, er kunst en annen form for kunnskap (Irgens, 2016). Kunstneren tilnærmer seg virkeligheten på en annen måte enn vitenskapskvinnen. Irgens sier: «*Kunsten utfordrer våre tanker, følelser og forestillingsevne på andre måter*» (Irgens, 2016, s. 297). Kunsten bidrar til å oppdage og lyssette dypnivået av virkeligheten.

Donald Schön var særlig opptatt av refleksjonens betydning for profesjonelle yrkesutøveres praksis og kompetanse. Han utviklet begrepet «*refleksjon-i-handling*». Tanken er at profesjonelle engasjerer seg i refleksive dialoger i komplekse handlingssituasjoner (Schön, 2009). Den reflekterende praktiker er i stand til å ha en bredere tilnærming enn det instrumentelle nivået når det oppstår situasjoner som går utenfor de innarbeidede rutiner. De integrerer refleksjon og handling, og reflekterer over egen praksis mens de er i ferd med å utføre den. Samtidig modifierer kunnskapen i handling. Dette skjer i en prosess der kunnskap, erfaring og løsningsideer inngår i en helhet. Schön brukte begrepet «*viden-i-praksis*» (Schön, 2009, s. 61). Kunnskapen ligger i våre handlinger, den er innbygget hos oss som kunnskap i handling. Schön var opptatt av det han kalte «*professional artistry*». Det er

«den type kompetanse praktikerne noen ganger tar i bruk i unike, usikre og konfliktfylte situasjoner i praksis» (Schön, 1987, s. 22). Refleksjonen er sentral: «Refleksjon-i-handling er på sær og vise central for den kunst, som de praktiserende legger for dagen, når de skal håndtere de problematiske divergerende situasjoner, som praksis byder på» (Schön, 1987, s. 62). Begrepet profesjonelt artisteri har da en sentral rolle i å beskrive profesjonell kompetanse. Utøvelsen av artisteri kan da forstås gjennom begrepet refleksjon-i-handling, og blir da både en skapende og tolkende aktivitet midt i situasjonen hvor refleksjon og handling er en del av samme prosess.

Mintzberg på sin side har sammenlignet ledelse med oppgaven en dirigent har i et symfoniorkester (Mintzberg, 2009). Musikerne er dyktige individualister. Dirigentens oppgave er ikke knyttet til å øve og utvikle den enkelte musikers ferdigheter. Dirigenten skal koordinere og få den enkelte musiker til å skape god musikk sammen. En dirigent må da utnytte orkesterets kultur slik at det skapes et best mulig musikalsk uttrykk. En leder må innse at han er avhengig av medarbeiderne, på samme måte som medarbeiderne er avhengige av lederen. Ved en slik gjensidig felles forståelse, kan lederen og medarbeiderne lage vakker musikk sammen.

Irgens hevder at de beste lederne har flere mulige handlingsmåter å velge mellom. De er dyktigere til å fortolke situasjoner hurtig og korrekt. Sansing og improvisasjon blir viktigere enn rutiner og prosedyrer. De har en pragmatisk, praksisorientert og kontekstrelatert tilnærming. Mennesker er ikke maskiner, hver enkelt situasjon er unik. Kunnskap om hvordan de enkelte situasjoner bør håndteres, må da løses akkurat når den skjer (Irgens, 2016, s. 47).

2.2.5. Mestringstro

Mestringstro eller mestringsforventning er et nøkkelbegrep i Albert Banduras sosial-kognitive teori. Bandura sier:

«Perceived self-efficacy is a judgment of one`s ability to organize and execute given types of performances, whereas an outcome expectation is a judgment of the likely consequence such performances will produce» (Bandura, 1997, s. 21).

Bandura hevder her at mennesker styrer livene sine etter oppfatningen av om det de gjør kan utgjøre en forskjell. Mestringstro er altså knyttet til ens oppfatning av egne evner. Denne er

med å regulere ens motivasjon, tankeprosesser og handlinger. Mestringstro er hos Bandura troen på at man er kapabel til å kontrollere ens egen utføring av en bestemt oppgave. Begrepet mestringstro går altså utover det å ha kontroll på egne handlinger og omgivelsene. Det dreier seg også om å kontrollere egne tankeprosesser, motivasjon og fysiologiske emosjoner. Det sier noe om individets tro på at det vil kunne gjennomføre en handling. Bandura hevder at jo større tro vi har på at vi greier det, jo større innsats legger vi i oppgaven. Det påvirker også de valg den enkelte tar med tanke på handling. Dermed blir ens egen oppfatning av mestringstro avgjørende for hvordan den enkelte tenker, motiverer seg selv og oppfører seg. Mestringstroen trenger jo ikke være objektiv riktig, det er en subjektiv oppfatning. Likevel påvirker det både valgene og innsatsen som legges inn. Personer med lav mestringstro reduserer raskere innsatsen eller gir opp, mens personer med høy mestringstro vil vise både større engasjement og utholdenhet (Bandura, 1997).

Bandura skiller mellom fenomenene selvtillit og mestringstro (Bandura, 1997, ss. 11-13). Oppfatningen av selvtillit er knyttet til ens oppfatning av egenverdi, mens mestringstro er knyttet til ens kapasitet. Sammenhengen mellom disse kan variere hevder Bandura. Noen kan oppleve seg som håpløs ineffektiv uten at det går på bekostning av selvtillit. Mens andre kan ha høy mestringstro innen et bestemt område og likevel ha lav selvtillit. Mestringstroen kan også variere fra område til område. Tross dette hevder Bandura at mennesker har en tendens til at høy mestringstro gir en følelse av økt egenverdi. Poenget til Bandura er at mennesker trenger mer enn høy selvtillit for å utføre handlinger på en god måte.

Med tanke på problemstillingen i denne forskningen, vil det være interessant å se på om masterutdanningen har betydning for rektors mestringstro. Jeg mener det er viktig å understreke at selv om master i skoleledelse vil kunne påvirke rektorers mestringstro og trygghet i lederrollen, kan ikke dette nødvendigvis direkte tilskrives utdanningen. Det er en rekke andre forhold som mer erfaring, arbeidssituasjonen og livet som sådan som også vil være med å påvirke ens egen mestringstro.

2.2.6. Kompetanse

Kompetansebegrepet har vært definert på mange ulike måter. Det kan være både uformell og formell, individuell og kollektiv. Kompetansebegrepet er altså omfattende.

Kunnskapsdepartementet har i NOU om Fremtidige kompetansebehov I en gjennomgang av kompetansebegrepet (NOU 2018: 2, 2018):

Europakommisjonens definisjon henviser til European Reference Framework of key competencies. Kompetanse er her summen av kunnskap, ferdigheter og holdning brukt i en gitt kontekst (Europakommisjonen, 2012). Hos OECD er kompetanse mer enn ferdigheter og kunnskap. Det refererer både til kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter. Videre også til kompetanse som spesifikt er knyttet til utøvelsen av et yrke (OECD, 2017). OECD definerer kompetanse som evnen til å mobilisere kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier, kombinert med en reflekssiv læringsprosess, for å kunne engasjere og samhandle (OECD, 2016). Ifølge Kunnskapsdepartementet er kompetanse evne til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner. De ser kompetansebegrepet som summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger og hvordan disse anvendes i samspill (Kunnskapsdepartementet, 2016). I dette ligger det å kunne tilegne seg, forstå og ha evne til å bruke kunnskap. Videre til å ha grunnleggende ferdigheter som å regne, lese og skrive, og muntlige og digitale ferdigheter. I dette ligger også evnen til kritisk tenkning, problemløsning og analyse. Sosiale ferdigheter omhandler det å ha evne til samarbeid, kommunikasjon, ha tillit og håndtere konflikter. Emosjonelle ferdigheter er knyttet til evnen til utholdenhet, selvdisiplin og motivasjon. Kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter påvirker hverandre og har ikke klare skiller seg imellom (NOU 2018: 2, 2018).

2.2.7. Samskapt læring og organisasjonsutvikling

Modellen med samskapt læring setter fokus på ledelse av utviklingsprosesser. Den bygger på to bærende fundament. Det første er at man utvikler ny kunnskap gjennom konkret eksperimentering for å løse praktiske problemer. Det andre er at modellen har et demokratisk verdigrunnlag, der endringsarbeidet i seg selv skal bidra til økt innflytelse over egen situasjon. Aktiv deltakelse er derfor helt avgjørende. Kunnskapen som utvikles må også bli alle deltakerne til del. Her finner vi tydelige røtter fra John Deweys idealer. Modellen ble først utviklet knyttet til deltakerbasert aksjonsforskning. Sentralt står da et grunnleggende filosofisk perspektiv. Nemlig at kunnskap ikke kan utvikles på annen måte enn gjennom aktivitet i en naturlig kontekst. (Klev & Levin, 2009, ss. 70 -89).

Klev og Levin deler organisasjonsutviklingen i samskapt læring i tre faser (Klev & Levin, 2009, s. 71). Den første fasen er initiering. Denne kan komme både fra ledelsen eller eksterne aktører og gir både retning og mål med utviklingsarbeidet. Eller en kan komme fram til disse

gjennom felles diskusjoner. Fase to er oppstart. Her legges grunnlaget for en langsiktig læringsprosess. Hver enkelt medarbeider engasjeres aktivt i å endre sin egen arbeidssituasjon. Det ideelle er at hver enkelt gjør seg erfaringer med at egen aktivitet bidrar til utvikling. Den tredje fasen er en kontinuerlig læringsspirale. Kollektiv refleksjon over utfordringer, endringer og løsninger gir grunnlag for nye konkrete tiltak.

Klev og Levin hevder også at den samskapte læringsprosessen utvikler tre former for innsikt (Klev & Levin, 2009, s. 83). Gjennom konkret problemløsning utvikles eksplisitt kunnskap. Det er kunnskap som en kan snakke om og skrive ned. Kunnskap om å vite at noe er. For det andre utvikles kunnskap om hvordan ting skal gjøres. En får ferdigheter til å mestre konkrete situasjoner. Dette er ikke kunnskap en snakker om, men en evne til konkret handling. Tanken ved samskapt læring er at denne ferdigheten blir alle deltakerne til del gjennom at man løser problemer i fellesskap. For det tredje utvikles det også kunnskap som verken er eksplisitt eller er en bestemt evne. Dette er ferdigheter man har for å løse problemer uten at man nødvendigvis kan begrunne hvorfor. Kunnskapen kommer bare til uttrykk gjennom handling.

Klev og Levin hevder videre at en god og samskapt prosess vil resultere i gode praktiske løsninger (Klev & Levin, 2009, s. 84). Samtidig følges demokratiske spilleregler ved høy grad av medvirkning. Innsikten og kunnskapen som kommer gjennom prosessen er transparent og den blir en naturlig del av den nye praksisen i fellesskapet. Det er konkrete handlinger som utvikler kunnskap som driver organisasjonsutviklingsprosessen framover. Derfor er det avgjørende å legge til rette for arenaer slik at aktørene kan møtes med sin kompetanse for å lære av hverandre.

2.2.8. Ledelse av grupper

Knut Roald bruker begrepet lærende møter eller kunnskapsutviklende møter og har utviklet tolv kjennetegn og råd for skolars møtepraksis. Hensikten bak disse er å få møtepraksisen i skoler i retning av mer pedagogisk innhold og mer systematikk med tanke på skoleutvikling. Kjennetegnene har han hentet fra studier av skolars møtepraksis og deltakernes erfaringer med ulike møteformer (Roald, 2012).

Lærende møter skiller seg fra møter som handler om å få praktiske hverdagsutfordringer på plass. Blant annet karakteriseres lærende møter ved at deltakerne forbereder seg i forkant rundt problemstillinger i stedet for å behandle saker med forslag til vedtak. Ved at deltakerne

er godt forberedt kan de komme med innspill i stedet for å ta standpunkt. Det gir mulighet for medskapning og ikke bare medbestemmelse. Ved å bevisst utelate motforestillinger i søkefasen, og la alle deltakerne først komme med sine ideer og refleksjoner, kan en jakte etter sammenhenger mer enn årsaker i en kompleks skolehverdag. Roald peker også på at lærende møter kjennetegnes ved at en skiller mellom utviklingssaker og forvaltningssaker for å bedre kunne prioritere pedagogisk utviklingsarbeid. I stedet for avstemming bør en heller legge opp til å prioritere over et sett av forslag i utviklingsprosesser. Fremdriften av utviklingsarbeid styrkes av tydelige milepæler og klar fordeling av ansvar. Utviklingsprosesser vil kunne bli dypere og mer dynamiske ved å gruppere på tvers av allerede faste grupper (Roald, 2012, ss. 223-227).

3. Kontekst

Masterutdanningen for skoleledere er et erfaringsbasert masterprogram med et omfang på 90 eller 120 studiepoeng. Dette er forankret i paragraf 5 i forskrift om krav til mastergrad (Forskrift om krav til mastergrad, 2005). De 30 første studiepoengene kan være den nasjonale rektorutdanning eller tilsvarende etter- og videreutdanning i skoleledelse. I mastergraden inngår det også et selvstendig arbeid på 30 studiepoeng.

Omfanget for en masterutdanning for skoleledere er dermed vesentlig større enn den nasjonale rektorutdanningen. Utdanningen skal bygge videre på kunnskapen fra rektorutdanningen eller tilsvarende utdanning. Denne har blant annet fokus på teori og forskning knyttet til ledelse og organisasjon i skolen. Dette skal bidra til å kunne lede utviklingsarbeid. Innholdet i de ulike masterprogrammene varierer hos de ulike tilbyderne. Min egen gjennomgang av tilbudet ved de større universitetene i Norge viser at studiene har emner som lov og rett, profesjonalitet, internasjonal forskning og organisasjonsutvikling. Dessuten introduseres de for vitenskapelige forskningsmetoder og forskningsdesign som en forberedelse til arbeidet med masteroppgave.

Ved NTNU bestod mitt kull av ca. 30 studenter. Noen sluttet underveis, mens andre kom inn på enkelte emner. Hvert år er det flere samlinger. Det betyr at studenter i et masterløp møtes jevnlig over flere år. Mellom samlingene går livet videre. Ny lærdom fra studiene tas med ut i praksis, og nye erfaringer fra arbeidshverdagen tas med inn i studentsamlingene.

Masterstudiet gir da rom for refleksjon i vesentlig lengre tid enn rektorutdanningen. Det selvstendige arbeidet med selve masteroppgaven har også en verdi. Sitatet *«tenkningen kommer ikke bare til uttrykk i ord; den blir til gjennom dem»* illustrerer dette (Vygotskij, 2001, s. 190). Skriveprosessen vil da kunne bidra til tekningen hos studentene både knyttet til selve problemstillingen i masteroppgaven, men også over egen praksis i etterkant.

4. Metode

Her vil jeg prøve å redegjøre for hvordan jeg har gått fram for å tilnærme meg problemstillingen. Aller først vil jeg presentere konteksten for forskningen, før jeg kort presenterer valg av forskningsdesign og valg av metode. Deretter vil jeg presentere det vitenskapsteoretiske ståstedet for oppgaven, før jeg går over til å beskrive selve metoden jeg har brukt. Videre beskriver jeg innsamling og analysering av data før jeg presentere kategorier fra analysearbeidet. Jeg vil også reflektere over kvaliteten ved forskningen, min egen forforståelse og forskningsetikk.

4.1. Kontekst for forskningen

Dette forskningsprosjektet er gjennomført ved fire videregående skoler. Alle skolene er kombinerte skoler med flere utdanningsprogram. Ledelsen består av rektor, ledere med oppgaver knyttet til hele skolen og avdelingsledere med ansvar for sine utdanningsprogram. Sammen utgjør disse ledergruppa ved skolen. De har et felles ansvar for å lede skole både i det daglige, men også i de lengre linjene. Ledergruppa ledes av rektor og har faste ukentlige møter. Ledermøtene er viktige møteplasser for skolen. Her samkjøres skolens daglige arbeid, og ledergruppa har ansvaret for å initiere eller lede og koordinere ulike former for utviklingsarbeid.

