

Sarah Marie Røstbø

# Leiing av skuleutvikling Utfordringar for rektor i leiingsaktiviteten

Ein intervjustudie av tre rektorar i grunnskulen

Masteroppgåve i Skoleledelse

Rettleiar: Førsteamanuensis Mari-Ana Jones

November 2022



Sarah Marie Røstbø

# **Leiing av skuleutvikling Utfordringar for rektor i leiingsaktiviteten**

Ein intervjustudie av tre rektorar i grunnskulen

Masteroppgåve i Skoleledelse  
Rettleiar: Førsteamanuensis Mari-Ana Jones  
November 2022

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet



## Forord

Det er kjekt å kunne levera inn oppgåva si. For min del har det vore ein lang prosess, som eg i periodar var usikker på om eg kom til å fullføra. Dette har vore ein spennande og særleg utviklande prosess. Prosessane har vore på fleire plan, både knytt til personleg kompetanseutvikling, og elles at skrivninga skjer parallelt med at livet elles har bydd på oppgåver som har vore viktige å handtere. Eg er derfor spesielt glad for å kunne avslutte denne oppgåva, og kjenne at eg har gjennomført og fått delt det som har vore viktig for meg å dela.

Det er personar rundt meg som har vore viktige for at dette prosjektet har kome i hamn. Familien, med både mann og born, som har heia og hatt trua, har vore viktig. At det har vore greitt å bruke den tida det har teke, sjølv om det har gått utover tida med dei. Kollegaer og medstudentar har òg vore fin og god støtte i det dei etterspør korleis det går, og heiar fram at eg kan koma i mål.

Eg ynskjer å takka dei tre rektorane som var villige å stille til intervjusamtale. Dei har gitt meg mykje godt og spennande datamateriale å jobba ut i frå. Takk for at de har delt tankar, erfaring og rektorliv med meg.

Vegleiarer min førsteamanuensis Mari-Ana Jones er kanskje den mest positive av alle. Ho har bidrege med gode refleksjonar, støtte og rettleiing i arbeidet. Med ein eigen evne til å sjå det som er bra, forsterke det, samstundes som ho er tydeleg på kor det må jobbast vidare, har ho gitt tilbakemeldingar som har stått seg gjennom heile skriveprosessen. Alltid forståelsesfull og vennleg, med smilefjes og mykje energi. Tusen takk for den gode jobben du har gjort, og for at du har vore med sjølv om det har teke lenger tid enn planlagt.

Eg vil òg takke NTNU for å tilby eit så kjekt og godt studium. Det har vore inspirerende og viktig å ta denne utdanninga. Dette betyr ein stor skilnad i jobben som rektor. Etter dette studiet kjenner eg meg tryggare som rektor, som leiar, og som person. De har gitt meg eit nytt blick på skulesystem, forsterka leiareigenskapar, og gjort meg bevisst og gitt meg eit utvida perspektiv. Eg er utruleg takknemleg for denne moglegheita til å ta ei slik vidareutdanning og for å ha blitt kjent med så mange fine menneske.

Til slutt håpar eg at studien vil ha ei betydning, og at den kan koma med perspektiv som kjennes viktige og aktuelle.

Herand, 1. november 2022

Sarah Marie Røstbø

# Innhald

Forord.....	i
Illustrasjonar .....	iii
Samandrag.....	iv
Abstract .....	v
1 Innleiing .....	1
1.1 Bakgrunn for studien .....	1
1.2 Problemområde .....	2
1.3 Bidrag til forskingsfeltet og profesjonsfeltet .....	3
1.4 Omgrepsavklaring .....	4
1.4.1 Skuleutvikling og profesjonsfellesskap .....	4
1.4.2 Leiing av profesjonsfellesskap og meiningsskaping .....	5
1.5 Oppsummering og oppgåva sin vidare struktur.....	6
2 Teoretiske perspektiv .....	8
2.1 Teori om det sosiale - Sosialkonstruktivisme.....	8
2.1.1 Utdringar med sosialkonstruktivisme .....	9
2.1.2 Erkjenningsteoretisk posisjon .....	10
2.1.3 Konstruksjon av det sosiale.....	10
2.1.4 Språket som sosialt konstruert.....	11
2.1.5 Konstruksjon av identitet .....	12
2.2 Relasjonelt perspektiv på leiing .....	12
2.2.1 Distribuert leiing .....	13
2.2.2 Kritikk av distribuert leiing .....	15
2.2.3 Leiing som inkluderer kropp, sansar og kjensler.....	15
2.3 Oppsummering.....	17
3 Metode .....	19
3.1 Metodologi.....	19
3.2 Samtale som forskingsmetode - det kvalitative forskingsintervju.....	19
3.3 Vurdering av intervjuguide og gjennomføring av intervju.....	21
3.4 Forskarrolla .....	24
3.5 Einingar som er studert .....	25
3.6 Transkripering .....	25
3.7 Analyse.....	26
3.8 Kvalitet.....	27
3.8.1 Reliabilitet (pålitelighet) .....	28
3.8.2 Validitet (gyldighet) .....	28
3.8.3 Ethiske perspektiv .....	29

3.8.4 Behandling av personopplysningar .....	30
3.9 Oppsummering.....	31
4 Forskingsfunn.....	32
4.1 Rektor leier arbeidet med skuleutvikling .....	32
4.1.1 Rektor leier gjennom rammer og organisering.....	32
4.1.2 Rektor leier gjennom relasjonar og meiningsskaping .....	34
4.1.3 Rektor åleine om å leie skuleutvikling .....	37
4.2 Arbeid med profesjonsfellesskapet .....	37
4.3 Utfordringar og løysingar knytt til arbeid med skuleutvikling .....	40
4.3.1 Utfordringar med skuleutvikling .....	41
4.3.2 Utfordringar med fagfornyng og djupnelæring .....	42
4.4 Oppsummering av forskingsfunn .....	45
5 Vidare analyse og drøfting .....	47
5.1 Kvifor er leiing av skuleutvikling utfordrande? .....	47
5.1.1 Felles meiningsskaping som gjev meining for den enkelte .....	48
5.1.2 Kontekst og situasjon .....	49
5.1.3 Relasjon; posisjonering, forhandling og tillitsbygging.....	50
5.2 Rektor si betydning som leiar.....	51
5.3 Oppsummering av analyse og drøfting .....	53
6 Avslutning.....	54
Referanser .....	55
Vedlegg .....	58
Intervjuguide rektor.....	58

## Illustrasjonar

Figur 1: Vekselverkand mellom lokal kunnskap og forskingskunnskap.....	3
Figur 2: Constitution elements of leadership practice.....	14

## Samandrag

Det er klare politiske forventningar til endringsprosessar i skulen knytt til fagfornyinga. Det er aukande krav og ytre press til rektor, mellom anna som leiar av det profesjonsfellesskapet. Rektorar opplev krysspresset mellom administrative oppgåver og arbeidet med pedagogisk utviklingsarbeid som krevjande. Det er vanskeleg å endre undervisningspraksis til lærarane, det krev meir tid enn dei har.

Denne studien ser på utfordringar rektor har i leiing av skuleutvikling. Gjennom eit sosialkonstruktivistisk perspektiv, vert det sett på kva som kan vera underliggjande faktorar som gjer leiing av skuleutvikling utfordrande for rektor. Intervju med tre rektorar vert analysert gjennom eit relasjonelt leiingsperspektiv, og gjev svar på problemstillinga *Leiing av skuleutvikling, kva gjer det utfordrande?*

Studien kjem fram til fem forskingsfunn. For det fyrste at det er krevjande å legge til rette for opplegg som «treff» lærarane. For det andre er for lite tid, og god bruk av tid, ei utfordring. For det tredje kjenner rektor det som utfordrande å balansere både å lytte til lærarane, samstundes som arbeidet med skuleutvikling skal drivast framover. For det fjerde kjenner rektor seg forholdsvis åleine om å leie og drive skuleutvikling på skulen. Til slutt er det ei utfordring for rektor å innføra og gjennomføra ny læreplan. Dette er spesielt knytt til å forstå den sjølv, og vidare at den skal gje mening for profesjonsfellesskapet og den enkelte.

Meiningsskaping vert identifisert som ein sentral faktor i forskingsfunna. Det vert sett på kvifor det er utfordrande å leie prosess med felles meningsskaping. Vidare vert det sett på korleis situasjonen leiingsaktiviteten utspelar seg i påverkar leiing, og korleis det relasjonelle spelar inn i interaksjonen mellom leiar og medarbeidar. Her vert det sett på faktorar som posisjonering, forhandling og tillitsbygging som er med å påverkar interaksjonen, i tillegg til det den enkelte med seg av emosjonar, sansar og kjensler.

Til slutt vert rektor si betyding som leiar av skuleutvikling diskutert, og forslag til korleis rektor kan møte utfordringar knytt til leiing av skuleutvikling.

Studien kjem med eit bidrag i å sjå på det relasjonelle i leiing og i meningsskaping, der fokuset ikkje er på leiarpersonen, men på leiingsaktiviteten som skjer i møte med heile menneske og situasjon.



## Abstract

There are clear political expectations regarding change processes in school connected to the updated curriculum. There are increased demands and external pressures on principals, as leaders of professional learning communities. Principals experience being in a squeeze between administrative tasks and school improvement work. It is difficult to change teachers' practice, it demands more time than principals have available.

This study looks at the challenges principals have in the leadership of school development. Using a social constructivist perspective, underlying factors which make leadership of school development difficult have been explored. Three principals have been interviewed and the data analysed through a relational leadership perspective, giving answers to the main research question: *What makes leadership of school development difficult?*

The study presents five research findings. First, facilitating development work that “speaks to” the teachers is challenging. Second, there is too little time, and it is difficult to know how to use the time wisely. Third, the principals experience a challenge balancing listening to the teachers, and at the same time pushing the school development forward. Fourth, the principals feel somewhat alone leading school development. Finally, it is a challenge for the principal to introduce and carry out the new curriculum. This is especially connected to understanding it, and for it to be meaningful for the professional community and the individual teacher.

Creating meaning is identified as an important factor of the research findings. Why is it difficult to create meaning within the professional learning community? Furthermore, the dynamic context of the leadership is considered, specifically how it affects the interaction between the principal and the teachers. Here positioning, negotiation and trust building are important, as well as emotions, senses, and feelings.

Finally, the study proposes how the challenges of leading school development can be met. This study contributes with a relational perspective to leadership and a focus on creating meaning, where the focus is not the person leading, but the activity created in the meeting of humans within dynamic situations.

# 1 Innleiing

Tema for studien er leiing av skuleutvikling, der eg vil sjå på kva som gjer dette utfordrande for rektor. Utfordringane vert sett i samanheng med forventningane til rektor som ligg i LK20, overordna del, og eg nyttar djupnelæring som eksempel. Eg vil drøfte dette opp mot teori om sosialkonstruktivisme, og eit relasjonelt leiingsperspektiv. I studien er tre rektorar intervjuja, og eg vil bruka innhaldet frå desse samtalanane som grunnlag for refleksjon over problemstillinga. Funna seier noko om korleis rektor leier skuleutviklinga, utfordringane rektor står i i arbeid med skuleutvikling, og korleis rektor møter desse utfordringane.

## 1.1 Bakgrunn for studien

Bakgrunn for studien er eit engasjement i rektor sitt arbeid, både som leiar av profesjonsfellesskapet og som leiar av god skuleutvikling. Ei viktig oppgåve rektor har er å leia det profesjonsfellesskapet i organisasjonen skulen. Gjennom dette fellesskapet skal rektor sikra at skulen sin praksis samsvarar med dei overordna retningslinjene frå Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet 2017). Kapittel 3.5 «Profesjonsfellesskap og skuleutvikling» i Overordna del av læreplanen LK20 har følgande prinsipp for skulen sin praksis; «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.» (Kunnskapsdepartementet 2017, 18). Målet er at skulen skal vera ein lærande organisasjon (Aksling, et al. 2016). Det er skildra korleis skuleleiinga skal jobba for å skape dette fellesskapet gjennom mellom anna å prioritera utvikling av samarbeid og relasjonar, og leia samarbeidet mellom lærarane på ein slik måte «at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg» (Kunnskapsdepartementet 2017, 19).

I arbeidet med langsiktig pedagogisk utvikling, brukar eg i denne studien innføring av fagfornyinga LK20, og området djupnelæring, som eksempel på skuleutvikling rektor skal leie. Det er klare politiske forventningar om at endringsprosessane skal både styrast gjennom læreplanverket, og lokalt arbeid med å skapa kollektiv forståing, og motivasjon hjå alle i profesjonsfellesskapet (Colbjørnsen og Gunnulfsen 2021). I Evaluering av Fagfornyelsen (EvaFag 2025), delrapport 1, vert det konkludert med at skuleleiinga er viktig for implementering av Fagfornyinga. Det kjem fram at det er ulikt kor støttande og god på tilrettelegging skuleleiinga er i implemeteringsarbeidet, og at dette har betydning for implementeringa. Der skuleeigar held tak i dette arbeidet, verkar det som det fungerer betre (Burner, et al. 2022).

Evaluering av fagfornyinga (EVA2020), rapport 2, syner at skuleleiarar og skuleeigarar meiner at dei ikkje har hatt tilstrekkelig med tid til å gjere eit grundig nok førebuings- og gjennomføringsarbeid. Dette er spesielt synleg i små kommunar med mindre administrativ kapasitet (Ottesen, et al. 2021). Dette er eit aspekt ved skuleutvikling, som òg kjem fram i Fafo-rapporten som ei utfordring. Her kjem det fram at skuleleiinga brukar mykje mindre tid på arbeid med skuleutvikling enn det dei ynskjer og meiner dei treng (Bjørnset og Kindt 2019). Desse rapportane syner at det er av betydning at skuleleiinga og skuleeigar er engasjert i å implementera av Fagfornyinga, samstundes som at dei opplev at det er for lita tid til å gjere dette arbeidet slik dei ynskjer.

Både skuleverket i Noreg, og rektor si leiingsrolla, er i endring. Stadig aukande krav og ytre press har gjort det nødvendig å omstrukturera skulen si leing og fordela ansvar på fleire (Halvorsen 2012). Fafo-rapport frå 2019 syner at skuleleiarane opplev at dei har mykje ansvar, og høg arbeidsbelastning (Bjørnset og Kindt 2019). Det vert vist til at dersom det ikkje vert gjort grep, vil rekrutteringa til leiarstillingar i skulen bli eit problem. Det som vert peika på som hovudgrunnen i tillegg til høg arbeidsbelastning, og eit krysspress mellom administrative, kortsiktige arbeidsoppgåver og langsiktig pedagogisk utvikling (Bjørnset og Kindt 2019). Vidare vert det peika på at trivsel er viktig, og at arbeidsoppgåver knytt til fagleg pedagogisk leing og personalleiing, er dei oppgåvene flest leiarar trivst godt med, men at det er desse oppgåvene dei opplev det er for lita tid til, og at tida til dette har blitt mindre med åra.

Ekspertgruppa om lærerrollen peikar på at det er vanskeleg å endra undervisningspraksis (Aksling, et al. 2016). Likevel finn dei forhold som påverkar profesjonsutøvinga, mellom anna læreplan, lovverk og statlege satsingar og tiltak. Skuleleiinga og korleis lærarane samarbeider, har òg betydning for endring av praksis. Dersom lærarane fungerer godt som eit fellesskap, og om dei bygger profesjonalitet i samarbeid med kvarandre, og andre aktørar i skulen, har det betydning for kva som påverkar praksis i klasserommet. Her kan leing spela ei rolle, dersom den fører til at fellesskapet engasjerer lærarane (Aksling, et al. 2016).

## 1.2 Problemområde

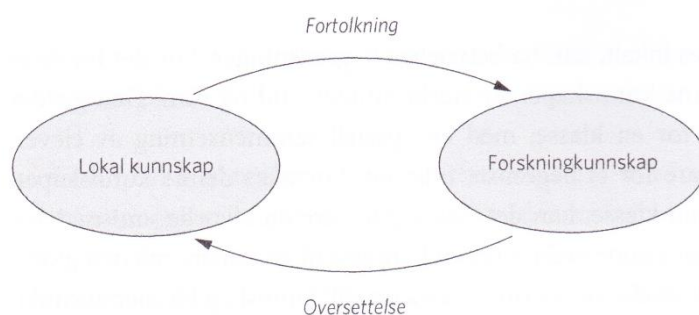
Det som er skildra over er bakgrunnsteppe for den vidare studien. Rektor er leiar for ein organisasjon som er kompleks, med mange ulike oppgåver å forhalda seg til. Fokuset i denne studien vil vera avgrensa til utfordringane rektor står i knytt til skuleutvikling. Utgangspunktet er at skuleutvikling skjer i eit samspel, og at det vert skapt mening for alle partar når ein er

einige om fellesmål som organisasjonen skal jobba mot. Dette er eit relasjonelt og sosialkonstruktivistisk utgangspunkt, der alle er med på å utvikla felles forståing, meining og føremål i arbeidet (Irgens 2016). Dette betyr at meining ikkje vert skapt i eit tomrom, åleine for seg sjølv, men i relasjon til medarbeidarane. For at det skal bli meningsfylt for kvar enkelt, må kvar og ein av medarbeidarane vera med å skapa meining, dei må vera med å bidra inn i det profesjonsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet 2017).

Problemstillinga er: *Leiing av skuleutvikling, kva gjer det utfordrande for rektor?*

### 1.3 Bidrag til forskingsfeltet og profesjonsfeltet

Denne studien vil gje informasjon til forskingsfeltet om kva betydning rektor har i skuleutvikling. Den vil sei noko om korleis rektor ser si eiga leiing av profesjonsfellesskapet og arbeid med læreplanverket LK20. Det vil handle om rektor i relasjon til sine tilsette som saman skal skape meining i eit profesjonsfellesskap, der målet mellom anna er djupnelæring for elevane. Denne informasjonen vert handsama vidare og blir fortolka slik at den står fram som meir generell og kontekstuavhengig kunnskap. I figur 1 er dette illustrert ved den øvste pila. I denne prosessen vil eg som forskar reflektera kritisk over kva som let seg generalisera og overføra til andre kontekstar.



Figur 1. Vekselverand mellom lokal kunnskap og forskingskunnskap. Henta frå Postholm og Jacobsen 2018:18

Samstundes føregår det ein annan sentral prosess, illustrert ved den nedste pila. Den prosessen handlar om korleis generell og kontekstuavhengig kunnskap må «omsetjast» for å kunne brukast i ein konkret kontekst (Røvik 2007 i Postholm og Jacobsen 2018). Her må forskingskunnskapen justerast, tilpassast og endrast slik at den passar inn i praksisen lokalt. Figuren syner to sentrale prosessar som føregår mellom lokal kunnskap og forskingskunnskapen. Det beste i all forskning er om det er kontinuerlig dialog mellom den lokale kunnskapen og forskingskunnskapen. På den måten kan lokal kunnskap gjerast gyldig for fleire, samstundes som kunnskapen sitt område for gyldigheit kan bli utvikla (Postholm og

Jacobsen 2018). Ut frå denne studien vil eg kunne gje ei tolking av kva nokre rektorar kjenner er utfordrande i arbeidet med skuleutvikling, som igjen kan vera nyttig for forskingsfeltet. Det vil i tillegg vera nyttig for meg som rektor, å sjå på korleis andre forstår og leier profesjonsfellesskapet, og korleis dei jobbar med utfordringar knytt til arbeid med LK20. Det er dette som vil vera studien sitt bidrag; både å peika på utfordringar rektor står i knytt til skuleutvikling, men òg å anerkjenna rektor si betyding i skuleutvikling. Dette vil vera bidrag til profesjonsfeltet; informasjon om kvifor leiing av skuleutvikling kan vera utfordrande, og korleis ein kan møte dette på ein hensiktsmessig måte.

## 1.4 Omgrepsavklaring

### 1.4.1 Skuleutvikling og profesjonsfellesskap

I denne studien er skuleutvikling eit sentralt omgrep. Skuleutvikling kan forståast som eit samleomgrep for lokalt reformarbeid i skulen (Røvik 2014). Det knytter seg både til det organisatoriske, til det som har med leiing å gjera, og til det pedagogiske. Røvik (2014) viser til at skuleutvikling ofte skjer i tett samarbeid med skuleeigar (kommunar og fylkeskommunar), og har i stor grad vore knytt til dei store læreplanreformane. Målet med skuleutvikling vert då forstått som at organisasjonen skal oppnå ei forbetring av skulen. Emstad (2014) kallar skuleutvikling ein innovasjon som inneber planlagde endringar. Aas (2013) syner at endringsstrategiane har skifta mellom initiering frå «top-down» til «bottom-up», frå storskalaprosjekter til skulebasert utvikling. Aas seier at fokuset har flytta seg frå dei administrative organisasjonsstrukturane til fokus på den menneskelege kapitalen, og utvikling av gruppa si læring og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Ekspertgruppa om lærerrollen skildrar noko dei kallar «desentraliseringens paradoks» (Aksling, et al. 2016). I dette ligg det at myndigheitene på den eine sida desentraliserer oppgåver og ansvar, medan dei på den andre sida forventar bruk av verktøy og tiltak som skal «sikra» at oppgåvene og tiltaka vert gjort på rett måte. Det er i dette paradokset rektor skal orientera seg i, og leia gjennom. I gjeldande læreplan, LK20, Overordna del kapittel 3, vert «Prinsipper for skolens praksis» skildra. Her legg dei profesjonsfellesskapet til grunn for å sikre god skuleutvikling, og avsluttar overordna del med å skildra «Profesjonsfellesskap og skuleutvikling» i kapittel 3.5. Fokus er på fellesskapet, ved at ansvaret for å legge til rette for god utvikling av skulen er delt mellom skuleeigar, skuleleiing og lærarar. Dei skal i fellesskap sørge for at skulen sin praksis er i samsvar med læreplanverket. Ei tilnærming til kva skuleutvikling er ut frå LK20 er; *vurdering og vidareutvikling av ein praksis som bidreg til læring og utvikling for eleven.*

LK20 viser til at skulen sitt breie formål vert realisert i møtet mellom eleven og lærarar, og det er skildra korleis lærar og lærarprofesjonen skal jobba for at dette møtet skal vera godt. Det er òg skildra korleis skuleutviklinga skal skje; i dialog og samhandling, der leiarar og tilsette reflekterer over felles verdiar, i eit profesjonsfellesskap (Kunnskapsdepartementet 2017). Leiinga skal prioritera utvikling av samarbeid og relasjonar, og gje retning og leggja til rette for den utviklinga skulen skal ha. I Overordna del er det samanfall med korleis ein skal jobba med skuleutvikling og korleis eit profesjonsfellesskap skal jobba, og det er understreka at utvikling av samarbeid og relasjonar skal prioriterast.

I denne studien finn eg at rektorane tenkjer at skuleutvikling er noko som fyrst og fremst skjer i den fellestida som er sett av til utvikling. Det kjem fram tankar om korleis denne tida vert brukt, og ein usikkerheit knytt til om det faktisk er utvikling ein driv med i denne tida, eller om det er noko anna. Det kjem òg fram at det er vanskeleg å få sett av nok tid til å få jobba så godt med utviklinga som dei ynskjer, og at rektorane opplev at dei kjenner seg forholdsvis åleine om å leie profesjonsfellesskapet og skuleutviklinga.

#### 1.4.2 Leiing av profesjonsfellesskap og meiningsskaping

Meiningsskaping representerer eit relasjonelt og sosialkonstruktivistisk perspektiv på samarbeid og kunnskaping, og eg vil her argumentera for at felles meiningsskaping er sentralt i profesjonsfellesskapet. Forståinga av meiningsskaping avgrensar ikkje leiing til den som er tilsett som leiar, men trekkjer alle inn som bidragsytarar i å utvikla felles meining i arbeidet. Kunnskaping skjer dermed i ein relasjonell prosess, som kan skildrast som ein konstruktiv, pågåande prosess av meiningsskaping (Wennes og Irgens 2015). Meiningsskaping vert sett i motsetnad til meningsutveksling (Irgens 2016). Meningsutveksling representerer eit statisk og objektivt kunnskapssyn, og har med seg at meining er noko som vert overført frå den eine til den andre. I denne samanhengen kunne det då ha vore at rektor har forstått meininga med fagfornyninga av læreplanen, og at den i neste omgang skulle utvekslast til dei tilsette. Dette gjev eit transaksjonsperspektiv på samarbeid og kunnskaping, og skuleutvikling vert eit spørsmål om kva som skal «implementerast», og korleis. Det er eit lineært subjekt-objekt-syn på leiing, samarbeid og læring, der kunnskapen er eit gitt innhald som kan utvekslast gjennom eit byte- eller transaksjonsprosess. utfordringane er då knytt til å skapa effektive transaksjonar av informasjon og meiningar (Lillejord i; Irgens 2016). Meiningsskaping representerer ei forståing om at meining vert skapt og utvikla i relasjon og dialog med andre, og at leiing då handlar om å bidra til at det vert utvikla ei meningsfull retning av kollektiv innsats for å få ei felles forståing (Jacobs og Jaques i; Irgens 2016). Leiing kan dermed sjåast

som ein interaksjonsprosess mellom leiing og tilsette, der interaksjonsprosessen skaper ei felles forståing og meining (Irgens 2016).