Forskningsprosjektet studerer hvilken betydning rektorer tillegger masterutdanning innen skoleledelse. For å få et innblikk i rektors hverdag, valgte jeg å observere ledermøter. Dette fordi ledergruppa er en viktig arena for ledelse, selv om rektors ledelse ikke er begrenset til ledermøtene. Det foregår selvsagt mye ledelse utenom ledermøtene. Dette tenkte jeg var viktig med tanke på problemstillingen for å kunne forstå rektorene bedre. Observasjonene i ledergruppene viser en kultur med høy grad av tillit. Det er lite fokus på kontroll. Selv om rektor er leder, er mitt inntrykk at skolene har større fokus på å utvikle skolen som organisasjon enn formelle lederposisjoner. Rektorer gir rom for autonome ledere. Ledermøtene bærer preg av samtale og refleksjon for å finne gode løsninger sammen. Jeg fikk klare opplevelser av at det i mye større grad var fokus på ledelsessamarbeid framfor at rektor skulle ha det siste ordet.

Da jeg underveis oppdaget nye perspektiver som måtte belyses nærmere, valgte jeg å endre forskningsspørsmålene. Dermed ble fokus på ledergruppa mindre. Likevel er konteksten med

ledergruppa viktig for problemstillingen. Jeg opplever nemlig at dette har vært viktig for å utvikle forståelse for de sosiale fenomenene jeg har undersøkt. Skal jeg forstå hvordan rektorene gjør sine selvfortolkninger, er det en styrke å kjenne til kulturen og de sosiale sammenhengene de er satt til å lede. Jeg opplever at jeg kommer mer i dybden på problemstillingen ved å tolke den i lys av konteksten.

4.2. Forskningsdesign og valg av metode

Oppgavens problemstilling er hvordan rektorer opplever betydningen av master i skoleledelse. Jeg ville undersøke hvilke oppfatninger de har og prøve å forstå. Jeg ville derfor systematisk tilnærme meg de fortolkningene rektorene har.

Forskningsdesign er et helhetsbilde av forskningsprosessen. Det innebærer bakgrunn og hensikten med problemstillingen, metode for å samle inn data, gjennomføringen, dataanalyse og eventuelle konklusjoner. Befring skiller mellom ikke-eksperimentelle og eksperimentelle design (Befring, 2015, s. 84). Eksperimentelle design handler om å jobbe systematisk, ofte med en eksperimentgruppe og en kontrollgruppe for å lete etter effekter av ulike påvirkninger. Ikke-eksperimentelle design utforsker virkeligheten slik den viser seg. Datainnsamlingen vil da danne grunnlaget for å belyse og beskrive ulike fenomener og sammenhenger innad i sine naturlige sammenhenger. Problemstilling i denne oppgaven søker å utforske rektors opplevelse av betydningen av master i skoleledelse. Slik sett har denne oppgaven et ikke-eksperimentelt design. Tilnærmingen er da induktiv. Nyeng hevder at induktiv forskning er forskning hvor utgangspunktet er observasjon av empiriske fenomener (Nyeng, 2012, s. 59).

4.2.1. Kvalitativ forskning

Jeg har valgt å plassere forskningen inn i den kvalitative forskningstradisjonen. Bruk av kvalitativ metode passer nemlig godt til problemstillingen. Hovedbegrunnelsen for valg av kvalitativ metode ligger i at jeg ikke er på jakt etter å undersøke årsak virkning, men etter å beskrive fenomener. Jeg søker en forståelse av sosiale fenomener i nær kontakt med rektorer. Thagaard hevder at kvalitative metoder er velegnet i studier av det meningsinnhold handlingene har for de personene vi studerer (Thagaard, 2018, s. 34). Videre sier Thagaard at kvalitative metoder og forskning er preget av fleksibilitet, og utformingen av forskningen kan endre seg underveis. En har ofte nærhet til kildene, og en søker å utvikle en forståelse av de

sosiale fenomenene en studerer (Thagaard, 2018, ss. 15-16). Flexibiliteten gjør at en kan jobbe parallelt med delene i prosessen. Problemstillingen ved oppstarten vil kunne påvirkes gjennom utvikling av data og analyse. Ved å starte analyse av dataene allerede i feltarbeidet, vil vi kunne tilpasse problemstillingen ut fra inntrykkene tidlig i analysen (Thagaard, 2018, ss. 27-28). Rienecker og Jørgensen hevder på sin side at kvalitativ forskning er å studere kvaliteten og egenskapene til de få sosiale fenomenene en studerer. Kvalitative data er de spesielle kvalitetene og egenskapene ved det en studerer. Det er vanskelig å trekke generelle slutninger, men en kan uttale seg om det som gjelder for akkurat det en har undersøkt og antyde hva dette kan bety for flere (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 168).

4.3. Vitenskapsteoretisk ståsted

4.3.1. Fenomenologisk studium

Oppgaven er da et fenomenologisk studium. Jeg ønsker å studere nærmere hvilken betydning rektorer tillegger master i skoleledelse. Jeg tar nemlig utgangspunkt i rektorerers subjektive opplevelser og søker å oppnå en dypere forståelse gjennom rektorerers erfaringer. I følge Thagaard utforsker fenomenologiske studier den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen (Thagaard, 2018, s. 36). Nyeng hevder på sin side at fenomenologisk metode brukes til å studere hvordan verden blir slik den er. Og ved å beskrive subjektive opplevelser kan man indirekte også finne de strukturer som har nedfelt seg i deres bevissthet (Nyeng, 2012, s. 35).

4.3.2. Hermeneutisk tilnærming

Nyeng sier at i hermeneutikken hevdes det at vitenskap om mennesker og samfunn ikke handler om ubestridte fakta, men om meningsfenomener som må fortolkes. Sosiale fenomener er kulturelt betingede størrelser. For å gjenkjenne et sosialt fenomen må man derfor kjenne til folks oppfatninger og motiver. Innen hermeneutikken blir da forskning systematisk arbeid med fortolkninger. Hermeneutikken er derfor et kunnskapssyn som også innebærer et bestemt menneskesyn. For ifølge hermeneutikken er ikke bare den vitenskapelige kunnskapen, men også mennesket selv en hermeneutisk størrelse. Mennesket er, til forskjell fra dyrene, en skapning som forholder seg til seg selv og fortolker seg selv og sine handlinger. Slike selvfortolkninger må skje ut fra den kulturen og de sosiale sammenhengene det er en del av (Nyeng, 2012, ss. 45-52). Også Thagaard sier at hermeneutikken framhever betydningen av å

fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018, s. 37).

Denne oppgaven er da et fenomenologisk studium med en hermeneutisk tilnærming til problemstillingen. Problemstillingen leter etter svar på hvilken betydning rektorer tillegger masterutdanningen i skoleledelse.

4.3.3. Fortolkende tilnærming

Jeg har altså en fortolkende tilnærming til problemstillingen. Problemstillingen skal ikke bare beskrives, men også tolkes. Dette stemmer godt med det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kvalitative metoder. Nemlig fenomenologi hvor en tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 34). Slik jeg ser det er det vanskelig å gjøre treffsikre observasjoner i denne problemstillingen uten at man selv er deltakende. For hvordan kan en skaffe harde fakta om sosiale opplevelser? Empirien i denne sammenhengen vil være vanskelig å frembringe ved observasjon alene. Jeg ser det slik at skal en komme i dybden vil en måtte tolke den i lys av konteksten. Jeg som forsker vil også ha en forforståelse. Jeg studerer skolelederutdanning, jeg er skoleleder og jeg vil kunne ha med meg en kulturelt formet virkelighetsforståelse.

4.4. Beskrivelse av metode

I det følgende vil jeg redegjøre for hvilke refleksjoner jeg har gjort med tanke på å skaffe et godt datagrunnlag og bruk av pilotintervju. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg valgte ut informanter. Jeg vil også beskrive hvordan jeg planla og gjennomførte intervjuene. Tilslutt vil jeg si noe om hvordan jeg analyserte transkriberingen.

4.4.1. Litt om datagrunnlaget

Datagrunnlaget skal danne grunnlaget for empirien for å belyse problemstillingen. Intervju er en særlig godt egnet metode for å få kjennskap til hvordan personene som intervjues opplever seg selv (Thagaard, 2018, s. 53). Samtidig påpeker Thagaard videre at intervju også kan betraktes som sosiale handlinger da informantene kan rettferdiggjøre sine handlinger siden de deltar i en interaksjon med forskeren. Uten tilstrekkelige holdepunkter i data, blir det vanskelig å belyse problemstillingen. Som jeg har beskrevet og argumentert for i innledning,

ble forskningsspørsmålene endret underveis. Etter to intervju, oppdaget jeg nye perspektiv, og derfor ble datainnsamlingen utvidet med to nye intervju. Dette ble gjort for å få et fyldigere og enda mer relevant materiale.

4.4.2. Pilotintervju

Det kan være krevende å få til gode samtaler mellom forsker og informant. For å kunne lage en så god intervjuguide som mulig gjennomførte jeg et intervju med min egen daværende rektor. Thagaard vektlegger også viktigheten av prøveintervju for å være best mulig forberedt til selve intervjuene (Thagaard, 2018, s. 94). Jeg ønsket jo å få tak i informantenes tanker og refleksjoner på best mulig måte, og da ønsket jeg å gjøre meg kjent med gode oppfølgingsspørsmål. Med bakgrunn i dette intervjuet, sammen med lesing av mer teori og forskning og innspill fra veileder, ble intervjuguiden justert og mer konkret. Å gjennomføre pilotintervju opplevdes nyttig. Pilotintervjuet ble ikke transkribert eller brukt i undersøkelsen, da dette i hovedsak var ment som trening.

4.4.3. Valg av informanter

Da jeg skulle velge informanter til intervjuene, var det flere avveininger jeg måtte ta hensyn til. Jeg bestemte meg tidlig å sette fokus på rektorer og ledergruppa som arena for ledelse. Jeg skaffet meg en oversikt over mange ulike videregående skoler og hvem som var rektorer. Deretter gjorde jeg en del undersøkelser for å finne ut hvem av disse som har master i skoleledelse eller tilsvarende utdanninger. Jeg tok deretter kontakt med rektoren per e-post med beskrivelse og informasjon om forskningsprosjektet. En slik systematisk utvelging ble gjort med bakgrunn i å ha informanter med egenskaper og kvalifikasjoner som var strategiske med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 74). Den samme framgangsmåten ble gjort da jeg justerte forskningsspørsmålene og valgte ut flere informanter.

4.5. Beskrivelse av datainnsamling

Ved de to første intervjuene startet jeg skolebesøket med ikke-deltakende observasjon i et ledermøte. Jeg satt litt tilbaketrukket og førte notater. Det ble ikke gjort lydopptak. Alle i ledermøtet skrev under på samtykkeerklæring. Bakgrunnen for jeg valgte å observere uten å delta var flere. For det første hadde jeg allerede god kjennskap til ledergrupper i videregående skoler. Thagaard hevder at når vi har god kjennskap til miljøet og situasjonen, kan vi forstå uten å være deltakende (Thagaard, 2018, s. 74). Dessuten ville jeg påvirke

undersøkelsessituasjonen minst mulig. Slik ville jeg prøve i størst mulig grad å få et lite innblikk i hvordan ledelse ble utøvet av rektor. Samtidig gav det meg også konkrete opplevelser å snakke med rektor om i selve intervjuet. Rektor kunne også lettere forklare og utdype når jeg visste hvem og hva rektor snakket om.

Etter observasjonen i ledermøtet, gjennomførte jeg intervju på rektors kontor. Thagaard understreker betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 105). Dette var jeg spesielt oppmerksom på i oppstarten av intervjuene. Jeg ønsket jo å få så ærlige svar som mulig. Jeg ville ha rektorene til å reflektere over betydningen av egen utdanning. Jeg valgte å ta lydopptak av intervjuene. Rektorene skrev under på samtykkeerklæring hvor behandling av personopplysninger ble beskrevet. Ved å benytte meg av lydopptak kunne jeg være aktivt lyttende.

Jeg ville nærme meg problemstillingen med metode preget av fleksibilitet. Dette gjorde at jeg valgte å bruke delvis strukturerte intervju for å innhente informasjon om problemområdet. Temaet for problemstillingen var jo i hovedsak lagt på forhånd. Samtidig ville jeg ha fleksibilitet til å tilpasse spørsmålene til informantenes beskrivelser. Thagaard oppsummerer slike intervju ved å hevde at de styres både av de temaene jeg som forsker tar opp, men også av de temaene som informantene tar opp (Thagaard, 2018, s. 91). Jeg anså altså et slikt delvis strukturert intervju fruktbart for å balansere mine temaer på forhånd opp imot å øke min innsikt ved å åpne opp for nye temaer fra informantene.

Her oppdaget jeg raskt styrken ved semi-strukturert intervju. For da jeg hadde gjennomført to intervju og begynte å se nærmere på disse, oppdaget jeg raskt flere interessante nyanser å utforske. Derfor bestemte jeg meg raskt for to nye intervju med justert fokus. Disse ble gjennomført på et nøytralt sted av praktiske hensyn. I disse intervjuene gikk jeg mer direkte inn på problemstillingen og forskningsspørsmålene enn på de to første.

4.6. Analysering av data

Det første jeg gjorde med lydopptakene var å transkribere dem. Dette var et omfattende arbeid. Etter at intervjuene var transkribert, hørte jeg gjennom opptakene flere ganger slik at jeg fikk rettet opp og justert der det ikke var helt nøyaktig.

Giddens introduserte begrepet dobbel hermeneutikk og løfter fram hvor viktig det er å håndtere denne på en konstruktiv måte. Dobbelttheten ligger i at vi som forskere fortolker informantenes fortolkninger. Utfordringen ligger i å fortolke denne allerede fortolkende virkeligheten. Giddens hevder dermed at forskere må gå bak fortellingen. Forskerne må tillegge den mening (Giddens, 1976). Nilssen påpeker at tolkning innen begrepet hermeneutisk sirkel er en stadig bevegelse mellom helhet og deler. Den fullstendige meningen ligger ikke i teksten selv. Full forståelse av teksten kan bare oppnås hvis tekstens horisont smelter sammen med forskerens (Nilssen, 2014, ss. 73-74).

Allerede før selve forskningsprosjektet startet hadde jeg en formening om hva jeg ville finne. Dette både ut fra egne erfaringer, men også ut fra teori og tidligere forskning. Dermed ble utviklingen av kategorier et fleksibelt samspill mellom teori og empiri gjennom hele studiet og forskningen. Med dette som bakteppe begynte det møysommelige og systematiske arbeidet med utsagnene til informantene. Etter transkriberingen brukte jeg lang tid på det videre analysearbeidet. Jeg leste gjennom tekstene flere ganger og noterte meg stikkord og temaer knyttet til problemstillingen. Jeg samlet alle uttalelsene fra informantene knyttet til temaene i et skjema og sorterte dem. Dette analysearbeidet ble en prosess over lang tid. Ved siden av å jobbe systematisk og kritisk, forsøkte jeg å være utforskende. Nilssen hevder at det vies for lite oppmerksomhet mot den kreative og intuitive delen i arbeidet (Nilssen, 2014, s. 103). Jeg prøvde derfor å endre både mønster og vaner i tilnærming av datamaterialet. Jeg testet også ut alternative fortolkninger og prøvde å lage enkle tegninger og skisser av mulige kategorier. Tilslutt fant jeg noen kategorier som er spesielt relevant for problemstillingen.

Videre ble datamaterialet analysert gjennom koding og kategorisering. Koding er hjelpeord som gjør at jeg forstår data i lys av teorier som forklarer disse dataene (Charmaz, 2006). Jeg markerte sitater og avsnitt. Disse koblet jeg sammen med ord som best definerte den opplevelsen som ble beskrevet av informanten. Eksempler på kodeord var trygghet, teori, lede endringsprosesser, kunst og nye perspektiv. Gjennom prosessen utviklet jeg en tabell med informantnummer, utsagn og kodeord. Den var på syv sider og så slik ut:

Nummer	Utsagn	Kode

Kategorisering innebærer at informasjon om samme tema samles i en kategori (Charmaz, 2006). Dette var en ytterligere tolkningsprosess. Her var jeg på jakt etter mening i skjæringspunktet mellom empirien og de teoretiske begrepene, en stadig vurdering og kobling av empiri og teori. Tabellen fungerte som en oversikt på stadig leting etter de mest meningsfulle kategoriene. Også dette arbeidet ble en prosess over lang tid. Gjennom analysearbeidet har jeg kommet fram til følgende kategorier:

- 1) Teori som verktøy
- 2) Profesjonelt artisteri
- 3) Trygghet og mestring
- 4) Samspill i ledelse

Disse vil jeg ta nærmere for meg i resultatkapitlet. Før jeg gjør det vil jeg reflektere rundt kvaliteten ved forskningen og forskningsetikk.

4.7. Refleksjon over kvalitet ved forskningen

I kvalitativ forskning står tolkning sentralt for utvikling av kvalitative data. Da er det ekstra viktig å vurdere kvaliteten og troverdigheten ved forskningen. Lincoln og Guba har foreslått å bruke kriteriene kredibilitet, overførbarhet, avhengighet og bekreftbarhet (Lincoln & Guba, 1985).

Kredibilitet: Hvordan kan jeg vite at jeg har forstått informantenes oppfatning av virkeligheten riktig? Dette har jeg prøvd å ivareta ved å stille oppfølgingsspørsmål til informantene hvor jeg spør om jeg har oppfattet dem riktig. Samtidig har jeg jobbet som skoleleder selv i mange år, og kjenner godt til skolekultur og ledelsesutfordringer. Dette kan gi både fordeler og utfordringer. Fordelen er at jeg kjenner kulturen. Det gjør at jeg forstår rektorene og deres hverdag. Det kan også gi meg integritet som forsker. En mulig svakhet kan være at jeg blir for lite kritisk og mister viktige perspektiv. Dette har jeg prøvd å unngå ved å samarbeide med veileder om intervjuguiden. Med tanke på analysen av dataene har jeg for det første beskrevet det teoretiske grunnlaget jeg har brukt som grunnlag for tolkningene av dataene. Jeg har også prøvd å være kontinuerlig kritisk i og til analyseprosessen. En måte dette er gjort har vært å bruke veiledningsgruppen aktivt. Gjennom veiledningen har vi lagt

fram hvordan vi har jobbet med metoden. Dermed har vi kunnet komme med kritiske merknader underveis i prosessen.

Overførbarhet: Er funnene i forskningen også relevant i andre sammenhenger? Jeg har prøvd å være tydelig i denne forskningen både i avgrensningen av problemstillingen, i beskrivelse av utvalg av informanter og i beskrivelse av datainnsamlingen og analysen. I diskusjonen har jeg reflektert over og drøftet om det finnes spesielle trekk for dette utvalget. Dermed blir det opp til leseren å vurdere om forskningen er relevant i andre sammenhenger.

Avhengighet: Har forskningen vært for sterkt avhengig av min egen overbevisning? Dette har jeg vært opptatt av gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har derfor ført logg hvor jeg har reflektert både over teoretiske perspektiv og metodevalg. Veiledningsgruppa har vært et viktig sted å diskutere dette med veileder og mine nærmeste medstudenter. Det samme har studiesamlingene ved NTNU vært. Her har jeg lagt fram min forskningsplan og fått tilbakemelding både på teori og metode.

Bekreftbarhet: Ville forskningen gitt de samme resultatene hvis den hadde vært gjennomført av en annen forsker? Her har jeg prøvd å gi veileder innsyn i analyseprosessen via koding og kategorisering. Metoden er også konkret beskrevet. Jeg har også prøvd å være transparent i forskningsstrategi og analysemetode. Slik har jeg villet unngå at forskningen skulle bli subjektiv. Det mener jeg er med å gi den økt troverdighet.

Samlet sett opplever jeg at forskningens kvalitet er god. Jeg argumenterer derfor for at forskningen bærer viktig kunnskap for betydningen av andre lederutdanninger på masternivå.

4.7.1. Min forforståelse

Nilssen hevder at forskeren risikerer å havne på villspor på grunn av forforståelsen (Nilssen, 2014, s. 68). Dette har jeg vært bevisst på i intervjusituasjonene, men ikke minst i kategoriseringen. Jeg har vært opptatt av å prøve å være klar over at min forforståelse påvirker analysearbeidet. Samtidig har jeg prøvd å balansere dette med tanke på dobbel hermeneutikk og den hermeneutiske sirkel. Som Nilssen hevder, er ikke forskeren innen kvalitativ forskning en nøytral person med et objektivt blikk (Nilssen, 2014, s. 139). Det som gjør at troverdigheten øker er at forskeren konstant er bevisst sin rolle og sin forforståelse.

Jeg er skoleleder som selv tar master i skoleledelse. Nå er jeg ikke rektor selv, men jeg er en del av et lederteam ved en videregående skole. Dermed er det ikke til å unngå at jeg hadde noen tanker om hva masterutdanningen kan bety for rektorers ledelsespraksis. Men først og fremst har jeg vært nysgjerrig, siden det har vært vanskelig å se hvilken betydning det har for min egen del. Jeg har prøvd å være bevisst dette. I presentasjon av forskningsspørsmålene sier jeg noe om at jeg oppdaget nye perspektiv underveis i forskningen. Derfor ble forskningsspørsmålene endret.

4.8. Forskningsetikk

Fokus på forskningsetikk skal være med å se til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte. Forskningen skal være til å stole på, og derfor søker man å gjennomføre den på en ærlig og troverdig måte. Både motivene bak handlingene og konsekvensene av handlingene er kriterier som vurderes. En må også vurdere i hvilken grad man har plikt til å handle og hvilke maktforhold som finnes mellom mennesker i forskningen. (Befring, 2015, ss. 28-30).

Nilssen peker på at i kvalitative studier slippes forskere inn i det private rom, og derfor må en forholde seg til etiske hensyn gjennom hele forskningsprosessen. (Nilssen, 2014, s. 144). Generell informasjon om forskningen, hensikten, hvordan personvernet blir ivaretatt, frivillighet knyttet til deltakelse, bruk av lydopptak, lagring av disse og anonymisering er lagt fram for intervjupersonene. De har skrevet under på samtykkeerklæring. Dette informerte samtykket er godkjent av NSD. Konfidensialiteten ble ivaretatt ved at jeg fulgte retningslinjene til NSD. Jeg spurte heller ikke etter personlige detaljer. Navn ble aldri skrevet ned i transkriberingen eller knyttet til dataene. Maskering er brukt i en slik grad at informantene ikke skal kunne kjennes igjen.

Siden jeg selv ikke er rektor, og har intervjuet rektorer jeg ikke står i noen relasjon til, anser jeg at det ikke var noe maktrelasjon som gjorde det vanskeligere for intervjupersoner å si nei til å delta i forskningen. Likevel kan det være at de opplevde det vanskelig å si nei hvis de opplevde tydelige forventinger fra sin nærmeste overordnede eller andre. Uansett var jeg tydelig på at all deltakelse var frivillig.

Et annet prinsipp er å unngå at forskningsdeltakerne ikke blir utsatt for skade og merbelastning (Thagaard, 2018, ss. 26-27). Dette kan være krevende ved min problemstilling. For tenk om de har en oppfatning av at skolelederutdanning ikke har noen som helst betydning? Ved å ytre et slikt standpunkt kan det føre til merbelastning fra kollegaer og nærmeste leder. Derfor har det vært viktig for meg å være klar over og sikre konfidensialitet, anonymitet og beskyttelse.

5. Resultater

Hensikten med dette kapitlet er å presentere datagrunnlaget fra intervjuene opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene, og se dette i sammenheng med teori. Jeg vil belyse hvilken betydning rektorer anser at masterutdanningen har for sin egen utøvelse av ledelse ved å bruke utvalgte sitater knyttet til de ulike kategoriene fra analysearbeidet. Videre drøfting vil komme i neste kapittel.

5.1. Teori som verktøy

Irgens sier at de mest vellykkede lederne evner å bruke flere perspektiv på en fornuftig måte for å få til en god ledelse i praksis. De trenger kunnskap om både det instrumentelle og det konstruktivistiske, og et blikk både på det mest åpenbare og et dyblikk på de grunnleggende forutsetningene (Irgens, 2016).

- 1. det er ingen tvil om annet når jeg tok denne lederutdanningen, så fikk jeg en slags verktøykiste med ulike verktøy nedi som jeg ble bevisst.*
- 2. ja uten tvil har masterutdanning beriket meg og gitt meg flere verktøy! Ja og der må jeg innrømme at når jeg ble rektor så tok jeg fram litt litteratur og las på nytt igjen, for jeg visste jo hvor jeg kunne finne det og repeterte litt. Fordi at da jeg tok studiet er det jo mange tema du skal gjennom og endringsledelse er jo bare en liten bit av det hele store, men når vi nå skulle begynne med det så tok jeg jo fram lærebøkene og gikk gjennom det på nytt igjen og for å trygge meg.*
- 3. Det dukker opp bilder hele tiden fra hverdagen. Så da er det hele tiden en speiling mellom teori og empiri. Og det gir jo hele tiden mening til teorien når jeg klarer å se for meg situasjoner og ansikter. Det øker troverdigheten til teorien når jeg kjenner igjen på denne måten.*
- 4. Men eposten var skrevet med en innmari sarkastisk tone. Og så det er helt åpenbart at det ligger masse følelser under og irritasjon som er muligens større enn faget også. Så det var en typisk situasjon, jeg orket ikke svare på de faktaspørsmålene fordi dem kan jeg ta senere hvis vi finner ut at det er det som er problemet. Men da tok jeg heller og gikk litt bakom og tok tak i at jeg reagerte på den tonen. Da vred den epost-korrespondansen en annen retning enn det kunne vært gjort tidligere. Utdanningen har hatt betydning for det blikket der.*

I det første sitatet ser jeg at det gis uttrykk for at masterutdanningen har gitt nye verktøy. Jeg forstår sitatet slik at informantene opplever at masterutdanning har gitt ny kunnskap og flere innfallsvinkler i den praktiske utøvelse av det å være rektor. Alternativene til å forstå en situasjon er flere. Valg av alternativ i konkrete handlinger er nå flere. Informanten er ganske tydelig på at masterutdanningen nettopp har økt dette kunnskapsgrunnlaget. Verktøykista er fylt opp med ulike verktøy. Bevissthetsnivået rundt verktøyene er høynet. Irgens argumenterer

også for at vitenskapens øye må vektlegges. Han hevder at ledere både må ha rolleforståelse og organisasjonskunnskap. Ledere kan ikke ignorere standarder og analytisk tenkning. Regler må følges, rutiner og systemer må bli respektert. Irgens sier altså at kalkulering, faktakunnskap og regelfølgning ikke må bli undervurdert (Irgens, 2016, s. 278).

I det andre sitatet sies det at masterutdanningen har beriket rektoren og gitt ham flere verktøy. Her gir informanten uttrykk for at han var klar over verktøyene på en slik måte at han visste hvor han måtte lete for å finne dem fram. Informanten forteller om en overgang til ny jobb. Jeg forstår dette slik at det da dukket opp behov for å lese seg opp på kunnskap en hadde lært i masterutdanningen. Litteraturen ble brukt for å repetere det en allerede hadde lært, slik at en fikk trygghet til å gå inn i ny lederrolle. Irgens argumenterer for at god ledelse bygger på et bredt kunnskapsgrunnlag (Irgens, 2016, s. 330). Han hevder at gode yrkesutøvere bør være informert av kunnskap både fra vitenskap og kunst. Det er dette jeg ser her. Jeg tolker sitatet slik at masterutdanningen har vært med å gi rektoren et bredt kunnskapsgrunnlag, som i denne sammenhengen måtte repeteres for å gi trygghet i utøvelse av ledelse. Dette er noe også Mintzberg vektlegger. Vitenskapen må brukes som kunnskapskilde i møte med erfaringer for å utvikle sin ledelsespraksis (Mintzberg, 2009, ss. 227-332).

I det tredje sitatet ser jeg hvordan informanten vektlegger betydningen av egne erfaringer i møte med ny teori. Det er interessant å se at informanten opplever at teoriene oppleves mer troverdig når den er gjenkjennbar fra egen hverdag. Teorien gir mening når den kobles til egen praksis. Ut fra sammenhengen sitatet er hentet fra, ser jeg at dette kan ha to ulike meninger for informanten. For det første har masterutdanningen vært med å gi kunnskap til det rasjonelle og kognitive. Informanten har lært ulike ledelsesteorier som har vært med å skjerpe det Irgens kaller det vitenskapelige øye. For det andre ligger det også kunnskap om ledelsesteorier fra det konstruktivistiske og fortolkende perspektiv. Jeg leser altså informanten dit hen at masterutdanningen har vært til hjelp for å få nye perspektiv. Dette stemmer godt overens med det Irgens hevder. Han sier at ved å anvende ulike linser, kan de være frigjørende, være med å stille optikken skarpt og utfylle hverandre (Irgens, 2016, s. 291). Samtidig ser jeg at hovedpoenget til informanten er at troverdigheten til teoriene har økt ved at masterutdanningen har lagt til rette for en speiling og refleksjon mellom teori og erfaringer fra egen hverdag. Jeg tolker det slik at rektor mener masterutdanningen har lagt til rette for denne refleksjonen. Mintzberg peker også på koblingen mellom vitenskap og egne erfaringer, og at ledelse er praksis som læres gjennom erfaringer i den konteksten den utøves i

(Mintzberg, 2009, s. 127). Utviklingsprogrammer kan hjelpe ledere til å skape mening fra deres erfaringer. Dette gjøres gjennom å reflektere over disse både på egen hånd, men også med andre ledere. Mintzberg hevder også at uten tilstrekkelig ro og tid til refleksjon, går en glipp av læringsverdien (Mintzberg, 2009, s. 160). Uten refleksjon kommer kun handlingen i fokus. En leder trenger tilstrekkelig med tid til refleksjon og kombinere dette med handling.

I det fjerde sitatet ser jeg at informanten uttrykker at masterutdanningen har hatt betydning for å utvikle nye perspektiv. Han får en e-post med spørsmål. Spørsmålene i seg selv ligger i det Irgens kaller det umiddelbart synlige i overflaten. Informanten gir uttrykk for at utdanningen hjalp til med å se at det kunne ligge mer i det Irgens kaller grunnleggende forutsetninger i dypstrukturen (Irgens, 2016, s. 305). Jeg ser her at informanten har utviklet perspektivet til å være oppmerksom på holdninger og verdier hos avsenderen av e-posten. Masterutdanningen har vært viktig for informanten med tanke på å bruke det Irgens kaller det kunstneriske øye. Irgens sier at det kunstneriske øye kan brukes til å skape større mangfold og gi rikere forståelse av virkeligheten. Informanten har fått ny kunnskap og evne til å utføre jobben med flere innfallsvinkler. Irgens peker på at kunst er en annen form for kunnskap. Den bidrar til å utfordre tanker og følelser på andre måter (Irgens, 2016, s. 297). Jeg ser her at rektor gir uttrykk for at masterutdanningen har åpnet øynene for å kunne fortolke situasjoner på flere måter. Jeg tolker det som om rektor har fått flere handlingsmåter å velge mellom. Irgens hevder også de beste lederne også benytter seg av sansing, og at dette er vel så viktig som rutiner og prosedyrer (Irgens, 2016, s. 47). Mintzberg sier også at effektive ledere er avhengig av den kreative intuisjonen. Den gir klokskap og dømmekraft til komplekse problemer (Mintzberg, 2009, s. 10).