Meiningsskaping kan òg sjåast som ein del av læring. Østern et.al (2019) ynskjer å løfte fram at meiningsskaping er meir enn noko individuelt, kognitivt og uttalt – altså meir enn det som skjer i hovudet på menneska. Sett i samanheng med læringssynet i LK20, der omgrepet djupnelæring vert nytta, er læringssynet fyrst og fremst basert på ein kognitiv orientert læringsteori (Østern, Dahl, et al. 2019). Forskinga Østern et.al (2019) jobbar med, foreslår å utvikla læringsteori som gjev rom for kjensler, kropp, sansar, relasjonar og det å skapa; ein læringsteori som legg vekt på det fleirfaglege, relasjonelle og det skapande. Denne dimensjonen vil eg ha eit ekstra fokus på, både knytt til læring, men og knytt til forståing av kva som bidreg i prosessen med å skapa meining. I arbeidet med profesjonsfellesskap, relasjonsarbeid og i for så vidt alt arbeid med menneske, er desse dimensjonane viktig å vera bevisst på, ha kunnskap om. Eg meiner det ikkje er mogleg å koma utanom denne dimensjonen som viktig kanal for kunnskap om seg sjølv og andre, og at dette er sentralt i leiingsarbeid.

I studien vil eg nytte djupnelæring som eksempel på korleis rektor forstå og jobbar med skuleutvikling. Det rektor fortel om dette arbeidet, vil vera historia som fortel noko om korleis LK20 gjev meining for rektor (Crow, Day og Møller 2016). I intervju kjem det fram at ikkje alle rektorane kjenner dei har ei god forforståing av LK20. Dei tileignar seg forståinga for læreplanen saman med plangruppa og dei tilsette. Det kjem fram at det er krevjande å både skulle leie eit profesjonsfellesskap, samstundes som rektor er usikker på kor vegen skal gå. Her vert felles meiningsskaping særleg viktig å få til, og rektorane jobbar hardt for at arbeidet med læreplanen skal gje meining for dei tilsette. Det kjem tydeleg fram at rektorane synest dette er krevjande, og at dei ynskjer seg eit eige fellesskap eller ein mentor, som hjelper til med å halde «den raude tråden» i utviklingsarbeidet.

## 1.5 Oppsummering og oppgåva sin vidare struktur

Engasjementet i studien ligg i rektor som leiar både for profesjonsfellesskapet, og for skuleutvikling. Eg har allereie peika på ulike faktorar som gjer oppgåvene og kvardagen til rektor kompleks. Dette er knytt til leiing og utvikling av profesjonsfellesskapet og skuleutvikling, at rektor skal jobba relasjonelt og samarbeida både «oppover» og «nedover».

Studien tek utgangspunkt i intervju med tre rektorar, som fortel korleis det vert jobba med skuleutvikling i eigen organisasjon. Det som er sentralt å ta med seg vidare i studien er fokuset på leiing. Det eg har gjort no, er å setja rektor inn i ein kontekst. Delar av denne konteksten er knytt til overordna pålegg om skuleutvikling, og andre delar av konteksten er dei menneska som rektor står i ein eller annan relasjon til – inkludert seg sjølv. Eg ynskjer å peike på rektor som ein person som skal fylla ei rolla, oppgåver og bygga relasjonar. Kvar og ein rektor bygger relasjonar med utgangspunkt i sin eigen kropp, fylt med sanseselege opplevingar, kjensler i møte med dei rundt seg, med seg sine føresetnader, kompetanse og måtar å jobba på. Eg vil høyre rektor si stemme i dette, og freista å løfte kunnskap inn til forskinga om korleis styrke skuleutviklinga gjennom å styrke rektor sitt arbeid. Eg ynskjer òg å peike på at rektor ikkje er åleine i alle oppgåvene, men er i ein kontekst der medarbeidarar og andre samarbeidspartnarar er med å påverkar og bidreg for å utvikle skulen. Gjennom denne studien vil eg synleggjere utfordringane rektor står i, og samstundes peike på at utfordringane er ikkje berre rektor sine åleine, då både medarbeidarane og situasjonen påverkar leiingsaktiviteten. Dette er ikkje for å ta ansvar frå rektor, men for å tydeleggjera ansvaret som alle i skulen har (Halvorsen 2012).

Kapittel 2 tek for seg det teoretiske grunnlaget for studien. Her vil det bli gjort greie for sosialkonstruktivistisk teori, som vidare vil bli løfta inn mot eit relasjonelt leiingsperspektiv. Vidare i kapittel 3 gjer eg greie for metodeval, og prosess for å hente inn datamateriale. Kapittel 4 inneheld empiri og fyrste analyse av forskingsfunna. Drøftinga i kapittel 5 vert analysen set i samanheng med teorien. Avslutningsvis i kapittel 6 vert det peika på studien sitt bidrag til forskinga, og kva som kan vera interessant for vidare forskning.



## 2 Teoretiske perspektiv

Det overordna perspektivet for studien er sosialkonstruktivistisk. Konstruktivisme har ei fortolkande tilnærming, som legg vekt på konstruksjonsprosessane og resultatane av desse (Irgens 2016). Sosialkonstruktivisme har fokus på konstruksjon av mening i form av dei sosiale, kulturelle og historiske dimensjonane av forståing (Kim 2014). Forståinga er prega av den kulturen menneska lever i (Thagaard 2018). Menneska er ikkje åleine om konstruere oppfatningar av verda, dette skjer saman med andre. Gjennom kontinuerlig dialog og interaksjon mellom menneske, natur og kultur vert det skapt kunnskap om verkelegheita. Konstruksjon av mening og kunnskap om verda skjer i dialog og interaksjon mellom menneske, natur og kultur (Helstad 2015). Konstruktivisme tek utgangspunkt i at det ikkje er mogleg å skilje mellom eit studert objekt, og den som studerer objektet. Immanuel Kant hevda at menneska aldri kan sei med full sikkerheit at objektet som vert studert, verkeleg er til. Det ein kan sei noko om, er korleis fenomenet vert oppfatta (Postholm og Jacobsen 2018). Denne kunnskapen er ikkje objektiv, men noko menneska som deltek i den sosiale samanhengen konstruerer, meir eller mindre aktivt (Postholm og Jacobsen 2018; Thagaard 2018).

Denne har studien eit relasjonelt leiingsperspektiv. Bakgrunnen for det er dimensjonen knytt til det som føregår mellom menneska og den situasjonen dei er i. Eg vil argumentera for at dette kan bidra til å kunne sei noko om kva som kan gjere leiing av skuleutvikling utfordrande. Her nyttar eg distribuert leiing som utgangspunkt for analyse, der fokus er på å delta i ein interaksjon. Med utgangspunkt i at rektor leier i og gjennom relasjon til sine medarbeidarar, vil eg belysa leiing ut frå eit perspektiv der relasjonane, inkludert sansar, emosjonar og kjensler, er kanalar rektor brukar for å hente inn kunnskap i sitt leiingsarbeid.

### 2.1 Teori om det sosiale - Sosialkonstruktivisme

Sosialkonstruktivisme har ulike teoretiske forklaringar på korleis den sosiale verkelegheita, eller sosiale fenomen, er bygd opp og fungerer, og er på den måten teori om det sosiale. Sosialkonstruktivisme har ulike perspektiv og retningar i seg. Posisjonane strekker seg frå meir radikale perspektiv til mindre radikale perspektiv. Fellestrekket i posisjonane er å analysere og kritisere samspelet mellom samfunnet sin etablerte kunnskap, spesielt den vitskaplege kunnskapen og samfunnet si makt (Collin 2021). Det er spesielt to eigenskapar ved sosialkonstruktivismen som har gjort den interessant for mange. For det fyrste at kan den

sjåast som eit oppgjer med ein del tradisjonelle forståingar innanfor førre århundre si tenking. For det andre at den har ei kritisk kraft. Sosialkonstruktivismen tek ikkje noko for gitt, men prøver å avsløra dei umiddelbare fenomena som overflatefenomen, som har sitt opphav i underliggande meir reelle grunnar. Sosialkonstruktivistar er derfor forsiktige med å oppfatta sosiale handlingar som naturlege, i den forstand at dei ikkje kunne vore annleis. Den kritiske krafta ligg i å sjå under overflata på det som ser naturleg ut, for å finne dei sosiale påverknadane som ligg bak handlingane (Wenneberg 2010).

### 2.1.1 Utfordringar med sosialkonstruktivisme

Sosialkonstruktivismen kan vera vanskeleg å få oversikt på. Den har som sagt eit strekk av perspektiv i seg, noko som gjer at sentrale omgrep kan få fleire betydingar. Wenneberg (2010) peikar på omgrep på kva som kan vera uklare i sosialkonstruktivismen. For det fyrste at det fleire perspektiv på kva som faktisk vert konstruert; den naturlege fysiske verkelegheita, den sosiale verkelegheita eller den subjektive verkelegheita. Det er stor skilnad på om ein tenkjer at det er den fysiske natur eller den sosiale verden som er skapt gjennom sosiale konstruksjonar. For det andre er det fleire perspektiv på kva som vert konstruert, om det er kunnskap om verda eller verkelegheita i seg sjølv. For det tredje vert det peika på at det ikkje kjem tydeleg fram kva det faktisk vil sei at noko er konstruert. Her er det ulike forståingar, frå at det er noko som vert konstruert ved ei mental oppdeling gjennom bruk av språket, til at ein konstruerer ei forståing av ei handling eller ei åtferd ved å tilføra ei fortolking av intensjonen bak åtferda (Wenneberg 2010). Vidare kan det vera konstruksjon gjennom fysisk arbeid, eksempel på dette er konstruksjon av konkrete artefakter som program, skjema, rutinar, system. Perspektivet vert då korleis dette vert konstruert, og kva sosiale påverknader som spelar inn. Ei anna forståing av konstruksjon er ei forståing av at det er ein skapingsprosess som går over tid, og nesten kan skildrast som ein evolusjon utan bevisste aktørar. For det fjerde er «sosial» eit omgrep som har ulike betydingar i sosialkonstruktivismen. Det betyr mellom anna at den vil framheva dei irrasjonelle påverknadane til teoriar om det sosiale. At det ikkje berre er det kognitive og rasjonelle som bestemmer innhaldet i teoriane om det sosiale, men at òg det irrasjonelle som interesser, makt og kjønn påverkar desse teoriane. Vidare har sosialkonstruktivisme eit perspektiv på sosial som samfunnsskapt, og i motsetnad til noko som er naturleg. Eksempel her er at ein kan tenkje at til dømes sorg er noko som vert uttrykt på ein naturleg og naturbestemt måte, medan sosialkonstruktivismen ser det som

kulturelt og tradisjonsbunde. Det er ikkje berre noko fysisk som skjer i kroppen, men òg sosialt determinert (Wenneberg 2010).

Gjennom å syne ulike utfordringar knytt til sosialkonstruktivismen, har eg samstundes vist spennet i retninga. Det er trekk som ikkje vil bli vektlagt i studien, medan andre trekk vil eg ta med vidare. Eg vil no kort gå gjennom trekk ved sosialkonstruktivisme som vil ha betydning for denne studien. Fyrst ser eg på korleis kunnskapen om verkelegheita er bestemt av sosiale faktorar. Dernest ser eg på teori om korleis det sosiale er konstruert. Så ser eg på korleis språket er ein del av det som blir konstruert, og er med å forme det som blir konstruert, og til slutt korleis samhandlinga mellom menneska er med å konstruerer identitet.

### 2.1.2 Erkjenningsteoretisk posisjon

Sosialkonstruktivismen har ein erkjenningsteoretisk posisjon; at oppfatninga av verkelegheita er ein konstruksjon (Collin 2021). Posisjonen er at kunnskap om verkelegheita utelukka er bestemt av sosiale faktorar, som til dømes makt og interesser. Forståinga om kunnskap står i kontrast til det tradisjonelle perspektivet om at kunnskap utelukka er bestemt av kognitive faktorar (Wenneberg 2010). Erkjenningsteoretisk konstruktivisme forstår kunnskapen vår om verkelegheita som ein konstruksjon. Det vert skilt mellom den fysiske, naturlege verkelegheita, og den sosiale verkelegheita. Erkjenninga består i at den sosiale verkelegheita både består av det ein kan sjå, og det som føregår inni hovudet på menneska. Sosiale fakta vert skapt gjennom ein konvensjon, ein einigheit, om at ting har bestemte eigenskapar. Språket vert brukt for å skildre og lære vidare til andre. Dette kjem eg nærare inn på om litt. Konsekvensen av at denne posisjonen er at det ikkje vert skilt mellom kunnskap og verkelegheita i seg sjølv, og det som vert oppfatta som kunnskap om verkelegheita, eller vitskap (Wenneberg 2010). For denne studien sin del, er dette ein del av det kritiske blikket eg tek med meg vidare; å stille spørsmål ved kunnskapen om korleis noko er «sant», eller kan vera konstruert, og kulturelt- og situasjonsavhengig.

### 2.1.3 Konstruksjon av det sosiale

Berger og Luckmann (2000) laga ein heilskapssteori om det sosiale som kombinerer tradisjonell vitskap og «kvardagsviten». Teorien deira har tre posisjonar; Samfunnet er eit menneskeleg produkt, samfunnet er ein objektiv verkelegheit, og mennesket er eit sosialt produkt (Wenneberg 2010; Berger og Luckmann 2000). Deira teori syner minst to ulike

former for konstruksjon av verkelegheita. Det eine forma er konstruksjon av den sosiale verkelegheita. Det inneber vanar, eksternalisering, roller, institusjonar og objektivering som til saman skaper den sosiale verkelegheita. Den andre forma er konstruksjon av den subjektive opplevinga av den sosiale verkelegheita. Dette er den sosiale verda og dei normer som vert internalisert gjennom sosialiseringa (Wenneberg 2010; Berger og Luckmann 2000).

Sosial interaksjon er ein av hjørnesteinane i sosialkonstruktivismen. Sosial interaksjon med signifikante andre vart utforska av Vygotsky, i forsøk på å forstå mennesket sin bevissthet (Kim 2014). Han såg menneskeleg bevissthet som noko som kom ut frå den sosiale interaksjonen individet har med signifikante andre, i form av kulturell forming og psykologiske fenomen. Han understreka at semiotiske verktøy, som språket, kan mediera sosial interaksjon i ein sosiokulturell kontekst, og spelar ei spesiell rolle for menneska i utvikling av samarbeidande dialogiske prosessar (Kim 2014). I denne studien er eg oppteken av desse dialogiske prosessane, der menneska formar og påverkar kvarandre. Eg vil òg argumentera for at psykologiske fenomen er med på å forme interaksjonen, og er med både å forme og gje kunnskap om andre menneske og om situasjonen menneska er i.

#### 2.1.4 Språket som sosialt konstruert

Eit poeng for sosialkonstruktivistane er at språket er ein sosial storleik, som menneska skaper saman. Språket er sosialt konstruert og derfor vert mennesket si oppleving av verkelegheita, erkjenninga, òg sosialt konstruert (Wenneberg 2010). Vygotsky ynskte å sameina teori om handling og sinn, basert på sosialt meningsfulle aktivitetar. Han føreslo at sosialt medierte aktivitetar genererte høgare former av menneskeleg bevissthet (Postholm og Rokkones 2012; Helstad 2015; Kim 2014). Vygotsky la meir vekt på språk, kultur og sosial interaksjon, enn på individet (Irgens 2016). Postholm og Rokkones (2012) peikar på at dei som lærer brukar språket i dialogen, og at dette er eit kulturelt hjelpemiddel for mellom anna å få tak på tidlegare erfaring eller for å reflektera over praksis. Språket som vert brukt i arbeidet med profesjonsfellesskapet, er ein eigen studie i seg sjølv. Fokuset i denne studien vil vera meir overordna mot at språket er med å forma kunnskapen vår. For det fyrste gjennom korleis fellesskapet forstår kunnskapen gjennom felles refleksjon, og for det andre korleis rektor fortel om praksis og på den måten konstruerer kunnskap om verkelegheita ved hjelp av språket. Orda og formuleringane som vert brukt syner ei forståing, kunnskap og kultur som representerer både det individuelle, det lokale og det nasjonale. Historia fortel noko om

relasjonen mellom individet og samfunnet, og korleis verda gjev mening for individet (Crow, Day og Møller 2016).

### 2.1.5 Konstruksjon av identitet

Identitetskonstruksjonen er eit pågåande arbeid. Møller (2009) argumenterer for at rektor konstruerer sin identitet som rektor gjennom å forhandla i relasjon til dei rundt seg, og at dette er ein pågåande prosess. Ho meiner ein kan få ei forståing for korleis rektor forstår sin eigen identitet gjennom historia rektor fortel, eller konstruerer, om seg sjølv. Dei som lyttar til rektor, responderer på det rektor fortel ut frå sine egne erfaringar, og skaper mening i tilbakemeldinga til rektor. Møller (2009) undersøker leiingspraksis knytt til konstruksjon av leiing for læring i «Learning to share: a vision of leadership practice». Her vert det argumentert for at i konstruksjonen av sin historie som leiar for læring, forhandlar rektor om kven ho er ovanfor seg sjølv og andre. Denne forhandlinga tenkjer eg er ein del av relasjonsarbeidet rektor gjer, noko eg kjem nærare inn på etter kvart. Dette understrekar poenget mitt med at rektor ikkje åleine er ansvarleg for relasjonsarbeidet, og i neste omgang profesjonsfellesskapet, men at dette vert skapt i interaksjonen med andre.

## 2.2 Relasjonelt perspektiv på leiing

Eg har tidlegare definert skuleutvikling som eit samleomgrep for lokalt reformarbeid, der målet er forbetring av skulen. Eg har òg skildra korleis det er forventa at rektor skal leia skulen si utvikling, mellom anna gjennom arbeid med profesjonsfellesskapet og relasjonar. Vidare her vil eg sjå på teori knytt til relasjonell leiing. Gjennom eit relasjonelt perspektiv ser eg på leiing som ein prosess av sosiale konstruksjonar med fokus på å delta i ein interaksjon. Det betyr at leiing eksisterer i relasjon til andre posisjonar, og er derfor interaktivt og kulturelt sensitiv (Helstad og Møller 2013). Helstad og Møller (2013) argumenterer for at leiing er relasjonsarbeid, og at dette kan sporast i interaksjonane mellom rektor og ei gruppe med lærarar, som jobbar med skuleutvikling. Dei oppfattar leiing som forma gjennom posisjonering, forhandling og tillitsbygging. Hovudargumentet deira er at risiko og moglegheit er signifikante delar av leiarjobben, og at relasjonsarbeidet påverkar autoritetsstatusen.

I arbeidet med å forstå kva som gjer arbeid med skuleutvikling utfordrande, blir dette eit viktig perspektiv i denne studien. Arbeidet med å forstå korleis leiing vert forma i

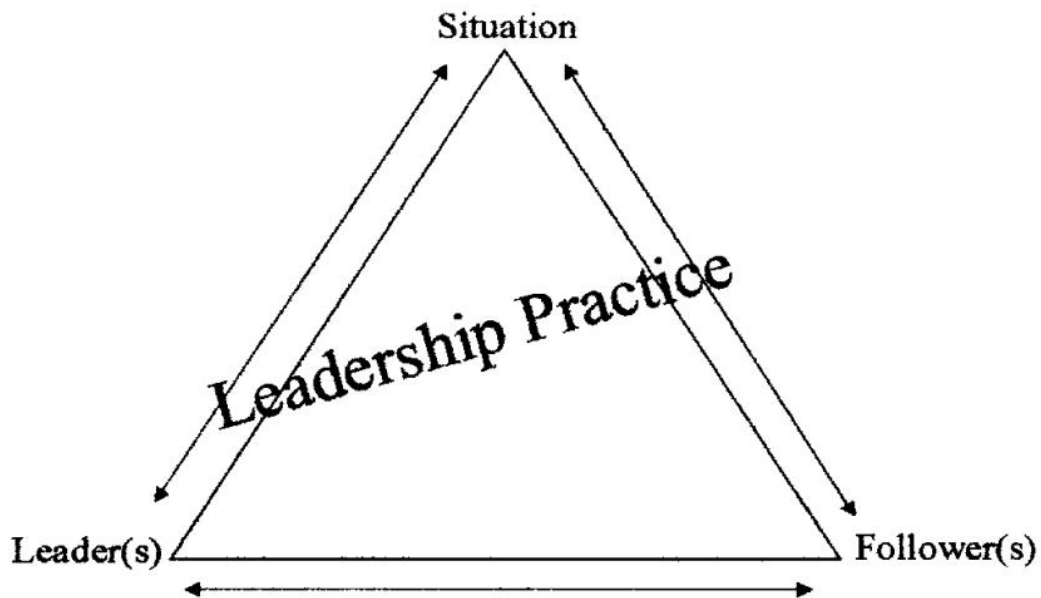
samhandling med andre, har sin kjerne i at det er fleire partar som er involvert i den interaksjonen. Fokuset er mindre på leiaren som individ, og meir på leiingsaktiviteten. Dette skil seg frå relasjonell leiing der fokuset er på leiar som jobbar relasjonelt for å bygge gode verdiar inn i organisasjonen (Slettbakk og Skrøvset 2021). Der er det blikket i større grad retta mot leiaren si rolla, knytt til mellom anna å verdsette medarbeidarane, gje tilbakemeldingar og jobba relasjonelt, slik at kvar enkelt kjenner seg godt ivareteke og forstått (Skrøvseth og Tiller 2015).

I overordna del av læreplanen vert det å jobba relasjonelt skildra som eit viktig verktøy for å leggja til rette for profesjonsfellesskapet. Vidare er det vektlagt at ansvaret for profesjonsfellesskapet skal vera delt mellom skuleeigar, skuleleiar og lærarane. Leiingsfokuset flyttar seg frå noko som vert utøvd av enkeltpersonar, til noko som i større grad vert ein samhandlande aktivitet. Dette samhandlande aspektet kjem tydeleg fram i distribuert leiing (Aas 2022). Eg vel derfor å bruke distribuert leiing som perspektiv for å forstå og skildre leiing i skulen, der fokuset er på leiingsaktiviteten som skjer mellom menneska og situasjonen. Eg har allereie peika på det sosialkonstruktivistiske utgangspunktet, nemleg å avsløre det som framtrer som naturlege handlingar, heller som sosialt konstruerte handlingar. Altså at handlingane skjer ut frå ein større samanheng, og med eit større og anna utgangspunkt enn det ein fyrst ser. Det som fyrst kan verke naturleg i ein interaksjonen, er truleg sosialt konstruert. Vidare vil eg peike på korleis kroppen, med sansar og emosjonar, kan vera kjelde til kunnskap i leiingsaktiviteten. Med det sosialkonstruktivistiske utgangspunktet, vil òg dette vera sosialt betinga korleis den enkelte er sosialisert inn i ein kultur for korleis ein reagerer og forstår seg sjølv og andre. Den sosiale konstruksjonen vil òg bety noko om i kor stor grad ein nyttiggjer seg og anerkjenner denne kunnskapen og signala som vert sendt via kroppen, sansane og kjenslene.

### 2.2.1 Distribuert leiing

Dei dialogiske prosessane er eit sentralt aspekt ved relasjonelt leiarskap, då leiar gjennom dei prosessane distribuerer leiarskap, og på den måten spelar ut kollektiv samhandling i organisasjonen (Helstad og Møller 2013). Eit distribuert perspektiv på leiing betyr at det ikkje berre vert sett på den enkelte leiar, men på aktivitetar og praksis (Aas 2013). Ein del litteratur om leiing har fokusert på dei med formelle leiarposisjonar, og har identifisert personlege trekk ved leiar som gjer leiar meir effektiv (Spillane, Halverson og Diamond 2004). Robinson (2014) peikar på eit skifte i tenking om leiing, frå leiarstil til leiingspraksis. Distribuert

perspektiv på leiing ser utover dei individuelle aktivitetane. Det vert sett på korleis materiale, kulturelle og sosiale situasjonar gjer leiar i stand til, informerer og fyller aktiviteten. På denne måten vert aktiviteten eit produkt av det den enkelte veit, trur og gjer i og gjennom den spesifikke sosiale, kulturelle og materielle konteksten (Spillane, Halverson og Diamond 2004).