5.2. Profesjonelt artisteri

Mintzberg argumenterer for å anvende vitenskap som kunnskapskilde i møte med erfaringer med tanke på å utvikle ledelse i praksis. Lederopplæring er mer en kontinuerlig prosess enn en punktvis opplæring. Ledelse er en praksis som læres gjennom erfaring og som er forankret i den konteksten ledelse foregår i. Samtidig hevder han at effektive ledere også er avhengig av kunsten og intuisjonen. For å utøve effektiv ledelse, er en avhengig av en blanding av håndverk, vitenskap og kunst (Mintzberg, 2009). Schön var opptatt av refleksjonens betydning og «professional artistry». Profesjonelle engasjerer seg i refleksive dialoger i komplekse handlingssituasjoner. Samtidig modifiseres kunnskapen i handlingen. Profesjonelt

artisteri er både en skapende og tolkende aktivitet i situasjoner hvor refleksjon og handling er en del av samme prosess (Schön, 1987). Irgens sier at kunsten er en annen form for kunnskap og at kunstneren tilnærmer seg virkeligheten på en annen måte. Den utfordrer både følelser og tanker og bidrar til å sette fokus på dybnivået av virkeligheten. Sansing og improvisasjon blir viktigere enn rutiner, for hver enkelt situasjon er unik (Irgens, 2016).

- 1. Jeg liker veldig godt å få belyst saker fra flere sider og prøver å finne den beste løsningen da. Selv om jeg ser at eh ... samtidig skal en ikke bruke for lang tid heller, så noen ganger er det med ledelse at det kanskje er bedre at du bestemmer noe som er feil, men så har vi fått gått videre.*
- 2. Fordi jeg kjenner meg så igjen! I det spennet med verktøy, vitenskap og forskning, erfaringsdeling kan jeg utøve ledelse i praksis.*
- 3. Nei, uten teori og forskning hadde det føltes veldig sånn overflattisk. Så det som gjør at den kunstneriske biten nå føles seriøs og har ordentlig verdi, er jo fordi det er bygget under vitenskapelig. Det er derfor jeg stoler på at jeg kan stole på det.*
- 4. Improvisasjon og stole på den følelsen du har. Og en eller annen gang var det et bilde av musikere som improviserte. Men når du lærer deg et instrument så spiller du bare etter notene. Men når du virkelig kan instrumentet så kan du slå deg løs, så begynner det å bare skapes kunst, da får du musikk med følelser i. Og litt sånn som leder også.*
- 5. I utdanningen gikk vi først mot vitenskap. Bare det å begynne å få inn teori som bygget under håndverket. Og det var det jeg trodde det skulle være. Og det var det jeg forventet at masterstudiet var. Altså mer vitenskap. Men så kom den kunstneriske siden, det kreative, det emosjonelle. Det var en sånn dimensjon jeg ikke hadde tenkt over på forhånd. At det kunne dukke opp i masterstudium.*

Jeg tolker svaret i det første sitatet på den måten at ledelse er noe en lærer av erfaringer i praksis. Informanten liker å få fram ulike sider ved en sak. Videre viser informanten til at han gjør en beslutning for å komme videre. Slik blir det gjort erfaringer i praksisfeltet en kan lære av. Dette støttes også av Mintzberg som vektlegger at ledelse er praksis som læres gjennom erfaringer i den konteksten den utøves i. Ledelse er en kontinuerlig prosess (Mintzberg, 2009, s. 160). Her ser jeg også det Schön kaller «refleksjon-i-handling» (Schön, 2009). Rektor reflekterer i komplekse handlingssituasjoner mens han utfører den. Samtidig er rektor innforstått med at det kan tas feil beslutning. Dermed modifiseres kunnskapen gjennom handling. Irgens peker på at sansing og improvisasjon kan være viktigere enn rutiner og prosedyrer i noen situasjoner. For hver enkelt situasjon er unik. Gode ledere er dyktigere til å fortolke situasjoner akkurat når de skjer hurtig og korrekt (Irgens, 2016, s. 47).

I den andre sitatet ser jeg at informanten fremhever spennet mellom verktøy, vitenskap og forskning og erfaringsdeling. I den sammenhengen sitatet er sagt, fremhever informanten refleksjonen mellom erfaringer og vitenskap. Her ser jeg hvor viktig masterutdanningen har vært for rektoren. Den har hatt betydning for å ha blitt kjent med nye verktøy, teori og forskning. Det viktigste jeg likevel ser er refleksjon over egen og andres erfaring. Mintzberg er tydelig på hvor viktig refleksjon over egne og andres erfaring er (Mintzberg, 2009, s. 160). Det vi ikke ser hos informanten som Mintzberg fremhever, er at refleksjon må kombineres med handling. Refleksjon kan ikke stå alene uten å prøve ut dette i egen praksis. Mintzberg fremhever at læringen fra refleksjonen bør bringes tilbake til egen praksis, for påvirkning av organisasjonen en leder (Mintzberg, 2009, s. 229). Kunnskapen ligger i våre handlinger, sier Schön. Refleksjon i komplekse handlinger er en kunst (Schön, 1987). Det jeg ser i utsagnet fra informanten er en profesjonell kompetanse til å utøve profesjonelt artisteri gjennom refleksjon i handling.

Mye av det samme ser jeg i det tredje sitatet. Men her fremheves kunstens rolle i ledelse, og hvor viktig teori og forskning er for å gi kunstens rolle en seriøs og ordentlig verdi. Informanten opplever at uten vitenskapen føles den kunstneriske delen av ledelse overflatisk. Også Mintzberg sier at en kombinasjon av kun to aspekter er problematisk (Mintzberg, 2009, s. 127). Det viser at informanten både opplever at masterutdanningen har vært viktig for å oppdage kunstens rolle, men også at den har gitt legitimitet gjennom forankring til vitenskapen. Dette sammenfaller med det Mintzberg sier om ledelse i praksis. Vitenskapen anvendes som kunnskapskilde i møte med erfaringer med tanke på å utvikle ledelsespraksis. Jeg tolker informanten slik at skal improvisasjonen og kunstens tillegges legitimitet, er forankring i vitenskapen avgjørende. Dette synliggjør at masterutdanningen har bidratt både med tanke på teori og forskning, men også i det å gi trygghet for å gi kunstens betydning i ledelsespraksisen legitimitet. Irgens peker på at kunst er en annen form for kunnskap (Irgens, 2016). Den bidrar til å belyse dybnivået av virkeligheten. Jeg ser også at informanten gir uttrykk for et bredere kompetansebegrep. Kompetanse er nå mer enn ferdigheter og kunnskap. Det er som OECD hevder at kompetanse ikke bare er knyttet til det kognitive, men også til sosiale og emosjonelle ferdigheter (OECD, 2017).

I det fjerde sitatet gir informanten uttrykk for improvisasjon. Ledelse er mer enn vitenskap. Irgens hevder vi forenkler virkeligheten og gjør verden «fattigere» ved et ensidig fokus på det instrumentelle perspektivet (Irgens, 2016, s. 294). Kunsten på sin side tilnærmer seg

virkeligheten på en annen måte. Den bidrar til å utfordre følelser og tanker, og hjelper til å oppdage dybnivået av virkeligheten (Irgens, 2016, s. 297). Irgens sier også at kunst er en forståelsesramme som handler om fortolkning og som appellerer mer til hjertet enn hodet (Irgens, 2016, s. 40). Jeg ser også at informanten er inne på dette i bildet av musikere som improviserer. Musikk blir «fattig» når du kun spiller etter notene. Musikk blir fylt med følelser når du kan improvisere. Når du kobler følelsene og kunstens dimensjon inn i ledelse, åpnes øynene for en mer mangfoldig og rikere opplevelse av virkeligheten. Også Mintzberg hevder at ledelse handler om å forstå og samhandle med dem i rundt seg. Relasjoner, relativitet og refleksivitet vektlegges. Den konkrete sosiale situasjonen må vurderes. Ledelse er kompleks, og dermed blir intuisjon og visdom så nødvendig (Mintzberg, 2009, s. 10). Rektor gir uttrykk for at masterutdanningen har åpnet opp for å bruke sansing og improvisasjon som handlingsmåte. Jeg ser at rektor gir uttrykk for at hun har blitt dyktigere til å fortolke situasjoner hurtig. Improvisasjon blir viktigere enn prosedyrer. Irgens hevder nettopp at mennesker ikke er maskiner. Hver enkelt situasjon er unik. Håndtering av den enkelte situasjon må løses i det øyeblikket det skjer (Irgens, 2016, s. 47). Sitatet fra rektor viser meg at rektor peker på det Schön kaller profesjonelt artisteri (Schön, 1987). Rektor gir uttrykk for at masterutdanningen har vært med på å løfte fram ledelse som en skapende og tolkende aktivitet hvor refleksjon og handling er en del av samme prosess.

Det siste sitatet viser meg at rektor har vært med på en dannelsesreise gjennom masterutdanningen. Hun forteller at masterstudiet først gav henne mer kunnskap om vitenskapen og det instrumentelle perspektivet. Men til hennes store overraskelse, kom kunstens dimensjon inn og åpent opp for det kreative og emosjonelle. Bruker vi trekanten til Mintzberg, kan vi tenke oss at rektor kom inn med sine egne erfaringer. Gjennom masterstudiet ble kunnskapen om vitenskapen forsterket. Etter hvert ble også kunstens hjørne i trekanten synlig, og emosjoner og det kreative trådte fram (Mintzberg, 2009).

5.3. Trygghet og mestring

Bandura bruker begrepet mestringstro om det å kontrollere egne tankeprosesser, motivasjon og fysiologiske emosjoner. Det sier noe om individets tro på at hun vil kunne gjennomføre en handling. «*Perceived self-efficacy refers to beliefs in one`s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*» (Bandura, 1997, s. 3). Bandura hevder at jo større tro vi har på at vi greier det, jo større innsats legger vi i oppgaven.

Dermed blir ens egen mestringstro avgjørende for hvordan den enkelte tenker, motiverer seg selv og oppfører seg.

- 1. Masterutdanningen har gitt meg mer trygghet i lederrollen, for at jeg vet jo, og jeg kan jo være litt i forkant. For jeg vet hva som er naturlige handlingsmønstre hos ansatte, så da vet jeg at du er her. Og nå vil hun kanskje reagere sånn så da må jeg være forberedt på det. Og det er noe jeg har lært i studiet. Og sikker noe erfaring. For dette er jo blandet. Det er vanskelig å skille.*
- 2. det er jo viktig å utvikle seg som leder hele tiden, og ha den tryggheten og kunnskapen tenker jeg.*
- 3. Masterutdanningen har hjulpet meg med at de to øynene kommer i fokus. Det vitenskapelige og strukturelle tror jeg at jeg har hatt hele tiden. Jeg er en ganske strukturert person og det har alltid vært greit. Og så har jeg hatt det kunstneriske øye som en slags sense, men nå at jeg får koblet det sammen. Og akseptere at det er greit. Det er det viktigste masteren har gjort. Fått fokus på begge to øynene samtidig.*
- 4. Ja, jeg har blitt mye tryggere føler jeg i lederrollen min. For før så har jeg gjort en del ting fordi jeg har tatt det på feelingen. Det har bare føltes rett å gjøre sånn i denne situasjonen her. Men så har jeg tenkt: nei så useriøs leder jeg er, jeg kan jo ikke basere meg på sånne ting, jeg burde jo kjenne forskriftene, retningslinjer og rutineene sånn at jeg har et formelt belegg for alt jeg gjør. For det har jeg ikke hatt da... Jeg har jo sett at det er noen ting det å ta det på feelingen. Det har en verdi, det er verdt å ta seriøst. Og det har økt tryggheten i at jeg ikke er helt på tur da. Og så føler jeg at jeg har fylt på litt, at jeg har fått inn bitene og at jeg har et helere blikk på ledelse da. Så ja. Alt i alt har det økt min selvtillit og trygghet i rollen.*

I det første sitatet ser vi informanten gir uttrykk for at masterutdanningen har gitt ham økt trygghet i utøvelsen av lederrollen. Konkret pekes det på at utdanningen har gitt kunnskap om et forventet handlingsmønster hos sine ansatte. Jeg tolker det da slik at leder er forberedt på hva som kommer, og det gir økt trygghet i utøvelse av ledelse. Begrepet mestringstro fra Bandura innebærer nettopp dette. En ting er å ha kontroll over egne handlinger og omgivelsene, men også over egne emosjoner. De med høy grad av mestringstro ser på nye sosiale situasjoner som en utfordring, mens de med lav mestringstro ser på disse som en trussel. God mestringstro vil tilpasse seg nye situasjoner mer konstruktivt og med mindre stress (Bandura, 1997, ss. 140-141). Jeg tolker derfor sitatet fra informanten dit at masterutdanningen har gitt økt kontroll over situasjonen. Det gir større trygghet til å utøve ledelse. Jeg tolker det også dit at det gjør at leder lettere går inn i situasjoner siden en vet hva som kommer. Samtidig ser vi at informanten ikke uten videre kan koble dette kun til

utdanningen. Hva som tilskrives utdanning og hva som tilskrives erfaring er vanskelig å skille.

I det andre sitatet viser informanten til at å utvikle seg som leder gir trygghet og kunnskap. Jeg tolker sitatet slik at masterutdanningen har vært viktig med tanke på å utvikle seg som leder, og at dette har gitt økt trygghet hos lederen. Bandura peker også på dette når han hevder at dette gir økt kontroll over egne handlinger (Bandura, 1997). Jeg tolker det slik at en slik trygghet er avgjørende for hvordan informanten både tenker og motiverer seg. Det gjør at informanten lettere vil legge større innsats inn i jobben sin både når det gjelder engasjement og utholdenhet.

Det tredje sitatet gir uttrykk for at informanten har fått et mer helhetlig syn på ledelse gjennom masterutdanningen. Informanten snakker om et før og etter. Nå har det som tidligere har vært vagt, blitt mer tydelig. Masteren har hjulpet informanten med å få et bredere fokus med flere perspektiv. Jeg tolker dette sitatet dit at denne kunnskapen har gjort at informanten har akseptert et bredere faglig grunnlag for utøvelse av ledelse. Det har gitt økt trygghet. Bandura snakker om å kontrollere egne tankeprosesser (Bandura, 1997). Det at rektor sier at han har fått «koblet det sammen», peker på det Irgens kaller det to-øyde-blikket. For Irgens handler god ledelse i praksis om å finne balanse og evne til å benytte ulike perspektiv (Irgens, 2016). Ser vi til Mintzberg, viser han til at ledelse er et samspill mellom vitenskap, erfaring og kunst (Mintzberg, 2009). Jeg tolker sitatet slik at kunnskapen om det kunstneriske perspektivet har blitt akseptert hos informanten. Han har funnet en balanse og et samspill mellom ulike perspektiv og dimensjoner gjennom masterutdanningen. Jeg tolker det derfor i lys av Bandura som at det har gitt økt mestringstro hos informanten.

I det fjerde sitatet forteller informanten om en annen endring. Både før og etter sies det at noen beslutninger tas på en følelse. Mens det tidligere ble tatt ulike avgjørelser med stor usikkerhet, tas disse nå med større trygghet og mestringsfølelse. Det er som Bandura sier at mestringstro dreier seg om å kontrollere egne tankeprosesser, motivasjon og fysiologiske emosjoner (Bandura, 1997). Troen på å være kapabel til å ha kontroll til å utføre en bestemt oppgave har økt.

5.4. Samspill i ledelse

Det å lede og delta aktivt i lærernes læringsprosesser er en dimensjon ved skoleledelse som spesielt har betydning for elevenes læring (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Å bygge organisasjonskultur for samarbeid og distribuert ledelse er konkrete ledelsespraksiser hos effektive skoleledere (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020). Modellen med samskapt læring har fundamentene at man utvikler ny kunnskap gjennom konkrete eksperimenter i en naturlig kontekst og et demokratisk verdigrunnlag. Endringsarbeidet skal bidra til økt innflytelse over egen situasjon gjennom aktiv deltakelse. Ledere må derfor legge til rette for arenaer slik at man kan møtes med sin kompetanse for å lære av hverandre (Klev & Levin, 2009). Lærende møter gir mulighet for medskapning og ikke bare medbestemmelse (Roald, 2012).

- 1. Noe av det viktigste jeg fikk med meg fra egen master var som sagt det her med synet på samarbeid og synet på mennesket. Var veldig fornøyd med.*
- 2. Kunnskap kan ikke overføres det stemmer, det er et samspill, absolutt, ja. Det er typisk sånne ord jeg har lært i masterstudiet. Men samskaping. Nå skjønner jeg mer hva det er. Og masterstudiet har vært med å gi meg noen begrep og bevissthet i forhold til dem. Det er kjempenyttig.*
- 3. Masterutdanningen har påvirket meg mye. Det har økt min bevissthet og satt i gang mange tankeprosesser hos meg. Hvordan vi gjør det nå og hvordan vi kunne gjort det. Før hadde jeg laget en plan, satt av tid, sett sammen grupper, tidsplan er viktig. Det mener jeg fortsatt er viktig. Men det er langt fra nok. Fordi folk må jo ville og ha lyst og finne mening i det. For hvis det bare får planen stiller dem opp, er lojale, tilsynelatende er de med på det, men det trenger ikke å resultere i den store endringen når alt kommer til alt, for egentlig så hadde dem ikke helt troen på det. Dem gjør det av lojalitet. Og jeg har vært med på mange sånne prosesser og ledet sånne prosesser og ser i ettertid at det er brukt så mye tid og ressurser på dette, og så er det herre som kom ut av det?! Så en må jobbe mye mer med fundamentet. Det må forankres på annen måte tror jeg for å lykkes. Det er faktisk ikke vits i å sette i gang før en vet at folk er innstilt på å bli med på det. For er de ikke det, så kan en like godt droppe det. For det kommer ikke særlig ut av det likevel. Da kan vi bruke tiden på noe annet. Så den forutsetningen der har jeg fått en helt annet tro på og forståelse for. Men jeg er fortsatt usikker på hvordan vi skal få til dette her.*

I det første sitatet ser jeg at informanten gir uttrykk for at masterutdanningen har hatt betydning for synet på samarbeid og synet på mennesket. Klev og Levin sier at aktiv deltakelse er avgjørende for at kunnskapen skal bli alle til del. Endringsarbeidet skal bygge på et demokratisk verdigrunnlag, så deltakerne får økt innflytelse over egen situasjon (Klev & Levin, 2009). Jeg tolker også utsagnet slik at rektoren har fått økt bevissthet rundt hvor viktig samarbeid er. Koblingen rektoren har med synet på mennesket er ikke ukjent. «Derfor blir det viktig å tilrettelegge arenaer slik at aktørene kan møtes for å lære i fellesskap» påstår Klev og

Levin (Klev & Levin, 2009, s. 74). Videre bygger de på en grunntanke i sin modell om «engasjement og involvering fra borgernes side samtidig som forholdene må legges til rette for aktiv deltakelse, og deltakerne må gis rammevilkår som gjør det mulig å fatte beslutninger på eget selvstendig grunnlag.» (Klev & Levin, 2009, s. 85). Jeg ser altså her en rektor som gir uttrykk for at masterutdanningen har hatt betydning for anliggende vi finner igjen i samskapt læring og ledelse av utviklingsprosesser. Jeg ser også igjen én av egenskapene fra Leithwood hos effektive skoleledere. Nemlig en ledelsespraksis med fokus på samarbeid og distribuert ledelse (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020).

I sitat nummer to gir rektor uttrykk for et før og etter masterutdanningen. Jeg ser at det har vært en endring i synet på kunnskapsutvikling. Slik jeg leser dette har det gått i fra at kunnskap er noen en kan overføre, til at rektor nå er blitt mer bevisst på at kunnskap utvikles i et samspill. Dette sitatet finner tydelig gjenklang i Klev og Levins modell om samskapt læring. Kunnskap kan ikke overføres, men utvikles gjennom aktivitet i en naturlig kontekst. Videre vektlegges viktigheten av at medarbeiderne engasjeres aktivt. Derfor blir det avgjørende at aktørene møtes for å lære av hverandre (Klev & Levin, 2009). Videre ser jeg at rektor har gått fra et instrumentelt og strukturert perspektiv på utvikling til å forstå mer av hvor nyttig også det konstruktivistiske og fortolkende perspektivet er. Skal vi bruke Irgens sin terminologi vil jeg si at rektoren har fått åpnet også det kunstneriske øyet slik at han kan bruke et to-øyd-blikk på endringsprosesser. Det er mulig at masterutdanningen har gitt rektor styrke til å lede i stedet for å styre endringsprosesser. Det er ikke lenger et fokus på å lede endringsprosesser, men fokus på samspill og samskaping. For som Irgens hevder: «*Dette krever styrke, ikke forstått styrke til ensidig styring, men styrke til å lede utforskende og lærende i samarbeid med medarbeidere.*» (Irgens, 2016, s. 321). Muligens ser vi også her at rektors lederkompetanse er utvidet. Leder har gjennom masterstudiet økt sin sosiale kompetanse i den forstand at evnen til samarbeid har økt. Dimensjonen hos effektive skoleledere fra Robinson knyttet til å fremme og delta i den profesjonelle læringen har fått større fokus. Og det er blitt større oppmerksomhet på aktiv interaksjon med lærere gjennom profesjonelle diskusjoner (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008).

Også i det tredje sitatet gir informanten uttrykk for endring i løpet av masterutdanningen. Masterutdanningen har ført til endringer i hvordan han tenker rundt det å lede utviklingsprosesser. Tidligere har planer og struktur og oppfølging av disse alene vært i fokus. I etterkant har opplevelsen vært at læringsutbyttet har vært lavt. Informanten ser fremdeles

nytt av dette strukturerte perspektivet, men ser nå at dette ikke er tilstrekkelig. Klev og Levin understreker hvor viktig fase en og to i den samskapede læringsmodellen er: «*Den første utfordringen kan derfor være manglende engasjement i utviklingen av eget arbeid*» (Klev & Levin, 2009, s. 72). Og som informanten sier selv: «*folk må jo ville og ha lyst og finne mening i det*». Og i fase to sier Klev og Levin at «*det er viktig å legge grunnlaget for en langsiktig læringsprosess*» (Klev & Levin, 2009, s. 72). Informanten vektlegger på sin side hvor viktig det er å forankre utviklingsprosesser for å lykkes. Masterutdanningen har bidratt til dette, uten at rektor nødvendigvis sitter med fasit på hvordan dette i praksis kan gjennomføres.

6. Diskusjon

Ovenfor at vi tatt for oss resultatene og belyst disse opp imot teori-grunnlaget. Funnene viser at masterutdanningen har gitt mer kunnskap om teori som verktøy for ledelse. Informantene fremhever også oppdagelsen av kunsten som forståelsesramme. Det har gitt rektorene flere handlingsmåter og gjort ledelse mer praksisorientert. Dette har igjen gitt dem økt mestring og selvtillit til å se ledelse som et samspill i gitte kontekster.

I dette kapitlet vil jeg diskutere resultatene og prøve å belyse betydningen rektorer anser at masterutdanningen i skoleledelse har for deres utøvelse av ledelse. Diskusjonen er delt inn tematisk ut fra resultat-kategoriene fra analysen og forskningsspørsmålene. Disse er satt inn i sammenheng med Mintzbergs modell som viser samspillet mellom vitenskap, håndverk og kunst. Dessuten viser resultatene at masterutdanningen har påvirket synet på hvordan en kan lede utviklingsprosesser. Det har jeg behandlet i et eget delkapittel mot slutten hvor jeg diskuterer dette opp imot de første funnene. Jeg avslutter dette kapitlet med studiens styrker og begrensninger, og min egen kunnskapsreise i masterstudiet.

6.1. Påfyll av teori som verktøy

Hvilken betydning har ny kunnskap om vitenskap i masterutdanningen hatt for betydning for rektors utøvelse av ledelse? Et tydelig funn i denne forskningen er betydningen av økt kunnskap om vitenskap, teori og forskning. Økt kunnskap om det konstruktivistiske perspektivet løftes spesielt fram. Det samme med kunnskap og forståelse for de grunnleggende forutsetningene. Videre har vi også sett at refleksjonen mellom teori og egne erfaringer har gitt teoriene økt troverdighet.

Det som er spesielt interessant er å se vektleggingen av sammenhengen mellom egne erfaringer og ny ervervet kunnskap. Vi har jo sett at rektorene gjennom masterstudiet har fått mer teori som verktøy. Som en av informantene sier: *«Ja uten tvil har masterutdanningen beriket meg og gitt meg flere verktøy!»* Likevel er det ikke ny kunnskap alene som har hatt størst betydning for rektorene. Gjennom refleksjon i studiet har teoriene gitt mening til kunnskapen: *«Og det gir jo hele tiden mening til teorien når jeg klarer å se for meg situasjoner og ansikter».*

Et av ankepunktene i evalueringen av rektorutdanningen er tilbakemeldingen fra rektorene om at en hektisk hverdag går utover hjemmearbeidet mellom samlingene (Stensaker, et al., 2019,

s. 47). I det ligger det at læringspotensialet ikke blir utløst. Informantene i denne forskningen melder ikke om det samme. Det kan derfor tenkes at når rektorer velger å ta en masterutdanning, så er de mer innstilt på å sette av nødvendig tid. En annen forklaring kan også være at de som opplever den daglige arbeidsbelastning for høy, ikke starter på masterutdanning. Videre kan også lengden på utdanningen ha betydning. Ved jevnlig studiesamlinger over flere år, skaper det både nødvendig rom og tid til refleksjonen som informantene rapporterer om som er så viktige for dem.

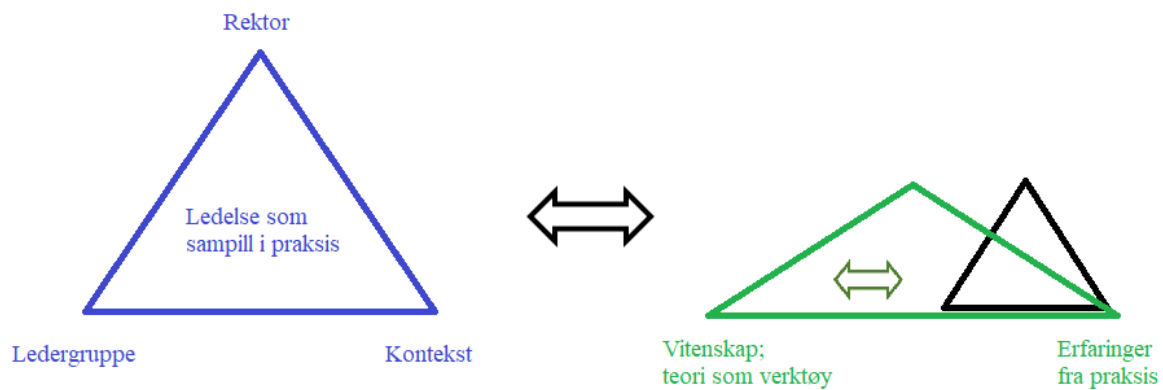
Læringsverdien gjennom refleksjon over egne erfaringer støttes også gjennom det Mintzberg fremhever. Han peker på at i et hektisk tempo i hverdagen, blir det lite tid til refleksjon. Læringsverdien forsvinner om en ikke får trukket seg tilbake og reflektert over egne erfaringer (Mintzberg, 2009, ss. 228-229). Her tenker jeg at masterutdanningen over flere år har en styrke i forhold til rektorutdanningen. Det å jevnlig samles i kjente omgivelser med andre skoleledere, få faglig input av teori og forskning, kombinert med tid til refleksjon, øker læringsutbyttet.

Disse funnene mener jeg gir et tydelig signal til skoleeier om å prioritere at skoleledere får ta masterutdanning og legge til rette for tilstrekkelig med tid for å gjennomføre den. Videre bør administrativ skoleeier legge til rette for å samle rektorer fra flere skoler til å reflektere over egne erfaringer opp mot teori og forskning. Rektorer ved de enkelte skolene bør også prioritere tid til det samme i egen ledergruppe.

Illustrasjonen under prøver å fremstille betydningen rektorer anser masterstudiet har hatt for sammenhengen mellom vitenskap og erfaringer. Her har jeg tatt utgangspunkt i modellen til Mintzberg. Illustrasjonen i figur 2 skal vise at ledelseskapasiteten er arealet i trekanten til høyre. Jo større areal, jo større muligheter for utøvelse av god ledelsespraksis. Pilen i trekanten til høyre viser relasjonen mellom vitenskap og erfaringer. Trekanten til venstre viser hvordan ledelse er et samspill mellom rektor, ledergruppa og konteksten i skolen. Pilen mellom trekantene viser hvordan lederens masterutdanning virker, men også er åpen for resonans.

Informantene gir altså uttrykk for at verktøykassa har blitt større. Vitenskapen har fått større betydning for deres ledelse. Grunnlinjen i trekanten til høyre har blitt lengre. Forklaringen de gir er altså ikke nye verktøy i seg selv. Det er den refleksjonen de har hatt mellom egne

erfaringer og disse. Det er altså grunn til å tro at gjennom dette har de fått styrket sin lederkompetanse.



Figur 2: Illustrasjon over sammenheng mellom vitenskap og erfaringer

Funnene kan være et uttrykk for at rektorer opplever at masterutdanningen har hatt en praksisnær tilnærming til ledelse. I så fall kan dette være et av suksesskriteriene. Ved at masterutdanningen er nært knyttet til rektorers praksis, gis det både tid og rom for å koble teori og egne erfaringer. Kanskje er det en av grunnene til at refleksjonen har fått så stor plass i masterstudiet og hatt den betydningen som vi har sett i denne forskningen. Mintzberg på sin side tar til orde for at utviklingsprogrammer for ledere kan hjelpe ledere å skape mening gjennom å reflektere over egne erfaringer alene og med kolleger (Mintzberg, 2009, s. 228). Mintzberg hevder videre: «Accordingly, development should take place as managers go back and forth between the activities of their work and the reflections of a quieter place» (Mintzberg, 2009, s. 229). Slik jeg ser det er det et godt samsvar mellom egne funn og hva Mintzberg sier. Ved at masterutdanningen legger opp til nær kobling mellom egne erfaringer og ny kunnskap, gis det rom for refleksjon over tid. Jeg ser det slik at dette har vært viktig for rektorene. Det har ført til at ny kunnskap har fått mening og økt dens troverdighet. Som en av rektorene sier: «Det øker troverdigheten til teoriene når jeg kjenner igjen på denne måten». Jeg ser det slik at gjennom dette har rektorene økt sin lederkompetanse sett som ferdigheter og kunnskap, men også spesifikt knyttet til utøvelse av det å være skoleleder (OECD, 2017).

Slik jeg ser det kan et ensidig fokus på teori som verktøy og egne erfaringer føre til at ledelse blir instrumentell og uengasjert. I teoridelen ser vi at Mintzberg peker på det samme. Det fører oss over til kunstens betydning.

6.2. Nødvendigheten av profesjonelt artisteri

Hvilken betydning har kunstens perspektiv i masterutdanningen hatt for betydning for rektors utøvelse av ledelse? Jeg har ovenfor drøftet hvilken betydning rektorer har gitt refleksjonen mellom vitenskap og egne erfaringer. Et annet av funnene fra resultatkapitlet er betydningen rektorer tillegger økt forståelse for kunstens betydning og profesjonelt artisteri.