Figur 2: Constitution elements of leadership practice (Spillane, Halverson og Diamond 2004)

Spillane, Halverson og Diamond (2004) argumenterer for at leiingspraksis best kan forståast som ein praksis distribuert mellom leiarar, følgjarar og situasjonen dei er i. Det handlar om å sjå på leiingspraksis og korleis den blir gjennomført i interaksjon mellom menneske og deira situasjon i skular, skulesystem og samfunn (Diamond og Spillane 2016). I sin forskning har Diamond og Spillane funne nokre hovudtrekk knytt til distribuert perspektiv. Eit trekk er at leiarskap er strekt ut over fleire personar. Her har dei identifisert tre typar av distribusjon; samarbeid (collaborated), kollektiv eller fellesskap (collective) og koordinert eller samkøyrd (coordinated). Eit anna trekk er at autoritet og legitimitet har betydning for distribuert leiingspraksis (Diamond og Spillane 2016). Her har dei til dømes gjort funn som argumenterer for at rektor sin kulturelle kapital er viktigare enn posisjonsautoriteten, når det kjem til å påverke (influera) lærarane. Robinson (2014) argumenterer for at leiing i sin natur vert utøvd ikkje berre av dei som har formell autoritet. Ho meiner ein kan leia ut frå ekspertise, idear og personlegdom eller karaktertrekk, og at fordi leiing er open for alle er den naturleg distribuert (Robinson 2014). Harris og Spillane (2008) understrekar at distribuert leiing ikkje nødvendigvis er bra eller dårleg. Det kjem an på konteksten som leiinga vert

distribuert i, og kva formålet med distribueringa er. Distribuert leiing er altså eit verktøy for å sjå på leiingspraksis. Verktøyet ser på leiingsaktiviteten som skapt i interaksjonen mellom leiar, følgjar og situasjon. Distribueringen kan visa seg gjennom samarbeid, i fellesskapet og i kor samkøyrd aktiviteten er. Distribuering skjer i dialogiske prosessar, og er dermed relasjonell.

### 2.2.2 Kritikk av distribuert leiing

Perspektivet med distribuert leiing gjev oss eit verktøy til å finne ut korleis leiing vert distribuert. Det det ikkje gjev oss, er vidare teori om kva ein bør gjere med det ein finn. Distribuert leiing er ikkje normativ, og seier ikkje noko om kva som er bra eller ikkje. Sjølve leiingsomgrepet kan verke uklart og abstrakt, når det handlar om «noko» som vert til i interaksjonen mellom menneske og situasjonen, i tillegg kan leiingsaktiviteten vera vanskeleg å skilje frå anna aktivitet som skjer i organisasjonen (Halvorsen 2012). Vidare kan den distribuerte praksisen utfordra rektor sin maktbase, og skapa uklarheiter om plikter og ansvar mellom leiarar og lærarar (Aas 2022).

Vidare belyser ikkje distribuert leiing alle dimensjonane av det relasjonelle. Eit område eg opplev som underkommunisert er det som skjer emosjonelt og estetisk i den enkelte, i interaksjonen mellom menneska og situasjonen. Å vera profesjonell er ei relasjonell oppgåve, då det er i møte med andre at profesjonaliteten viser seg (Irgens 2007). Kroppen, sansar og kjenslene spelar ei viktig rolle i det relasjonelle, og derfor vil eg ha med denne dimensjonen i leiingsaktiviteten.

### 2.2.3 Leiing som inkluderer kropp, sansar og kjensler

Holm (2014) argumenterer for at leiing grunnleggande handlar om menneske i sosiale system, der leiing òg er ei emosjonell handling og prosess. Kjensler er sosial informasjon, og menneska orienterer seg ut frå basale kroppslege sanseopplevingar om noko kjennes behagelig eller ubehagelig (Holm 2014). Instinktivt reagerer ein med å unngå eller å tilnærma seg situasjonen. Som menneske er ein i stand til å fortolka situasjonen, og ein lærer om relasjonar i praksisfellesskapet. Språket blir her viktig; både det verbale og særleg det kroppslege. Holm peiker på at ein som leiar må forhalda seg både til dei positive og dei negative kjenslene. Kjensler spelar ei stor rolle i leiingssamanheng, då leiing er eit uttrykk for relasjonelle hendingar i eit hierarkisk sosialt system. Dersom ein leiar ikkje er i kontakt med



seg sjølv kjenslemessig og reflekterer over sine egne opplevingar, kan vedkommande heller ikkje skapa ein ekte kontakt med andre (Holm 2014).

Knudsen og Østern (2015) peikar på at kroppen er underbelyst i leiingssamanheng, og ynskjer å auke medvit rundt kroppen i leiingssituasjonar. Dei tek utgangspunkt i at kroppen er ein stad der kunnskap vert skapt, og at kroppen sine stemningar eller signal aktivt er med i leiingssituasjonar. Ved å vise til at rektor bør kjenne sin kropp, handlar det om at rektor må bli kjent med, legge merke til og fornemme kva som skjer i kroppen sin i ulike situasjonar (Knudsen og Østern 2015). Det er her to perspektiv på leiing. Eit introvert perspektiv, der rektor vender blikket innover, og tolkar det som skjer i kroppen. Vidare er det eit ekstrovert perspektiv på leiing, der rektor vender blikket ut mot rektorkroppen i møte med andre. Gjennom bruk av empati kan rektor møta og forstå andre sine kroppar (Knudsen og Østern 2015). Med ei slik forståing vert rektor ein deltakar i prosessen som skjer i relasjonar, der rektor kan bruka kroppen sine signal til å forstå seg sjølv og andre betre. Med desse to perspektiva på leiing kan rektor vera tilstade i situasjonen, kjenne igjen i eigen kropp, kunne forstå verbale og kroppslege signal og omsetje dette til handling og leiing (Knudsen og Østern 2015).

Kjernekomponentane i estetisk leiingsteori er at det estetiske perspektivet lukkar ikkje ute det kognitive og rasjonelle, men legg vekt på å forstå tenkinga som bunden saman med kropp, kjensler og emosjonar (Hansen, Ropo og Sauer 2007). Ordet estetisk har sitt opphav frå det greske ordet *aesthesis*, som betyr å oppleva og forstå med sansane (Østern og Irgens 2015). Leiing vert her forstått som ein estetisk aktivitet, og merksemda vert flytta frå eigenskapar ved leiaren til interaksjonen mellom leiar og medarbeidarane. Det er i denne interaksjonsprosessen at meining vert skapt. Den er ikkje avgrensa til ei meningsutveksling frå leiar til medarbeidar, men det skjer altså ein konstruksjon av felles meining (Irgens 2016). Estetisk teori understrekar at leiar hentar inn kunnskap gjennom sansane sine, og at kroppen må inkluderast i meiningsskapinga. I eit estetisk leiingsperspektiv formar ikkje berre leiaren sine tilsette, men dei tilsette formar òg leiaren sin (Irgens 2016). Medarbeidarar og andre aktørar skaper leiaren sin, gjennom samhandling og fortolkingsprosessar. Dette perspektivet inkluderer subjektiv og taus kunnskap, og kjensler og emosjonar i leiingsomgrepet (Hansen, Ropo og Sauer 2007).

Tanken om estetisk kunnskap har røter tilbake til 1750, då filosofen Alexander Gottlieb Baumgarten hevda at kunnskap handla like mykje om kjensler som det handla om det kognitive (Baumgarten i: Hansen, Ropo og Sauer 2007). Denne påstanden om at følt meining basert på erfaring var like viktig som den kognitive forståinga, stod i motsetnad til Descartes

idè om at intellektet står for seg sjølv. Gjennom Descartes idè vart tanke og kropp ikkje berre separert, men kroppen vart nærast kutta ut (Hansen, Ropo og Sauer 2007). Det kognitive, intellektet og logikken fekk status som kjelda til kunnskap, og kunnskapen som kom gjennom sansane og kroppen vart marginalisert (Husserl i: Hansen, Ropo, Sauer 2007). Som eg har vist til tidlegare, vil eg påstå at læringssynet i LK20 framleis er sterkt inspirert av desse ideane om at læring er noko som skjer kognitivt. Menneska er alltid sansande, opplevande og relasjonelle (Christen-Sheel i: Østern og Irgens 2015). Estetikk refererer til sensorisk kunnskap og følt meining av ting og erfaringar, og det inkluderer meining som vert konstruert basert på kjensler om det som vert erfart gjennom sansane. Estetisk kunnskap involverer sanseleg persepsjon, inn i og gjennom kroppen, og er ikkje mogleg å skilje frå vår direkte erfaring med det å vera i verda (Dewey i: Hansen, Ropo og Sauer 2007).

### 2.3 Oppsummering

Ved å ta perspektivet om at det sosiale er konstruert, både den sosiale verkelegheita og den subjektive opplevinga av den sosiale verkelegheita, så gjev det meg rom for å stille spørsmål og å undersøkje. Fokuset er på å undersøkje og forstå dei sosiale konstruksjonane som ligg til grunn for kva som gjer at rektor opplev skuleutvikling utfordrande. Eg har peika spesielt på det som skjer mellom menneska, og korleis denne interaksjonen vil fanga både det som skjer der og då, men samstundes sei noko om det menneska bringer med seg inn i situasjonen. I arbeidet med å skapa meining for seg sjølv og i fellesskapet, har kvar og ein med seg ikkje berre det kognitive, men òg kroppen, som gjev mykje kunnskap som ein kan bruka. Vidare er det sett på distribuert leiing, og estetisk leiing, der det er peika på at leiingsaktiviteten er den aktiviteten som skjer i møte mellom leiar, følgjar og situasjon. Altså er leiingsaktiviteten ikkje ei handling som ein person utfører uavhengig av kontekst, situasjon og andre menneske, men ein aktivitet som vert til i møtet mellom dei. Eg har understreka at dette betyr at alle deltakarane er med på å forme leiingsaktiviteten, både menneska og situasjonen. Situasjonen i seg sjølv er eit produkt av samfunnet, som igjen er konstruert av menneske som kanskje ikkje direkte er involvert i situasjonen. Dette kan vera overordna læreplan, og elles lovverk og retningslinjer om korleis samfunnet forstår og vurderer korleis skulen skal vera organisert, og kva elevsyn og menneskesyn som skal gjelde. Alle desse faktorane er sosialisert inn i profesjonsfellesskapet på skulen, samstundes som det er ein lokal kultur som seier noko om korleis ein gjer det og forstår det her. Mykje av denne kunnskapen er kanskje taus, og ikkje uttalt, men er likefult tilstade i leiingsaktiviteten. Utfordringa vert då at den enkelte kan ha si

oppfatning, som kan vera litt ulik den andre. Her skal det skje avklaringar, forhandlingar og posisjoneringar. Det er snakk om makt og interesser, og ein prosess som skal føra til eit resultat som ein er einige i, om at det er slik me forstår oppgåve og mål. Dette er rektor ansvarleg for å få til i skuleorganisasjonen sin. Studien syner at interaksjonane er med å formar rektor, og måten rektor jobbar i profesjonsfellesskapet på. Den syner òg at rektorane ikkje alltid veit korleis prosessane skal gjennomførast på beste måte, men må sjølv vera i prosess for å finne fram til vegen som skal gåast.

## 3 Metode

Konstruksjon av forståing og meining skapt i møte mellom menneske i sosial samhandling, vert sentralt i det vidare arbeidet med empirien. Dette har påverka møtet mellom forskar og forskingsdeltakar, då det vert konstruert ei forståing og meining der og då, i det ein inngår i ein interaksjon (Postholm og Jacobsen 2018). Personar vert påverka av kvarandre, og empirien som vert forska på vart til, grunna møtet mellom forskar og forskingsdeltakaren. Den historia som vert fortalt, vert skapt i møtet mellom personar.

### 3.1 Metodologi

Forskingstilnærminga for denne studien har som sagt eit sosialkonstruktivistisk grunnsyn. Tilnærminga legg til grunn eit perspektiv på kunnskap som skapt i interaksjon, og som ein fortolkande prosess. Som nemnt i teorikapittelet, har sosialkonstruktivismen i seg ei kritisk kraft; den tek ikkje noko for gitt, men ynskjer å finne den reelle underliggjande årsaken. Denne forskinga nyttar derfor kvalitativt intervju som forskingsdesign og metode. Dette gjev moglegheit til å gå i djupna i det som skal undersøkjast. Eg som forskar kan be om eksempel og utdjupingar hjå den som vert studert. Det som kjem fram i intervjusamtalen er ikkje berre den eine eller den andre sin kunnskap, men kunnskap som vert til i sjølve interaksjonen mellom oss to. Språket er eit viktig verktøy for sosial interaksjon, for dialog og refleksjon. Gjennom å forske på korleis rektorane forstår omgrep, korleis dei vert skildra, finn eg ut noko både om korleis språket påverkar forståinga, og korleis forståinga påverkar språket.