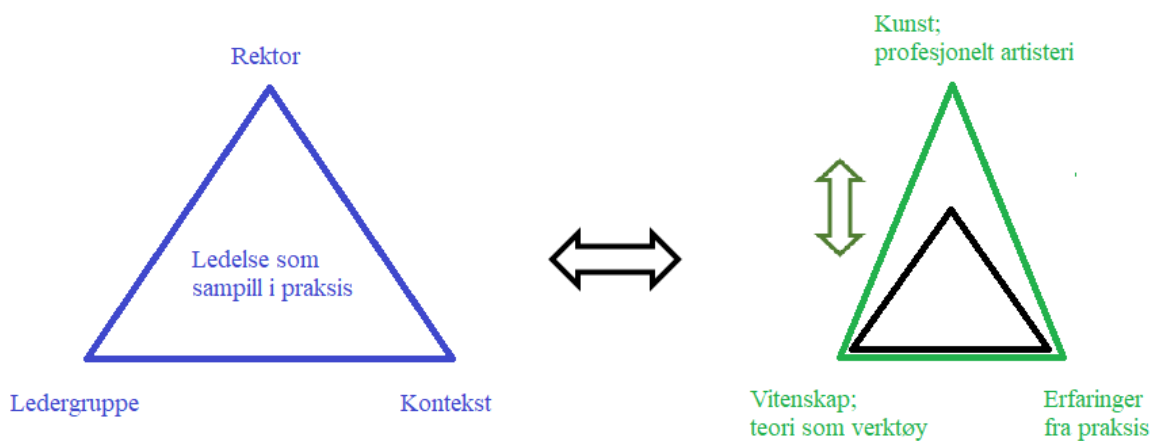
Masterutdanningen har vært viktig for å oppdage kunstens rolle, men også at den har fått legitimitet gjennom forankring i vitenskapen. En av informantene sier jo grunnen til at den kunstneriske biten oppleves å ha verdi «*er jo fordi det er bygget under vitenskapelig*». Jeg vil med bakgrunn i dette argumentere for at rektorene gjennom masterstudiet både har oppdaget og gitt legitimitet til kunst som forståelsesramme.

Muligens ser vi her at rektorene også her har fått utvidet sin lederkompetanse. Jeg har pekt på at gjennom teori som verktøy og erfaringer har lederkompetansen økt sett som ferdigheter og kunnskap. Og kanskje er det slik at kompetansen i denne sammenhengen har økt knyttet til sosiale og emosjonelle ferdigheter. Hvis det er tilfelle har rektorer økt sin lederkompetanse slik OECD definerer begrepet. Nemlig som evnen til å mobilisere kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier, kombinert med refleksjon, for å engasjere og samhandle (OECD, 2016).

Her er det spennende å se rektors beskrivelse som vi finner igjen i det siste sitatet under profesjonelt artisteri. «*I utdanningen gikk vi først mot vitenskap*» og rektor forventet at det var det et masterstudium skulle være. Påfyll av vitenskap. «*Men så kom den kunstneriske siden, det kreative, det emosjonelle*» og rektor ble overrasket over at noe slikt kunne dukke opp i studiet. Betyr dette at vitenskapen knyttet til verktøy, teori og forskning nedtones? Jeg mener det ikke er noen grunn til å hevde dette. Irgens peker på hvor viktig det er å ha et to-øyd-blikk på ledelse. God ledelsespraksis handler om balanse mellom det instrumentelle perspektivet og det konstruktivistiske og evne til å benytte ulike perspektiv (Irgens, 2016, ss. 308-311). Jeg ser her en sammenheng mellom modellene til Irgens og Mintzberg. Vitenskap hos Mintzberg har mange likheter hos det Irgens kaller vitenskapens øye på overflatefenomener. Og kunst hos Mintzberg finner jeg gjenklang i det Irgens kaller kunstens øye på dypfenomener. Mens Irgens fremhever hvor viktig samsyn er for en todimensjonal forståelse, fremstiller Mintzberg dette i et triangel hvor også erfaringer er med (Mintzberg, 2009). Begge modellene har med perspektiv og dimensjoner om kunstens betydning i utøvelse av ledelse. Og rektorer anser at masterutdanningen har vært viktig for å oppdage disse. Jeg vil altså hevde at rektorers

oppdagelse av profesjonelt artisteri, ikke tar bort nødvendigheten av standarder og rutiner, men heller åpner opp for nye perspektiv på ledelse. For det er som Schön sier et behov for profesjonelt artisteri i unike, usikre og konfliktfylte situasjoner i praksis (Schön, 1987, s. 22).

Illustrasjonen under i figur 3 prøver å vise hvilken betydning rektorer gir masterstudiet på dette området. Også her har jeg tatt utgangspunkt i modellen til Mintzberg. Pilen i trekanten til høyre viser relasjonen mellom kunst og vitenskap og erfaringer i grunnlinjen. Pilen går begge veier for å vise at de gjensidig påvirker hverandre. Ellers er illustrasjonen lik figur 2. Informantene gir altså uttrykk for at improvisasjon og den kunstneriske siden av lederpraksis har fått større betydning. Høyden i, og dermed arealet til trekanten har økt.



Figur 3: Illustrasjon over kunstens betydning

Koblingen mellom vitenskap og kunst har vært viktig for at rektorer kunne gi kunstens betydning legitimitet. Begrepet vitenskap i denne sammenheng kan jo forstås på flere måter. En fortolkning er at vitenskap betyr ulike verktøy for ledelse. Jeg leser også både Mintzberg og Irgens slik at vitenskap er knyttet til analyser, standardisering og verktøy for å løse kompliserte oppgaver. Og her tror jeg at vi er inne på et viktig poeng. Det kan jo være slik at rektorer vet fra egne erfaringer hvor viktig regelfølgning og planer er. Skolehverdagen er full av forskrifter og krav som må oppfylles. Dermed kan det oppleves virkelighetsfjernt med ensidig fokus på kunstdimensjonen. En annen fortolkning er at kunstdimensjonens legitimitet er vitenskapelig forankret. Slik jeg ser det er både det instrumentelle og det konstruktivistiske perspektivet underbygget vitenskapelig. Det jeg tolker ut fra sitatet fra rektor er at det er koblingen mellom den første fortolkningen og kunstens perspektiv som til sammen har gjort at kunsten har fått den økte betydningen for rektor i løpet av masterutdanningen. Dette kan

likevel ikke brukes til å hevde at informanten mener at kunstens dimensjon ikke står seg godt alene vitenskapelig. Kanskje er det slik at dette har noe med forventningene til masterutdanningen å gjøre? En forklaring kan være at informanten har hatt et komplisert bilde på hva ledelse er, og at en hadde forventninger om å få faglig vitenskapelig påfyll for egne ledelsesutfordringer. Og så har rektoren hatt en dannelsesreise mot å oppdage hvor kompleks ledelse er? Og dermed sett at vitenskapen alene ikke løser disse utfordringene? Utøvelse av profesjonelt artisteri er nødvendig noen ganger i unike, usikre og komplekse situasjoner.

Jeg vil igjen fremheve refleksjonen. Jeg argumenterer derfor for at refleksjon er viktig for å oppdage kunstens betydning. Refleksjonen har vært viktig for å oppdage at det instrumentelle ikke er tilstrekkelig. Og igjen skapt behov for flere perspektiv. Denne dannelsesreisen har både gitt vitenskapelig legitimitet, men også skapt mening ved å reflektere over egne erfaringer. Rektor har åpnet opp for profesjonelt artisteri i sin ledelsespraksis.

Disse funnene mener jeg gir et tydelig signal til rektor om at en instrumentell tilnærming til ledelse ikke er tilstrekkelig. Ledelse er ikke komplisert, den er kompleks. Sosiale og emosjonelle ferdigheter er nødvendig for å se på dypfenomener i egen organisasjon. Rektor må åpne opp for kunstnerisk artisteri.

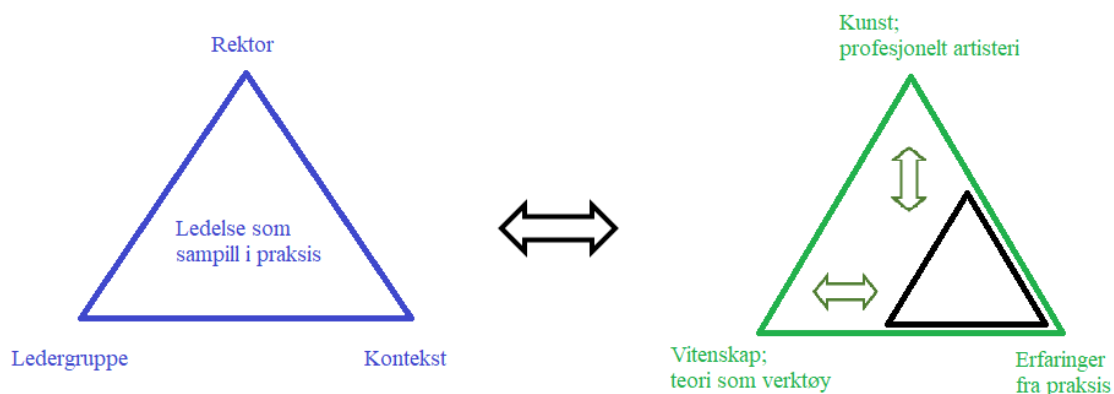
6.3. Økt mestringstro

Har masterutdanningen hatt betydning for rektors mestringstro? I de to foregående delkapitlene har vi sett hvordan rektorer har gitt uttrykk for at masterutdanningen har hatt betydning for å øke deres forståelse og kunnskap om vitenskapens og kunstens rolle for ledelse i praksis. I det følgende vil jeg drøfte videre hvordan dette kan ha bidratt til å øke rektorers mestringstro gjennom masterstudiet.

Resultatene viser at rektor opplever at «*masterutdanningen har gitt meg mer trygghet i lederrollen*». Er det grunn til å tilskrive kun masterutdanningen dette? For som vi ser i ett av sitatene i resultatkapitlet sier en av informantene: «*Og det er noe jeg har lært i studiet. Og sikker noe erfaring. For dette er jo blandet. Det er vanskelig å skille*». Spørsmålet er da om denne tryggheten også ville kommet ved erfaring selv om de ikke hadde tatt masterutdanning. Det er nok vanskelig å gi noe fasit på. Jeg tenker at vi lærer kontinuerlig av alle våre erfaringer. Men det hadde vært spennende å sammenligne rektorer med masterutdanning ut

fra hvor lang erfaring de har som skoleledere og hvordan dette påvirker læringen gjennom studiet. Det er utenfor rammene for denne studien.

Schön bruker begrepet «refleksjon i handling». Gjennom reflekterende praksis modifiseres også kunnskapen i handlingen (Schön, 2009). Bandura hevder at jo større tro vi har på at vi er i stand til å mestre en handling, jo større innsats legger vi i handlingen (Bandura, 1997). Erfarer vi altså å lykkes, øker troen på at man er kapabel til å kontrollere ens egen utføring av arbeidsoppgaver. Slik sett vil en reflekterende rektor som opplever å lykkes øke sin mestringstro uten masterutdanning. Men kan det være noe i masterutdanningen i seg selv som påvirker mestringstroen? Illustrasjonen i figur 4 skal prøve å vise hva jeg ser masterutdanningen har bidratt med. Figuren er en kombinasjon av figur 2 og 3. Både grunnlinjen og høyden har økt, og dermed er arealet også blitt større. Dette skal illustrere at mulighetene for utøvelse av god ledelsespraksis er styrket.



Figur 4: Illustrasjon over økt mestringstro

Jeg mener det er grunn til å anta at mer kunnskap fra vitenskap har påvirket mestringstroen til informantene. Som vi har sett ovenfor, har masterutdanningen bidratt til refleksjon mellom vitenskap og egne erfaringer. Samtidig ser vi at flere av informantene nevner betydningen av kunsten i enda større grad. Flere sier at de hadde god kunnskap om blant annet rutiner allerede på plass. I et av sitatene leser vi: «Det vitenskapelige og strukturelle tror jeg at jeg har hatt hele tiden. Jeg er en ganske strukturert person og det har alltid vært greit». Selv om vi har sett at de også har fått faglig input her, vektlegges kunstens dimensjon i større grad: «Og så har jeg hatt det kunstneriske øye som en slags sense, men nå at jeg får koblet det sammen. Og

akseptere at det er greit. Det er det viktigste masteren har gjort. Fått fokus på begge to øynene samtidig».

Det kan nesten virke som om informanten tidligere har tenkt enten eller. Eller kanskje enda mer presist sagt, ikke sett sammenhengene? Flere rektorer gir uttrykk for at de er ganske strukturerte og har god mestringstro innen det instrumentelle perspektivet. Samtidig virker det for meg som om de gjennom egen praksis har opplevd at dette ikke har vært tilstrekkelig. Kanskje har det vært med å skape noe usikkerhet hos rektorer knyttet til sine egne emosjoner og i sosiale situasjoner? Uansett gir sitatet ovenfor grunn til å hevde at masterutdanningen har åpnet det kunstneriske øye og klart å koble det sammen med det vitenskapelige. Mens Irgens snakker om et to-øyd-blikk, fremstiller Mintzberg dette som dimensjoner i en trekant.

En kan også stille seg spørsmål om hvor viktig refleksjonen har vært. For meg virker det som om rektorene peker på at refleksjonen er med å skape mening om sin egen ledelsespraksis. Det kan virke som om masterutdanningen har vært en reise for dem i hva ledelse er. Masterutdanningen har vært en prosess hvor de har konstruert en ny forståelse av hva lederrollen skal være. For så vidt peker de også på at denne prosessen ikke er avgrenset til masterutdanningen. De peker også på andre erfaringer både fra lederjobben og livet for øvrig. Jeg vil hevde at erfaringsdeling i seg selv er nyttig, men ikke tilstrekkelig. Styrken ved å delta i masterutdanningen er at refleksjonen er koblet til teoretiske perspektiv og kunnskap. Da får de et språk som bidrar til å sette ord på egne erfaringer. Schön hevder at forstyrrelser skaper behov for nye forklaringer gjennom kunnskapsbasert refleksjon (Schön, 1995). Her kan språket i refleksjonen sammen med andre skoleledere være til hjelp for å gi dette mening. Derfor er det grunn til å anta at refleksjonen har vært viktig i både å gi mening og øke egen mestringstro i utøvelse av sin ledelsespraksis. Gjennom en slik naturlig utvikling over tid, tenker jeg det blir vanskelig å skille eksakt hvor læringen har foregått. Det har blitt en del av deg og blir innebygd i ryggmargen i måten en leder på.

Mintzberg er opptatt av balanse mellom hjørnene i trekanten. Han hevder at effektive ledere trenger en blanding av kunst, vitenskap og erfaring. Ikke nødvendigvis hos den enkelte leder alene, men iallfall i lederteamet. Han sier det slik: *«In other words, management may not be a science, but it does need some of the order of science, while being rooted in the practicality of craft, with some of the zest of art»* (Mintzberg, 2009, s. 127). Jeg vil hevde at det er nettopp det vi ser i min forskning. Rektorene har fått økt sin kunnskap om vitenskap og kunst.

Gjennom refleksjon har masterutdanningen bidratt til å finne den nødvendige balansen som trengs for å oppleve økt mestringstro i sin ledelsespraksis.

Med dette som bakgrunn bør rektorer være oppmerksomme på å ikke bli en-øyd i sin ledelsespraksis. De bør være oppmerksomme på å bruke perspektiv både fra det instrumentelle og det konstruktivistiske i sin daglige ledelsespraksis. Dette vil øke deres mestringstro i hverdagen.