### 3.2 Samtale som forskingsmetode - det kvalitative forskingsintervju

Intervju som metode tek meg som forskar inn i ein annan person sine erfaringar, tankar og kjensler (Thagaard 2018). Gjennom intervjuet kan ein få fylldige og omfattande kunnskapar om korleis andre menneske opplev sin livssituasjon, kva synspunkt og perspektiv dei har på tema dei vert intervjuet om (Thagaard 2018). Dermed eignar intervju seg særleg godt som metode for å få tak på rektor sine relasjonelle erfaringar (Kvale og Brinkmann 2009) og kva tankar og teoriar som ligg til grunn for dei vala rektor gjer. Også sjølve intervjuet føregår i relasjon mellom menneske. Intervju må sjåast på som ein aktiv interaksjon mellom to eller fleire personar, og det som skjer i situasjonen kan vera påverka både av korleis spørsmåla er formulert, relasjonen mellom personane, kjønn, sosial status, alder, og korleis stemma til

informanten vert løfta fram (Brinkmann og Tanggaard 2018). Det er viktig å ha med seg at intervju ikkje er ein metode kor forskaren får upåverka svar, men at samspelet mellom intervjuar og intervjuperson avgjer kva kunnskap ein får (Brinkmann og Tanggaard 2018). I eit sosialkonstruktivistisk perspektiv vil eg, som tidlegare sagt, ikkje kunne skilje den som vert studert frå den som studerer. Dei som deltek i den sosiale samanhengen, intervjusamtalen, konstruerer saman kunnskap gjennom interaksjon og dialog.

Typen intervju eg valte er semistrukturert, eller delvis strukturert. På denne måten får eg stilt ein del spørsmål som kan gje svar på det eg ynskte å finne ut meir om. Samstundes var eg open for at rektor kunne koma med betraktningar som låg han/ho på hjarta, utan at det kanskje er formulert direkte i eit spørsmål på førehand. Målet er å forstå rektor sitt perspektiv på temaet. Eg ville vera tydeleg på tema, samstundes som at det vil vera viktig å få fram rektor sine måtar å sjå verda på (Kvale og Brinkmann i: Postholm og Jacobsen 2018). Kunnskap vert konstruert i møte mellom forskaren sitt synspunkt og den som vert intervjuast sitt synspunkt. Dette kunne føra til at eg som forskar undervegs stilte nokre spørsmål underveg som ikkje var planlagt på førehand (Postholm og Jacobsen 2018). Gjennom det at begge ynskte å skapa meining i det som vart sagt, føregjekk det ei kontinuerlig analyse, som førte til at nye spørsmål vart stilt, eller at den som vart intervjuast fortalde om andre ting enn det som vart spurt om.

God kunnskap om temaet på førehand gjorde at eg kunne gjennomføra eit betre intervju, enn om eg hadde hatt lite kunnskap om temaet. På den måten kunne eg stille relevante og gode spørsmål, som kunne belysa temaet på ein nyansert måte (Brinkmann og Tanggaard 2018). Gjennom eit semistrukturert intervju, kunne eg både forfølgja forteljinga som kom fram, og samstundes stilla spørsmål undervegs som kanskje trakk nye linjer inn mot temaet. For å klara dette måtte eg både kjenne temaet godt, ha gjort meg opp eigne refleksjonar på førehand, og vera lyttande og tilstades i sjølve intervjuet (Brinkmann og Tanggaard 2018).

Gjennom å ha eit relasjonelt og distribuert perspektiv på leiing, ser eg etter korleis rektor snakkar om sin leiingspraksis. Eg ser etter korleis leiingspraksisen vert uttrykt frå rektor; forholdet til følgjar (medarbeidar) og korleis situasjonen rundt (konteksten) påverkar praksisen. Eg får ikkje direkte informasjon om rektor sin leiaraktivitet; altså korleis rektor tenkjer og handlar *i situasjonen*. Men eg vil få tankane og refleksjonane som rektor gjer i etterkant, i samtale med forskar. Eg vil få tak i noko av leiingspraksis, og kan dermed sei noko om korleis rektor jobbar med relasjonar for å distribuera leiarskap.

### 3.3 Vurdering av intervjuguide og gjennomføring av intervju

Intervjuguiden vart utforma med åtte spørsmål. Eg vil no gå gjennom spørsmåla og refleksjonane rundt utforminga av intervjuguiden.

	Spørsmål	Refleksjon rundt vurdering av spørsmåla
1.	<p><i>Korleis jobbar de med skuleutvikling?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Korleis har de strukturert rammefaktorane?</i></li> <li><i>Korleis vert innhald planlagt og gjennomført?</i></li> </ul>	<p>Det fyrste spørsmålet var eit innleiande spørsmål; med to underspørsmål for å vera tydeleg på kva som var meint, og for å følgje det opp med litt meir detaljar. Dette spørsmålet var eit konkret og enkelt for intervjupersonen å fortelje noko om (Brinkmann og Tanggaard 2018), og vil gjera det greitt å koma i gang med samtalen.</p>
2.	<p><i>Korleis meiner du eit profesjonsfagleg fellesskap på skulen bør fungera?</i></p> <p><i>Korleis vil du skildre det?</i></p>	<p>Dette spørsmålet spør etter rektor si forståing av eit profesjonsfagleg fellesskap. Ved at rektor skildrar det, håpar eg å få tak i kva teori som ligg til grunn for denne forståinga. Denne forståinga vil truleg ha samanheng med korleis rektor jobbar med utviklingsarbeidet i organisasjonen.</p>
3.	<p><i>Kva tenkjer du om di rolle i leiing av utviklingsarbeid og det profesjonsfaglege fellesskapet?</i></p>	<p>Etter dei to føregåande spørsmåla, er det lagt grunnlag for å reflektera litt om rektor si eiga rolle i utviklingsarbeidet, og i det profesjonsfaglege fellesskapet. Dette vil òg gje ei skildring av rektor sin interaksjon med medarbeidarane sine, og korleis rektor ser at meining vert skapt.</p>
4.	<p><i>Korleis forstår du fagfornyinga?</i></p> <p><i>Djupnelæring?</i></p>	<p>Dette spørsmålet vil gje ei skildring av ikkje berre korleis rektor forstår eit sentralt omgrep i fagfornyinga, men og noko om teorigrunnlaget til rektor. Utifrå hypotesen min om at djupnelæring er eit vanskeleg omgrep å få taket på, vil forkunnskapar og tidlegare forståing ha stor påverknad for korleis omgrepet vert forstått.</p>
5.	<p><i>Kva baserer du den forståinga på?</i></p>	<p>Dette spørsmålet vert stilt for å prøve å få tak på kor bevisst rektor er si eiga forståing.</p>
6.	<p><i>Korleis påverkar di forståing prosessen med implementering av fagfornyinga inn i skulen sin praksis?</i></p>	<p>På same måte som førre spørsmål, så ynskjer eg her å få tak på rektor sin refleksjon rundt eiga forståing og korleis det påverkar rektor i utviklingsarbeidet. Vidare håpar eg at det</p>

		skal fortelje meg noko om korleis rektor forstår si eiga betydning i arbeid med skuleutvikling.
7.	<i>Har de opplevd utfordringar knytt til utviklingsarbeid generelt, og arbeid med fagfornyinga og djupnelæring spesielt?</i>	Dette spørsmålet vil gje meg informasjon om dei utfordringane som rektor møter på. Det vil òg fortelja meg noko om relasjonane, då det truleg er i møtet med medarbeidarane at utfordringane kjem til syne og vert tydelege.
8.	<i>Korleis har de jobba med dei?</i>	Profesjonaliteten vil syne seg i korleis det vert jobba med utfordringane. Dette spørsmålet vil gje meir informasjon om korleis rektor og medarbeidarane formar kvarandre, og korleis klarar dei å skape ei felles meining når det oppstår utfordringar. Gjennom å få tak på korleis det vert jobba med utfordringar, kan ein òg få tak på korleis relasjonane i fellesskapet fungerer. Dette punktet vil òg vera viktig å knytt til rektor si forståing av eiga rolle, då forteljinga som vert fortald seier noko om denne forståinga. Her vil rektor som leiar koma tydeleg fram. Dette spørsmålet er forholdsviss konkret, samstundes som det opnar for refleksjon og tankar rundt korleis utfordringar vert løyst, og kan løysast.

Intervjuguiden var sendt ut på førehand. Intervjupersonane hadde lest gjennom spørsmåla, og i meir eller mindre grad gjort seg opp nokre tankar om kva dei ville svara. Som nemnt tidlegare kan den sosiale konteksten for intervjuet ha noko å sei for resultatet av intervjuforskinga. Derfor vil ei sei litt om det her. Fyrst og fremst var det ikkje rom for å gjennomføra intervjuet fysisk, då landet var inne i ein pandemi, som gjorde at ein i minst mogleg grad skulle møtast fysisk. Dermed vart alle intervjuet gjennomført digitalt. Det vart avtala tidspunkt etter det som høvde for intervjupersonane, og tid avsett var 30 minutt. Personane som vart intervjuet, var alle kjende for forskaren. Dei jobba som rektorar i same kommune, ein kommune som nyleg er slått saman av tre nabokommunar. Det vart derfor ikkje brukt mykje tid på å etablere kontakt eller setje stemninga, men avklart kjapt at samtykket var i orden, at alle eventuelle spørsmål var avklara på førehand, og at det var greitt

å gjera lydopptak. Intervjuet vart sett i gang, og eg starta raskt på fyrste spørsmål. Eg la vekt på at det var ope for det som rektorane hadde på hjarta, så eg avbraut ikkje mykje undervegs.

I gjennomføringa av intervjuet fungerte spørsmåla for nokon berre som ei rettesnor for området som skulle utforskast, medan andre i større grad haldt seg til intervjuguiden. Eg prøvde å stille oppfølgingsspørsmål undervegs som kunne gje meg svar på det eg var ute etter. Dette var ikkje alltid like enkelt, og resultatet vart at svara eg fekk var ikkje heilt på dei same spørsmåla. Døme på dette er: «Nå hører jeg jo litt at du henter litt forståelsen din på en måte ifra Udir, og deres kompetansepakker. Er det sånn at det er den forståelsen dere jobber ut ifra, altså, eller blir det alle sine forståelser til sammen som utgjør en felles forståelse?» «Ja, hva tenker du da? Hva er din jobb der da?»

Thagaard (2018) snakkar om at det er lurt å be om konkrete eksempel på det som blir sagt, då ein kan få meir utfyllande forklaring på kva personen meiner, og ein slepp å «tenkje seg til» dette i etterkant. Det vil òg letta analysearbeidet. Dette var noko eg prøvde på i meir eller mindre grad. Spørsmål om eksempel vart ikkje sett inn i intervjuguiden, men vart stilt undervegs der eg ville ha det meir konkret og eksemplifisert. Dette fordi eg veit at mi forståing ville bli betre om den vart «fargelagt» av eksempel. Vidare stilte eg nokre direkte spørsmål undervegs, for å undersøkje om eg hadde forstått kva intervjupersonen hadde meint (Brinkmann og Tanggaard 2018); «... men du sier deg, andre, hvem er de andre?», «Synest du det er et vanskelig begrep?» «... hva har du tapt da?» «... hva skjer da, når du er litt tydelig?» «... du sier du har sendt ut dette spørsmålet til lærerne, og så lurar jeg på dine refleksjoner rundt svarene som du får, og hva tenker du i din rolle i, i denne prosessen til lærerne?» Vidare stilte eg spørsmål som var fortolkande, og undersøkte om det eg hadde oppfatta stemte (Brinkmann og Tanggaard 2018); «Ja, så du bruker på en måte deres refleksjoner som en støtte i den retningen du vil ha det.» «Tenker du at det er dette fagfornyelsen gir rom for?»

Undervegs i intervjuet kunne eg styra samtalen ved å tydeleggjera min intensjon og setje retninga for spørsmåla (Brinkmann og Tanggaard 2018); «... eg er jo litt opptatt av, som du sikkert skjønner, deg da. Din rolle, og hvordan du jobber, og hvilke, ja din rolle i utviklingsarbeidet på skolen. Jeg vet ikke om du vil ta, litt sånn generelt, hva du tenker om det selv?» «Men nå er jeg litt sånn interessert i, for du sier det har vært en prosess som du ser endring nå på fem år. Hvordan har de, eller du da, for jeg hører jo at du har hatt en viktig rolle i dette, jobbet med, for å få det sånn som du vil ha det da?»