Vi har nå argumentert for at rektorer har økt sin mestringstro gjennom kunnskapsbasert refleksjon og konstruert ny mening om praksis. Lysø trekker fram andre aspekter for å skape mening om praksis (Lysø, 2014). Hun fremhever at refleksjonen er med å konstruere identitet som leder og genererer et felles lederspråk. Dette er igjen med å skape nye mening om praksis. Språket brukes til å snakke om ledelse og er med å gi lederidentitet. Felles språk er viktig for å oppleve tilhørighet. Språket er også med å konstruere en forståelse av seg selv og sette ord på egne erfaringer. Selv om dette ikke har vært innenfor rammen av denne forskningen, er det interessant å se at Lysø hevder at beherskelse av språket sammen med økt selvforståelse og trygghet i lederrollen har betydning for kapasiteten for å utvikle seg som leder.

Vi har nå argumentert for at masterutdanningen både har økt grunnlinjen og høyden, og dermed økt arealet. Videre har vi argumentert for at dette sammen med refleksjon har økt rektorens mestringstro. Videre vil vi nå se på hvilken betydning dette kan ha med tanke på ledelse av utviklingsprosesser.

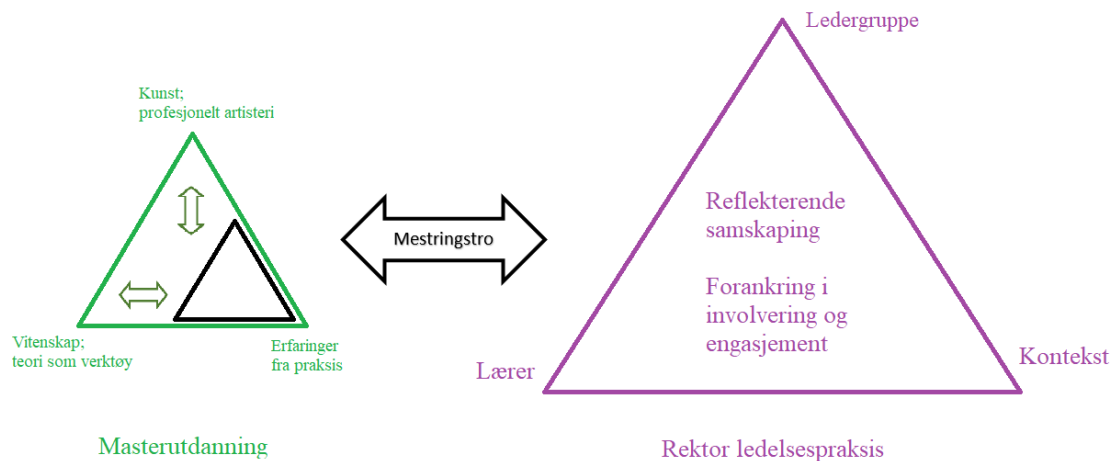
6.4. Oppdagelse av samspillet betydning

Hvordan har masterutdanningen hatt betydning for hvordan rektor tenker om ledelse av utviklingsprosesser? Vi har sett tidligere hvordan rektorer gir uttrykk for hvordan master i skoleledelse har bidratt til økt kompetanse om teori som verktøy. Og videre hvor nødvendig også profesjonelt artisteri er. Refleksjon over erfaringer, vitenskap og kunst har vært med å gi økt mestringstro hos rektorer gjennom masterstudiet. Vi ser også ut fra resultatene at en rektor gir uttrykk for at masterutdanningen har hatt betydning for rektors rolle i organisasjonsutvikling. En annen har endret synet på kunnskapsutvikling og fått styrke til å lede endringsprosesser. Mens en tredje rektor har blitt mer oppmerksom på hvor viktig det er å forankre endringsprosesser for å lykkes.

Hvilken rolle har vitenskapen i denne sammenhengen? En forklaring kan være at informantene har fått kunnskap om hvordan de kan lede endringsprosesser. Eksempelvis den samskapede læringsmodellen. Det er det gode grunn til å anta at fokus på endringsprosesser er et av hovedområdene i norsk skolelederutdanning (Lysø, Stensaker, Federici, Solem, & Aamodt, 2013, s. 49). Men som vi har sett tidligere, er refleksjonen knyttet til egne erfaringer vel så viktig. Her har vi tidligere argumentert for at masterutdanning har gitt rektorene tilstrekkelig med tid til å reflektere over egen praksis og nyervervet vitenskap.

Vi har også sett at flere av rektorene har gitt uttrykk for at de tidligere hadde en instrumentell tilnærming til ledelse. Ledelse har i stor grad handlet om styring. Rektorene har samtidig opplevd å ikke lykkes med endringsprosesser. Jeg har derfor drøftet om oppdagelse av det konstruktivistiske perspektivet og kunstens dimensjon har vært av stor betydning. En av informantene sier at *«før kunne jeg sende ut en plan og forvente at folk ble med»*. Og likevel egentlig vite at dette ikke ville fungere etter hensikten. Men etter masterutdanningen sier rektor at denne har *«økt min selvtillit så jeg nå kanskje tørr å ta diskusjonen om dette er klokt.»* Ser vi her noe av betydningen rektorer opplever at masterutdanningen har hatt for deres ledelsespraksis? Slik jeg ser det har kunstens dimensjon åpnet det andre øye for rektorene i det å lede utviklingsprosesser. En forklaring kan være kunstens dimensjon har gitt dem økt mestringstro i det å lede utviklingsprosesser.

Illustrasjonen under skal prøve å vise sammenhengen mellom kategoriene og forskningsspørsmålene i denne studien. Trekanten til venstre viser hvilken betydning masterutdanningen har hatt for rektorene. Både grunnlinjen knyttet til teori som verktøy og høyden knyttet til kunstens betydning har økt. Trekanten til høyre skal illustrere rektors ledelsespraksis i det å lede utviklingsprosesser som reflekterende samskaping med forankring, involvering og engasjement. Dette som et samspill mellom ledergruppa, lærere og konteksten. Pilen mellom trekantene viser at masterutdanningen har gitt rektorene økt mestringstro til å lede utviklingsprosesser. Pilen går også begge veier, og viser at påvirkningen ikke bare går fra masterutdanningen og til ledelsespraksisen, men også er åpen for resonans tilbake.



Figur 5: Illustrasjon over masterutdanningens betydning for samspill i ledelse

Jeg vil hevde at de har fått øynene opp for samspill i ledelse. Klev og Levin hevder også det er viktig å tilrettelegge for at aktørene kan møtes for å lære i fellesskap (Klev & Levin, 2009, s. 74). Som en rektor sier kan «kunnskap ikke overføres... det er et samspill, absolutt». Jeg argumenter derfor for at masterutdanningen har økt rektors mestringstro til å lede reflekterende samskaping sammen med lærer og hennes kontekst.

Robinson fant at effektive skoleledere etablerer mål, leder og deltar aktivt i den profesjonelle læringen. De er aktive i interaksjon gjennom profesjonelle diskusjoner (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Mye av det samme hevder Leithwood. Samtidig fremhever han samarbeid og distribuert ledelse i større grad (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020). Jeg vil derfor argumentere for at ved at rektorer gjennom masterstudiet har oppdaget samspillet betydning, har de fått styrket sine egenskaper og ledelsespraksiser som kjennetegner effektive skoleledere.

Betyr dette at de nå vet hvordan de skal lede endringsprosesser for å lykkes? Det er det etter mitt syn ikke grunnlag for å hevde. En sier: «Så den forutsetningen der har jeg fått en helt annet tro på og forståelse for. Men jeg er fortsatt usikker på hvordan vi skal få til dette her». Forutsetningen er her ment at prosesser må forankres for å lykkes. For meg virker det som om de gjennom refleksjon mellom hjørnene i triangelet til Mintzberg har gitt rektoren mestringstro på å lede endringsprosesser. Det kan virke som om de tidligere har hatt preg av et instrumentelt syn at ledelse er noe komplisert med fokus på vitenskap. Masterutdanningen har åpnet øynene for det konstruktivistiske perspektivet og kunstens betydning. Gjennom

refleksjon over tid mellom vitenskap, kunst og egne erfaringer, har de økt sin mestringstro til å lede komplekse endringsprosesser. Jeg vil også dermed hevde at rektorene gjennom masterstudiet har økt sine ledelseskompetanser til å lede utviklingsarbeid. OECD peker jo på det når de omtaler kompetanse som evnen til å mobilisere både kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier, kombinert med en refleksiv læringsprosess, for å kunne engasjere og samhandle (OECD, 2016).

Det at rektorer har vært med i en slik dannelsesreise, gjør at de vil være åpne for å endre måten de leder ledergruppen. Slik jeg ser det er de tradisjonelle ledermøtene preget av et instrumentelt syn på ledelse. Mens kjennetegnene på lærende møter slik Roald beskriver dem, også er inspirert fra det konstruktivistiske perspektivet (Roald, 2012). Lærende møter leter blant annet etter dypfenomen når en jakter sammenhenger mer enn årsaker. Rektorer bør derfor i større grad vektlegge lærende møter i ledergruppene.

En spennende tanke er om rektors samspill i ledelse kan være med å modellere hvordan lærere utøver samspill med elever i sin undervisningskontekst. Og dermed indirekte bidra til endringsprosesser i hvordan lærere og elever samspiller i læringsprosesser.

6.5. Studiens styrker og begrensninger

Målet med denne forskningen var å undersøke hvilken betydning rektorer anser at master i skoleledelse har hatt for deres utøvelse av ledelse. Det har vært et fenomenologisk studium hvor jeg har forsøkt å beskrive subjektive opplevelser. Jeg har prøvd å fortolke rektorens handlinger og utsagn gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Derfor var det ikke unaturlig med et lite utvalg med fire rektorer.

Formen for intervjuene var delvis strukturert. Temaene var fastlagt på forhånd, men både rekkefølgen og innholdet ble tilpasset etter hvert som informantene beskrev virkeligheten. Dette opplevde jeg krevende da jeg hadde lite erfaring med slike intervju. Jeg måtte hele tiden passe meg for å ikke legg ord i munnen på informantene. Taushet var også vanskelig for meg. Jeg gikk ofte for raskt videre, og kan derfor ha gått glipp av viktige refleksjoner hos informantene. Derfor var det viktig for meg å gjennomføre et pilot-intervju. Men som Thagaard sier er det slik at jeg *«er avhengig av den tause kunnskapen vi erverver gjennom*

praksis» (Thagaard, 2018, s. 94). Likevel har jeg opplevd at intervjuene har vært svært nyttige for å belyse problemstillingen. De har gitt meg et godt grunnlag for forskningen.

Jeg trodde selv jeg var godt forberedt til intervjuene. Jeg hadde brukt lang tid på intervjuguiden og spørsmålene. Jeg oppdaget underveis at jeg måtte endre spørsmålstillingene. På den ene siden kan en si at dette er en svakhet som påvirker funnene. På den andre siden kan en argumentere for at dette styrker funnene. Nemlig at intervjuene faktisk gjorde at jeg kunne gå dypere inn i meningsinnholdet hos rektorene. Slik sett har valg av metode gjort at jeg i større grad kan fortolke rektorers subjektive opplevelser på et dypere nivå.

6.6. Refleksjoner rundt kvaliteten i forskningen

Jeg har allerede reflektert over kvaliteten i forskningen i metodekapitlet. I denne delen vil jeg prøve å si mer noe om reliabilitet, validitet og overførbarhet.

Når det gjelder reliabilitet har jeg så langt jeg har kunnet prøvd å være transparent i metoden og datainnsamlingen. Det vises blant annet igjen i redegjørelsen for endring av forskningsspørsmålene. Det som er vanskeligere med tanke på reliabilitet er veien fram til de ulike kategoriene gjennom analysen. Her mener jeg selv at jeg har brukt god tid på analysene og møtt datagrunnlaget med åpent sinn. Likevel er jo datagrunnlaget kommet fram via de spørsmålene jeg har spurt informantene om. Det er grunn til å anta at andre momenter hadde kommet fram om jeg hadde stilt andre spørsmål. Eksempler på det kan være betydningen av å generere lederspråk og konstruksjon av ledelsesidentitet.

Validiteten er knyttet til tolkningen jeg har gjort av informantenes utsagn. Her har jeg så langt som mulig prøvd å være selvkritisk til tolkningene. Dessuten har jeg også lagt fram det teoretiske grunnlaget for forskningen. Likevel ser jeg det slik at det ikke er til å unngå at min forforståelse, og mangel på forståelse, både preger valg av teori og tolkningene av empirien. Et annet moment er jo om utsagnene fra informantene er uttrykk for deres reelle oppfatning. Det kan jo tenkes at sitatene likeså godt er en måte å rettferdiggjøre sine handlinger og meninger. Dette er noe Thagaard er inne på når hun sier at vi må vurdere om intervjupersonen ønsker å framstille seg selv på et gunstig vis, og beskriver sine erfaringer for å gjøre et godt inntrykk (Thagaard, 2018, s. 108).

Hva så med overførbarheten? Gir tolkningen i denne forskningen grunnlag for at de også er relevante i andre sammenhenger? På den ene siden kan jeg ikke argumentere for at alle masterutdanningene kan tillegges de betydningene som er løftet fram i diskusjonen. Jeg har studert et bestemt utvalg. Jeg har sett nærmere på rektorer i videregående skoler. Dermed er det grunn til å anta at det er en viss overførbarhet i funnene til andre rektorer i videregående skoler. Samtidig må jeg også få skyte inn at rektorene har tatt ulike masterutdanninger på ulike tidspunkt. Dermed vil dette svekke overførbarheten noe, og spesielt knyttet til rektorer som starter på master i skoleledelse i dag eller i fremtiden.

6.7. Min egen reise

Jeg er nå ferdig med min egen masterutdanning i skoleledelse. Hvilken reise har jeg selv vært med på? Hvilken betydning har den hatt for meg? Det vil jeg ta med dere på med her mot slutten.

Da jeg startet som skoleleder opplevde jeg at min egen styrke var det å administrere skolehverdager for avdelingen og egne ansatte. Jeg tror selv jeg hadde god oversikt og fikk gjort det som skulle til for å få planer og informasjon ut. Jeg var stadig i refleksjon med egne erfaringer, både i eget hode, men også med andre skoleledere. Jeg hadde en forståelse av at ledelse var komplisert, som jeg i stor grad håndterte godt. Likevel var det noe som jeg ikke klarte å få helt taket på. Jeg så at på tross av å lykkes med å løse det jeg opplevde som komplisert, var det andre sider her som jeg ikke helt forstod. Det førte meg inn i studiet master i skoleledelse.

Her fikk jeg begynne på en reise med ny kunnskap om teori og forskning. Mintzberg kaller det vitenskap og Irgens kaller det instrumentelt perspektiv. Gjennom kunnskapsbasert refleksjon sammen andre skoleledere, skapte dette både et felles språk og en ny identitet om organisasjoner og ledelse. En bredere virkelighet hos meg selv ble konstruert. Selv om både kunsten og det konstruktivistiske perspektivet tidlig ble introdusert for meg, gav det ikke mening. Avstanden til egen arbeidshverdag var for stor. Perspektivet manglet tilknytning til den praktiske arbeidshverdagen med planer og behovet for rutiner. Men gjennom refleksjon over tid ble det klart for meg at vitenskapen og det instrumentelle perspektivet ikke var tilstrekkelig. Det forenkler virkeligheten i for stor grad. Den er nemlig kompleks. Det ligger noen grunnleggende forutsetninger i dypnivået som en ikke kan overse. Det preger både

organisasjonen og medarbeidere i større grad enn jeg har vært klar over. Spesielt mot slutten av studieløpet og gjennom arbeidet med masteroppgaven, har dette blitt mer og mer tydelig.