Eg gjennomførte ikkje pilotintervju, men stolte i stor grad på tidlegare erfaringar frå samtalar med menneske i ulike situasjonar, og lot det bli ein viktig leietråd for den konkrete gangen i intervjuet (Brinkmann og Tanggaard 2018). Eg vil no gå nærare inn på mi rolle som forskar, og sei noko om korleis det har, eller kan ha, påverka forskinga og resultatata.

### 3.4 Forskarrolla

Med perspektivet om at kunnskap vert konstruert i dialog og interaksjon med andre, vert det viktig å gå gjennom og reflektera over forskaren si rolla i intervjuet, datainnsamlinga. Eg vil her vera eksplisitt på kva perspektiv som ligg til grunn, kva normer og verdiar som blir tekne med inn i studien, og korleis datainnsamlinga kan ha påverka det eg har studert. Dette betyr at eg reflekterer om samanvevinga mellom forskar og verkelegheita (Warin i: Postholm og Jacobsen 2018).

I og med at eg sjølv arbeider som rektor, har eg med meg min eigen kunnskap og forståing som rektor, både taust og den som er uttala. Når eg studerer rektorar, har eg med meg ei forståing av kva ansvar og oppgåver rektor har, og korleis det kan løysast. Dette inneber at eg veit noko om det som ikkje kjem fram, som kan vera vanskeleg å setja ord på, eller som ein må reflektera over for å få ei forståing for. Likevel kan eg ikkje fullt ut forstå akkurat kva desse rektorane står i eller korleis dei handlar, då rektorane har sin eigen tauste kunnskap og teori som dei handlar ut i frå. Dette har eg teke omsyn til i mitt arbeid med innsamling; mellom anna ved å sjekke ut om forståinga mi har vore rett. Vidare er det teke omsyn til i handsaming av data, der det har vore viktig å føra logg undervegs som fortel om mine refleksjonar og fortolkingar undervegs i forskingsprosessen.

Eit anna moment i mi rolle som forskar er at eg påverkar dei data som eg får. Eg har hatt som intensjon å komme under «storytelling»-nivået, dei forteljingane som ein person har på repertoaret sitt for å skildra seg sjølv i samtalar med andre, og som gjerne vert gjentekne (Thagaard 2018). Eg trur at eg har vore ein lyttande person, som ser og høyrer det som blir sagt, og kanskje ikkje sagt. Likevel er eg klar over at det vert farga av meg, mine kjensler, mitt forhold til rektoren og organisasjonen, korleis eg opplevde intervjumøtet gjekk både undervegs og i etterkant. Det er derfor viktig å skildre arbeidet også med eit metaperspektiv, og ta dette med vidare i analysen av arbeidet, for å vera open om kva betydning det kan ha for resultatet.

I sjølve utforminga av spørsmåla er dei farga av mi forståing og kunnskap om tema. Det har òg påverka korleis eg både har spurt intervjupersonen, og korleis eg har oppfatta svaret eg har fått. Som eg kjem inn på seinare, har den grundige prosessen med å transkribera og analysera gjort at den forståinga i større grad involverar intervjupersonen si forståing og kunnskap om tema. Dette har igjen utvida mi forståing, noko som er nyttig i vidare handsaming av tema både i studien og utanfor studien.

### 3.5 Einingar som er studert

Som nemnt tidlegare har eg gjennomført intervju av tre rektorar. Eg vurderte utvalet som passeleg stort, då dette er ei kvalitativ undersøking. Dei representerer ulike kontekstar og bakgrunnar. Det er ulik storleik på skulane dei leier, og dei har ulik lengde på erfaring. Eg vil dermed ikkje kunne generalisere ut frå desse parameterane, eller kunne sei noko om at det er ein samanheng mellom til dømes kor lenge rektor har vore i jobben, og kva rektor finn utfordrande i arbeid med skuleutvikling. Det vil likevel vera nok grunnlag til å kunne gjera interessante funn. Enten om det er gjennom å finna fellestrekk og samanhengar på tross av ulike skular og ulik lengde av erfaring, eller ved å peike på tydelege skilnader mellom rektorane, men som kan vera knytt til andre faktorar enn det som skil dei.

Kort informasjon om rektorane Sigurd, Harald og Dina. Sigurd er rektor på ein ungdomsskule. Han har vore rektor i over 15 år, og har erfaring frå fleire skular. Han er engasjert i alle elevane, og vil leggja til rette for ein skule der alle kan få jobba ut frå sine styrkar og føresetnader. Harald har vore rektor i 1-2 år på ein 1.-10.- skule. Då han starta i jobben var det ei stund sidan han hadde jobba i skuleverket. Harald held på med rektorutdanning, og er engasjert i å forme både si eiga rolle som rektor og kulturen ved skulen. Dina er rektor på ein 1.-10. – skule. Ho har vore rektor i rundt 10 år, og har erfaring frå fleire skular. Dina er engasjert i at kollegiet deltek i skuleutviklinga.

### 3.6 Transkripering

Eit intervjuprosjekt fører med seg ei rekkje med omsetjingar. Forskingsspørsmåla skal omsetjast til intervju spørsmål, den munnlege intervjusamtalen skal omsetjast til ein skriftleg transkripsjon, og vidare skal materialet analyserast og omsetjast til eit brukbart produkt (Brinkmann og Tanggaard 2018). Når eg gjer omsetjinga frå lydfil til tekst, er det allereie ein

heil del informasjon som har gått tapt. For det fyrste fangar ikkje lyden opp kroppsspråket, og for det andre så er det utfordrande å skrive stemmeføring og språklege fenomen, som t.d. ironi, i tekst (Brinkmann og Tanggaard 2018).

I mitt arbeid med å transkribera valde eg å nytte eit program til å gjere ei grovtranskribering. Deretter gjekk eg gjennom samstundes som eg hørde på lydfila. Eg lytta til intervjuet i halvt tempo, noko som gjorde at eg kunne delvis skriva samstundes som eg hørde. Det var likevel nødvendig å lytte om att fleire gonger, og somme parti var særleg vanskeleg å få tak i kva som vart sagt. Eg lytta òg gjennom i normalt tempo, og i tempo 1,5. Bruk av tre ulike tempo gav ulike valør til intervjuet. Eg skildra ikkje pausar, eller kor lang tid det gjekk før svaret kom. Men eg prøvde å få med alle orda som vart sagt, sjølv om det nokon gongar var vanskeleg då begge snakka samstundes.

I transkripsjonsprosessen var det fleire refleksjonar som kom, som eg tenkte var nyttige å ha med seg. Mellom anna refleksjonen om at dersom ein ikkje får med seg alt som vert sagt undervegs i ein samtale, vert det òg rom for misforståingar. Det kom fram under transkripsjonen at nokon svar ikkje var svar på det som vart spurt om, men truleg det ein trudde vart spurt om. Samstundes var det ting som kom fram i svarea som ikkje var følgd opp slik det burde, kanskje fordi det ikkje vart fanga opp tilstrekkelig. I det daglege arbeidet som rektor, og med daglege møter og samtalar med andre menneske, tenkjer eg at dette er ein nyttig refleksjon å ha med seg vidare. Lytting er ikkje nødvendigvis så enkelt som det høyrer ut, det krev å vera merksam og sensitiv. Det er ein kompetanse som eigentleg må trenast på i mange år (Brinkmann og Tanggaard 2018).

### 3.7 Analyse

Analysearbeidet inneber koding, å kategorisera, reflektera og freista å skildra undervegs (Brinkmann og Tanggaard 2018). Det sentrale er å reflektera over korleis data vert forstått, og kva omgrep ein tenkjer eigna seg best til å skildra meiningsinnhaldet (Thagaard 2018). Det har derfor vore nyttig å skrive ned refleksjonar undervegs i analysearbeidet, for å få gode innspel til korleis analyseprosessen har føregått, og for å ikkje gå glipp av verdifult meiningsinnhald i datamaterialet. Konstruktivisme har som tidlegare nemnt ei fortolkande tilnærming. Gjennom nettopp å tolke data, og med fokus på kva mening som vert skapt i den sosiale forståinga, kan eg få ei større forståing av både kva rektor tenkjer om si eiga rolle, men og korleis denne meininga vert skapt i samtale med meg som forskar.

Prosessen med å analysere data starta eigentleg i det eg gjennomfører intervjuet. Som vist til tidlegare, jobba eg undervegs i intervjuet for å prøve å få tak på kva intervjupersonane la i det dei sa, eller å få dei til å sei noko om det som eg ville undersøkje nærare. Som eg òg har vist, startar refleksjonane å koma medan ein transkriberer materialet. Når arbeidet så startar med å lese gjennom heile datamaterialet, koda eg materialet undervegs. Ut frå kodinga av materialet laga eg kategoriar, som eg samla relevante sitat under. Etter dette gjekk eg litt tilbake til teorien, og ville danne ein god samanheng mellom teori, problemstilling og datamaterialet. Ut frå dette endra eg kategoriane, med utgangspunkt både i datamaterialet (induktivt) og teori (deduktivt). På denne måten får eg forankra kategoriane både empirisk og teoretisk (Thagaard 2018). Ein viktig refleksjon i dette er at eg tolkar materialet i det eg plasserer utsegn inn under ein overordna kategori. Det er mi forståing som ligg til grunn for korleis data vert kategorisert, og det vert ikkje vidare undersøkt om dette stemmer med det som intervjupersonane sjølv la i det. Samstundes er det her arbeidet byrjar å verte spennande. Ved å gå djupt inn i materialet, og ta seg tid til å lese det mange gongar, sjå utsegna i ulike kategoriar eller gjennom ulike teoretiske briller, får ein etter kvart eit grundigare tak på det (Brinkmann og Tanggaard 2018). Ein annan refleksjon i arbeidet med å kategorisere datamaterialet, er at ein del av materialet vert vurdert som ikkje relevant for dei valde kategoriane. Fokuset vert retta mot delar av materialet, og viktig informasjon kan ha blitt oversett. Det har derfor vore nyttig å gå tilbake til heile materialet, for å nyansere analysen (Thagaard 2018).

### 3.8 Kvalitet

Kvalitet i kvalitativ forskning handlar om at forskinga skal vera truverdig. Reliabilitet, validitet og overførbarhet er sentrale omgrep i vurderinga av om ei forskning er truverdig, og seier noko om kvaliteten på prosjektet (Thagaard 2018). Reliabilitet handlar om forskinga er haldbar og til å stola på. Det er nødvendig for at forskinga skal vera god, men ikkje tilstrekkeleg for at forskinga skal ha høg kvalitet (Nyeng 2012). I tillegg må forskinga ha validitet. I denne forskinga er det både snakk om indre og ytre validitet. Under vil eg gå gjennom korleis kvalitet er ivareteke i denne studien.

### 3.8.1 Reliabilitet (pålitelighet)

Reliabilitet vert knytt til i kor stor grad forskinga er utført på ein pålitelig og tillitsvekkande måte, og forskinga si evne til å kritisk vurdera dette. Dette gjer eg ved å skildre utviklinga av data gjennom forskingsprosessen. Vidare er eg konkret og tydelig i korleis eg har gått fram i studien, kva forskingsmetode som er nytta, og korleis eg har jobba med analysen (Thagaard 2018). Dette er òg ein måte å gjere forskinga gjennomsiktig på, som vil gjere det mogleg for utanforståande å vurdera forskingsprosessen trinn for trinn (Thagaard 2018).

### 3.8.2 Validitet (gyldighet)

Validitet er knytt til resultatata av forskinga og korleis data vert tolka (Thagaard 2018). Her gjeld prinsippet om teoretisk gjennomsiktighet. I følge Maxwell (Befring 2015) kan validitet skildrast i fem kategoriar. Deskriptiv validitet handlar om at kvaliteten i skildringa av observasjonar og intervjudata skal vera nøyaktig og eintydig. Tolkingsvaliditet handlar om å få ei djupare forståing for fenomenet ved å få fram informanten sine meiningar og skildre fenomenet ut frå informanten sine perspektiv. Teoretisk validitet handlar om å løfte data opp på eit teoretisk nivå. Her må det vera ein truverdig samanheng mellom fenomenet og den teorien ein bygger på. Generaliseringsvaliditet handlar om å gjera forskingsresultat gjeldande for andre personar, tider eller situasjonar. I kvalitativ forskning har generaliseringsvaliditet ein funksjon å skildra det unike ved ulike fenomen og situasjonar. Det som vert skildra, kan kjennast att hjå andre i liknande situasjonar, og har dermed ein generell verdi. Evalueringsvaliditet handlar om å stilla evaluerande spørsmål og vurdera det informanten fortel. Kvalitativ forskning har ikkje til hensikt å vurdera gyldigheten av det som vert sagt, opp mot ein eller annan form for standardisert sannhet.