Men for min del måtte jeg via vitenskapen. Når jeg nå ser tilbake, har jeg vært avhengig av den kunnskapsbaserte refleksjonen mellom vitenskap og egne erfaringer. Jeg har vært avhengig av å utvide grunnlinjen. Gjennom denne refleksjonen har det blitt tydeligere og tydeligere at kunsten og det konstruktivistiske perspektivet er avgjørende for god ledelse. Det er gjenkjennbart det Schön sier om at forstyrrelser skaper behov for forklaringer gjennom kunnskapsbasert refleksjon (Schön, 1995). Bruk av språket i refleksjonen med andre skoleledere har vært til hjelp å gi dette mening. Masterutdanningen har gjort at jeg kan stoppe opp i en hektisk hverdag og sammen med andre få reflektere uten forstyrrelser. For meg personlig har det siste året hatt størst betydning. For meg var det første året kun en forsmak på hvilket læringsutbytte jeg har hatt. Spesielt selve skrivingen i masterutdanningen vært nyttig for en indre refleksjon hos meg selv. Gruppeveiledningen har lagt til rette for at jeg har kunne sette ord på denne læringsreisen.

Jeg startet denne reisen med fokus på at jeg var en leder som skulle håndtere en komplisert hverdag. I dag er jeg mer enn noen gang klar over at virkeligheten er kompleks og har behov for klok ledelse. Det finnes ingen fasit på gode ledere. Fokuset er flyttet fra meg som leder, til teambasert ledelse. Jeg er avhengig av en stadig refleksjon i spennet mellom vitenskap, erfaring og kunst. Stadig øker både bredden mellom erfaringer og vitenskap og høyden knyttet til betydningen av kunst. Det har vært med å øke min egen mestringstro. Arealet er blitt større. Jeg opplever ikke at jeg er utlært, jeg tror ikke jeg har noen fasit og jeg tror ikke jeg alene kan finne best vei i organisasjonens ledelsespraksis. Men jeg føler meg tryggere og klokere. Det skulle bare mangle.

7. Oppsummering

Formålet med denne forskningen var å finne ut hvilken betydning rektorer tillegger egen masterutdanning. Jeg vil her kort oppsummere hovedfunnene i forbindelse med problemstillingen og forskningsspørsmålene. Tilslutt vil peke på studiens implikasjoner. Jeg har tidligere i oppgaven diskutert rundt kvaliteten ved forskningen. Oppsummering nedenfor må derfor sees i sammenheng med dette. Problemstillingen min har vært:

Hvilken betydning anser rektorer at master i skoleledelse har for sin utøvelse av ledelse?

Forskningsspørsmål 1 spør om hvilken betydning ny kunnskap om vitenskap i masterutdanningen har hatt for betydning for rektors utøvelse av ledelse. Rektorene i videregående skoler opplever at masterutdanningen har hatt betydning for å tilegne seg ny kunnskap om teori og forskning. Vitenskapen har fått større betydning for deres ledelse. Masterutdanningen har gjennom refleksjon over tid, koblet egne erfaringer og ny kunnskap og ført til at ny kunnskap har gitt mening og økt dens troverdighet.

Forskningsspørsmål 2 spør om hvilken betydning kunstens perspektiv i masterutdanningen har hatt av betydning for rektors utøvelse av ledelse. Det å oppdage nødvendighet av kunstens dimensjon hatt enda større betydning for deres utøvelse av ledelse. Masterutdanningen har vært viktig for å oppdage kunstens rolle, men også at den har fått legitimitet gjennom forankring i vitenskapen. Det har åpnet opp for utøvelse av profesjonelt artisteri, ikke på bekostning av standarder og rutiner, men heller som nye perspektiv på ledelse.

Forskningsspørsmål 3 spør om masterutdanningen har hatt betydning for rektors mestringstro. Rektorene har fått økt sin kunnskap om vitenskap og kunst. Gjennom kunnskapsbasert refleksjon har masterutdanningen bidratt til å finne den nødvendige balansen som trengs for å oppleve trygghet og mestring i sin ledelsespraksis.

Forskningsspørsmål 4 spør om hvordan masterutdanningen har hatt betydning for hvordan rektor tenker om ledelse av utviklingsprosesser. Samlet sett har rektorenes læring og utvikling gjennom masterutdanningen åpnet øynene for hvor kompleks virkeligheten er. De har nå en dypere forståelse og flere perspektiv til å lede utviklingsprosesser. De har fått øynene opp for samspill i ledelse. Gjennom refleksjon over tid mellom vitenskap, kunst og egne erfaringer, har de økt sin mestringstro og lederkompetanse til å lede komplekse utviklingsprosesser i et

samspill med lærere og konteksten. De har ervervet egenskaper som kjennetegner effektive skoleledere.

7.1. Studiens implikasjoner

Denne forskningen viser at masterutdanning for skoleledere har en positiv betydning for rektors ledelsespraksis på flere områder. Tid til å reflektere over egen praksis og teori har vært avgjørende for den dannelsesreisen rektorene har vært gjennom. Skoleeiere bør derfor ta dette inn over seg, og vurdere å prioritere at rektorer og andre skoleledere får tilstrekkelig tid slik at de får enda større utbytte av lederutdanningene. Rektorer ved de enkelte skolene bør også sette av tilstrekkelig med tid i en hektisk hverdag til å trekke seg tilbake sammen med ledergruppen og reflektere over egen praksis. Skoleledelse er ikke komplisert, den er kompleks. Rektorer bør derfor ha et to-øyd-blikk på ledelse, og åpne for kunstnerisk artisteri. Videre bør rektorer ta inn over seg betydningen av samspill, og benytte seg av lærende møter i hele organisasjonen.

7.1.1. Implikasjoner for videre forskning

Vi har sett at selv om det har vært mye forskning på skoleledelse generelt internasjonalt, og spesielt rektorutdanningen i Norge, er det vesentlig mindre forskning på masterutdanningene for skoleledere. Selv om positive effekter forekommer når lederutviklingen integreres godt nok i organisasjonen (Arnulf, 2012), hevder Dahl at studiene mangler en metodisk tilnærming for å fange opp mangfoldet av endringer som kan forekomme (Dahl, 2018).

Forskningsmiljøene bør derfor søke å studere nærmere effektene av masterutdanninger for skoleledere.

Referanser

- Arnulf, J. K. (2008). Lederutvikling. In B. Kuvaas, *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: evidensbasert HRM* (pp. 200-215). Bergen: Fagbokforlaget.
- Arnulf, J. K. (2012). *Hva er ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. . New York: Freeman.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Stensaker, B., & Federici, R. A. (2018). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019. Delrapport 2*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage publications.
- Cuddy, C. (2002, Juni 1). Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge. *The Bottom Line*, pp. 83-85.
- Dahl, T. (2018, 2). *Kommunal rapport*. Retrieved from Kommunal rapport: <https://kommunal-rapport.no/meninger/kronikk/2018/02/kjaere-skoleeier-hvem-du-enn-er>
- Europakommisjonen. (2012). *Education and Training 2020 Work programme: Thematic Working Group «Assessment of Key Competences» – Literature review, Glossary and examples*. Directorate-General for Education and Culture.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring: fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift om krav til mastergrad. (2005, 12 1). *Forskrift om krav til mastergrad*. Retrieved from Forskrift om krav til mastergrad: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-01-1392>
- Fuller, E., Young, M., & Baker, B. D. (2011). Do principal preparation programs influence student achievements through building the teacher-team qualifications by the principal? *Educational Administration Quarterly*, 47(1), pp. 173-216.
- Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method. A positive Critique of Interpretative Sociologies*. London: Macmillian.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling 2.utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet . (2016). *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring. (Meld. St. 16 (2015-2016))*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring (Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004))*. Oslo: Departementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen (Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008))*. Oslo: Departementet.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), pp. 5-22.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif: Sage.
- Lysø, I. H. (2014). Tett på lederutvikling. In R. Klev, & O. E. Vie, *Et praksisperspektiv på ledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Federici, R. A., Solem, A., & Aamodt, P. O. (2013). *Ledet til læring. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; deltakernes vurdering av egen utvikling. Delrapport 3 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen*. Trondheim; Oslo: NIFU; NTNU Samfunnsforskning.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Røthe, R., Federici, R. A., Olsen, M. S., & Solem, A. (2012). *Ledet til lederutvikling. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; forskjeller og likheter mellom de seks programtilbudene. Delrapport 2 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen*. Trondheim; Oslo: NIFU; NTNU Samfunnsforskning.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publisher.
- Møller, J. (2016, 12 12). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta Didactica Norge*.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nitter, C. (2015). "Man blir ikke akkurat mester i ledelse av en Master i ledelse" : en kvalitativ undersøkelse om studentenes opplevde utbytte av Master i ledelse. Masteroppgave NTNU: Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/299618> .
- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NTNU. (2020, 4 29). www.ntnu.no. Retrieved from NTNU: <https://www.ntnu.no/studier/mskol/om-studieprogrammet>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OECD. (2008). *Improving School Leadership. Volum 1: Policy and Practice*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017). *Getting Skills Right. Skills for Jobs Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap.* . Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), pp. 635-674.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Calif: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1995). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (2009). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder.* Århus: Klim.
- Stensaker, B., Aamodt, P. O., Hybertsen, I. D., Røsdal, T., Caspersen, J., & Federici, R. A. (2019). *Sluttrapport. Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019.* . Trondheim: NIFU og NTNU samfunnsforskning.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Universitetet i Oslo. (2020, 4 29). *Universitetet i Oslo.* Retrieved from [www.uio.no: https://www.uio.no/studier/program/utdanningsledelse-master/hvorfor-velge/](https://www.uio.no/studier/program/utdanningsledelse-master/hvorfor-velge/)
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 06 01). *Utdanningsdirektoratet.* Retrieved from [www.udir.no: https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-rektorutdanningen/](https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-rektorutdanningen/)
- Utdanningsdirektoratet. (2020, April 25). *Utdanningsdirektoratet.* Retrieved from [Leiing i skolen : https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/](https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/)
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Figurliste

Figur 1: Ledelsesstiler hos Mintzberg	11
Figur 2: Illustrasjon over sammenheng mellom vitenskap og erfaringer.....	44
Figur 3: Illustrasjon over kunstens betydning	46
Figur 4: Illustrasjon over økt mestringstro	48
Figur 5: Illustrasjon over masterutdanningens betydning for samspill i ledelse.....	52

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – intervju

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – observasjon

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Kvittering – Norsk senter for forskningsdata

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet «Betydningen av master i skoleledelse»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske betydningen av master i skoleledelse og hvilken betydning rektorer anser at denne har. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet «Betydning av master i skoleledelse» er å utvikle kunnskap om betydningen av master i skoleledelse og hvilken betydning rektorer anser at denne har. Konteksten er skolens ledergruppe, hvor jeg ønsker å se på ledergruppa som arena for ledelse. Med bakgrunn i tematikken vil følgende tentative problemstillinger utforskes:

- Hva kjennetegner arbeidet i ledergrupper i videregående skoler?
- Hvordan opplever rektorer ledergruppa som arena for ledelse?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for lærerutdanning

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valgt ut med bakgrunn i din erfaring som rektor i videregående skole i Norge.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer med ledergruppa som arena for ledelse. Dine svar blir registrert i lydopptak. Lydopptaket vil bli lagret elektronisk og kryptert, og vil slettes etter transkribering, senest 01.10.2020.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningen om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved behandlingsansvarlig institusjon vil prosjektleder og prosjektansvarlig (veileder) ha tilgang til dine opplysninger)
- Samtykkeskjema: ditt navn og signatur vil kun være fysisk lagret på dette samtykkeskjemaet. Navnet ditt vil ikke bli oppgitt i transkribering. Samtykkeskjema vil bli oppbevart hos prosjektleder og vil bli makulert ved prosjektets slutt
- Lydopptak vil kun bli lagret på institusjonens PC (1 stk) og vil bli slettet etter transkribering
- Datamaterialet vil anonymiseres og du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.10.2020. Samtykkeskjema med dine personopplysninger (navn og signatur) vil makuleres etter prosjektslutt og lydopptak vil slettes etter transkribering. Det anonymiserte datamaterialet (transkriberingen) vil bli lagret til videre forskning.

Dine rettigheter

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

- Å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- 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 Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for lærerutdanning, 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 Institutt for lærerutdanning ved Kristian Firing, kristian.firing@ntnu.no / mobil 988 42 695
Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, personverntjenester@nsd.no / telefon 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Terje Olav Harnes – prosjektleder

Kristian Firing - prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Betydningen av master i skoleledelse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.10.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet «Betydningen av master i skoleledelse»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske betydningen av master i skoleledelse og hvilken betydning rektorer anser at denne har. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet «Betydning av master i skoleledelse» er å utvikle kunnskap om betydningen av master i skoleledelse og hvilken betydning rektorer anser at denne har. Konteksten er skolens ledergruppe, hvor jeg ønsker å se på ledergruppa som arena for ledelse. Med bakgrunn i tematikken vil følgende tentative problemstillinger utforskes:

- Hva kjennetegner arbeidet i ledergrupper i videregående skoler?
- Hvordan opplever rektorer ledergruppa som arena for ledelse?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for lærerutdanning

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valgt ut med bakgrunn i at du sitter i rektors ledergruppe

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at prosjektleder er tilstede i ikke-deltakende observasjon i ledergruppemøte. Prosjektleder vil være tilstede og føre notater fra møtet. Det blir ikke gjort lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningen om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved behandlingsansvarlig institusjon vil prosjektleder og prosjektansvarlig (veileder) ha tilgang til dine opplysninger)
- Samtykkeskjema: ditt navn og signatur vil kun være fysisk lagret på dette samtykkeskjemaet. Navnet ditt vil ikke bli oppgitt i notatene. Samtykkeskjema vil bli oppbevart hos prosjektleder og vil bli makulert ved prosjektets slutt
- Notatene vil anonymiseres og du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.10.2020. Samtykkeskjema med dine personopplysninger (navn og signatur) vil makuleres etter prosjektslutt. Det anonymiserte notatet vil bli lagret til videre forskning.

Dine rettigheter

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

- Å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- 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 Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for lærerutdanning, 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 Institutt for lærerutdanning ved Kristian Firing, kristian.firing@ntnu.no / mobil 988 42 695
Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, personverntjenester@nsd.no / telefon 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Terje Olav Harnes – prosjektleder

Kristian Firing - prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Betydningen av master i skoleledelse*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.10.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide – «Betydningen av master i skoleledelse»

Takk for at du har sagt deg villig til å bidra i min masteroppgave i Skoleledelse ved NTNU.

Hensikten med forskningsprosjektet er å utvikle kunnskap om betydningen av master i skoleledelse og hvilken betydning rektorer anser at denne har. Konteksten er skolens ledergruppe, hvor jeg ønsker å se på ledergruppa som arena for ledelse.

Studien utføres av mastergradsstudent Terje Olav Harnes

Vil du delta i studien? Samtykkeerklæring

Samtalepunkt 1: Rektors egen masteroppgave

Kan du fortelle om din egen master i skoleledelse?

Samtalepunkt 2: Kjennetegn ved arbeidet i ledergruppa

Hva kjennetegner arbeidet i ledergruppa ved skolen?

Samtalepunkt 3: Ledelse i ledergruppa

Hvordan opplever du ledergruppa som arena for ledelse?

Samtalepunkt 4: Betydning av egen master

Hvilken betydning har din master i skoleledelse for arbeidet i ledergruppa?

Vedlegg 4



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Betydningen av master i skoleledelse

Referansenummer

796074

Registrert

14.09.2019 av Terje Olav Harnes - harnes@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristian Firing, kristian.firing@ntnu.no, tlf: 98842695

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Terje Olav Harnes, terje.harnes@gmail.com, tlf: 97174633

Prosjektperiode

01.11.2019 - 01.10.2020

Status

16.09.2019 - Vurdert

16.09.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

16.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.09.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.10.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