Ein anna måte å skildre validitet på, men som på mange måtar handlar om det same, er om det er indre og ytre gyldighet (Postholm og Jacobsen 2018). Indre gyldighet er knytt til om det er samsvar mellom den verkelegheita eg påstår eg studerer, og teorien eg nyttar for å skildre verkelegheita. Det handlar òg om eg har grunnlag for å uttala meg om kausalitet ut frå den studien som er gjort. Ytre gyldighet handlar om i kor stor grad studien er overførbar og generaliserbar. For å styrke dette tek eg lesaren med inn i forskingsprosessen som er gjennomført, noko som fremjar overførbarheten til andre liknande samanhengar (Postholm og Jacobsen 2018).

Denne studien er generaliserbar ved at kontekstskildringane gjer at kan lesaren få ei forståing av i kor stor grad dette kan overførast til eigen kontekst og praksis. Teorien har ei rolle som

skildrar og forklarar kva som har blitt studert, og kan dermed både understøtte og utdjupa funn i liknande studium og bidra med ny kunnskap. Tilknytninga til teorien gjer at forskingsresultata vert sett inn i ein overordna samanheng, og på den måten vert gjort meir generell. Til slutt skal den vera gyldig overfor dei som er studert. Dei skal kjenne seg att, og sjå ein samanheng mellom dei omgrepa som eg nyttar for å skildra kva betydning rektor har i skuleutvikling og det dei sjølve har gjeve meg informasjon om.

### 3.8.3 Ethiske perspektiv

Det er eit overordna etisk prinsipp i forskning at forskaren må visa ansvarlighet fyrst og fremst ovanfor forskingsdeltakarane, deretter ovanfor undersøkinga og til slutt overfor forskaren sjølv (Fontana og Grey i: Postholm og Jacobsen 2018). Nyeng (2012) viser til at det forskningsetiske området kan delast i to områder; forskingsinternt og forskningseksternt. Det forskingsinterne er knytt til reglar og normer. Her er det etisk viktig å vera sakleg, ærleg og open, det handlar om korleis forskinga vert gjennomført og rapportert. Det forskningseksterne er knytt til vurderingar rundt forskar sitt forhold til deltakarane og vitskapen si rolle i samfunnet. Juks er brot på det forskningsetiske både internt og eksternt. Det kan handle om å produsere falske data og rapportar, og å fremje politiske eller økonomiske interesser.

Eg har gjennom studien jobba for at forskinga skal vera sakleg, ærleg og ope. Ved den fyrste kontakten med rektorane vart det sendt ut spørsmål om deltaking i forskinga, saman med informasjon om studien. Desse tre fekk tilsendt samtykkeskjema, og det vart avklart før intervjuet starta at alle spørsmål var avklara, og at dei samtykka til å gjere lydopptak. Dermed var kravet om fritt, informert samtykke i orden, før intervjuet starta (Postholm og Jacobsen 2018).

I høve undersøkinga ligg ansvarligheten i handsaming av data. Å ta vare på det forskningsetiske handlar om å behandla informasjon med forsiktighet både i løpet av datainnsamlinga og når materialet skal presenterast for andre. Det vil òg vera med å sikre kvalitet i arbeidet. Eg må ha eit perspektiv som ikkje hever seg over, eller er betrevitande. Tilnærminga må vera respektfull, der eg er tydeleg på at forståinga ikkje er fullstendig (Postholm og Jacobsen 2018).

### 3.8.4 Behandling av personopplysningar

Gjennom denne studien får eg data som kan knytast til personane som deltek. Det er då særlege etiske retningslinjer eg må ta omsyn til i følge NESH (Thagaard 2018). Eg som forskar har prøvd å arbeide ut i frå ei grunnleggjande respekt for menneskeverdet, som tek vare på deltakarane sin autonomi, integritet, fridom og medråderett (Thagaard 2018). Då eg ville få tilgang til personopplysningar, gjorde det prosjektet meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (SND).

Det er tre grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskingspraksis. For det fyrste må deltakarane sitt informerte samtykke vera på plass. Dette kjem av tilstrekkeleg informasjon om prosjektet til at deltakarane kan vurdere om dei ynskjer å delta, og gjev deltakane ein viss kontroll over eigen deltaking i prosjektet. Her har eg teke omsyn til fleksibiliteten eg ville å ha i studien, då (metodeval) og fokus kan endra seg undervegs i prosjektet. Eg kunne ikkje gje fullstendig informasjon på førehand om kva studien innebar. Dette etiske ansvaret og prinsippet vil dermed vere gjennom heile studien, og deltakarane må informerast undervegs, og samtykket eventuelt fornyast.

Det andre grunnprinsippet for etisk forsvarlig forskingspraksis er kravet til forskaren om konfidensialitet. Dette inneber at personlege opplysningar skal vera aidentifisert, og publisering av forskingsmaterialet skal vera anonymisert (NESH i Thagaard 2018). Her var det viktig at lagring av data vart gjort på ein forsvarleg måte. Det har vore viktig å vera særleg ryddig i kor eg lagrar data, merking av data og korleis eg handsamar data i alle prosessar og prosedyrar gjennom studien. I og med at eg har studert tre rektorar, vil eg truleg koma opp i nokre dilemma undervegs i arbeidet. Eg tenkjer då på at dei som kjenner vedkommande kanskje vil kunne kjenne att utsegn, argumentasjon og resultat som eg viser til. Her har eg jobba godt med å forkle, utan at særtrekka forsvinn.

Det tredje grunnprinsippet for etisk forsvarleg forskingspraksis er knytt til dei konsekvensane forskinga kan ha for deltakarane. Det er mitt ansvar at forskinga ikkje gjer at deltakarane vert utsett for alvorlege fysiske eller andre urimelege belastningar som følge av forskinga (Thagaard 2018). For å ivareta dette, forpliktar eg meg som forskar til å beskytta deltakarane sin identitet gjennom heile forskingsprosessen. Gjennom alle dei metodiske vala eg gjer gjennom prosessen har eg vurdert dei etiske konsekvensane det kan ha for deltakarane.

### 3.9 Oppsummering

Dette kapitlet har teke for seg sjølve prosessen med forskingsarbeidet. Det er vist kva metodologi som ligg til grunn for val av metode og handsaming av materiale. Vidare er det gjort ei vurdering av gjennomføringsprosessen, der det er gått gjennom kva vurderingar som er gjort i forkant, undervegs og i etterkant. Gjennom dette er forskinga gjort oversiktleg og transparent, og kvaliteten skal vera sikra. Det skal vera mogleg for lesaren å få ei forståing for korleis forskinga har gått føre seg, og korleis resultata er funne. På denne måten er kvaliteten sikra.



## 4 Forskingsfunn

I dette kapitlet presenterer eg data etter tre hovudkategoriar. Kategoriane er utleda etter problemstillinga, «Leing av skuleutvikling, kva gjer det utfordrande?» og datamaterialet etter intervju med tre rektorar. Gjennom å kategorisera funna, gjer eg her ei fyrste analyse av data. Funna vil eg analysera vidare og drøfta opp mot teorien, i kapittel 5.

Fyrste kategori handlar om korleis rektor leier arbeidet med skuleutvikling. Her er funna vidare kategorisert i kva rektor nyttar som verktøy for å leie. Fyrst ser eg på rammer og organisering, så ser eg på relasjonar og meiningsskaping. Til slutt i denne kategorien ser eg på funn som syner at rektor kjenner seg åleine om å leie skuleutvikling. Andre kategori viser funna knytt til korleis rektor leier arbeidet med profesjonsfellesskapet. Siste kategori viser funn knytt til utfordringar rektor opplev knytt til arbeidet med skuleutvikling, med fagfornyninga og djupnelæring som eksempel. Eg viser òg funna knytt til korleis rektor jobbar med å løyse utfordringane dei møter.

### 4.1 Rektor leier arbeidet med skuleutvikling

Under den fyrste kategorien har eg samla uttale frå rektorane som fortel noko om korleis dei legg til rette for, organiserer og jobbar med skuleutvikling. Noko er direkte svar på spørsmål, noko er ein del av historia som gjev innblikk i kva dei tenkjer og gjer knytt til leing av skuleutvikling.

#### 4.1.1 Rektor leier gjennom rammer og organisering

Det fyrste eg vil sjå på er korleis rektorane brukar rammer og organisering for å leie skuleutviklinga i organisasjonen. Ei ramme har med tida å gjere, og ei anna ramme har med struktur på møta å gjere. Alle rektorane fortel om kor mykje tid som er avsett til fellestid i løpet av veka, og korleis den vert styrt. Dina fortel at det er ho som styrer fellesmøta, og at strukturen er stram. «... og når det er fellesmøter, så er det jeg som styrer. ... Og da er det jo sett opp, sant, hva som skal skje på de fellesmøtene. Det er liksom veldig stram struktur på det. Ja, det er det altså. Hvis det er for løs struktur, så har jeg hvert fall oppdaget at det da blir det fort pratet vekk i kålen.» Dina fortel at ho har gjennom fleire år har jobba med å endra strukturen og kulturen på desse møta. Dette kjem eg nærare inn på når eg ser på profesjonsfellesskapet. Gjennom denne måten å jobba på er alle møta til lærarane lagt opp

etter ein fast mal. «Og så satte vi opp en mal, hvordan det skal være, og så bestemte vi at det skal være, fordelt hvem er møteleder, hvem er skriver, vi rullerer hele tiden.» Dina er tydeleg på at valet av korleis dei ville jobba med møtekulturen på var gjort ut frå egne overtydingar om kva som var bra for organisasjonen. Når dei jobba med kompetanseutviklingsarbeidet frå Udir «Vurdering for læring», jobba dei godt med ein modul om organisering: «... så var det den modulen med måten å organisere skolen sin på. Og jeg visste hva Knut Roald mente, og jeg mener det samme. Så du velger jo ting som du mener er viktig for din skole, hvordan du jobber med den lærerprofesjonens, eller det profesjonsfelleskapet.» På liknande måte har leiarteamet til Dina ein fast struktur ut frå eit årshjul. «Så vi er fem stykker i det lederteamet. Og vi møtes en gang i uken, og da diskuterer vi og går i gjennom hva som skal skje neste uke. Ja. Og utgangspunktet for det, hva som skal skje, det er et årshjul, som jeg har laget.» Ho fortel vidare at dette årshjulet er dynamisk; det endrar seg, men at nokon ting går alltid igjen. Sigurd fortel at «... vi har en halv time i uka som vi kaller for morgenmøte ... Jeg leder de møtene. Og det er, det er på en måte: «dette skjer nå», altså det er en fast agenda.» Sigurd fortel at desse møtene er i liten grad knytt til utviklingsarbeid, men det er i større grad resten av fellestida og plangruppemøta. Fellestida er likt organisert hjå både Dina og Sigurd. Dei har to «langdagar», der det er bunden/fast tid etter undervisinga. Den eine dagen er i stor grad satt av til teamarbeid, og den andre dagen til utviklingsarbeid. Korleis Sigurd jobbar i denne tida kjem eg nærar inn på under avsnittet om profesjonsfelleskapet.

Harald er på si side ikkje nøgd med korleis han har sett rammene for utviklingsarbeid i sin organisasjon.

*«... jeg synes vi jobber for lite med det (skuleutvikling). Jeg synes det er for lite tid avsatt, og det blir avbrutt og brukt til, til masse andre ting enn, enn direkte skuleutvikling ... så tenker jeg at jeg kunne tenkt meg å, og det kommer jeg nok til å jobbe litt med, å bruke mer tid fast i uken på skuleutvikling. I hvert fall i en periode nå, og det er fagfornyelse og sånt.»*

Når eg spør korleis skuleutviklinga vert planlagt, seier han at det har vore vanskeleg å få til. «Det blir jo dessverre planlagt litt fra hånd til. Ja, det må jeg jo være så ærlig å si. I hvert fall sånn som har vært dette året her. Men, men jeg prøver å ha en fast time med setterektor per uke, der vi prøver å planlegge, først og fremst en uke fram i tid.» Harald seier dei ikkje har ein overordna utviklingsplan, eller plan på skuleutviklinga. «Nei, så langt har vi ikke kommet. Vi har fått veldig mange gode, gode eksempler på maler og forslag til hvordan vi kan gjøre

*det. Men vi har ikke fått satt det ut i livet ennå. Det har vi ikke. Men, vi ønsker jo å komme dit.»*

Dina og Sigurd meiner altså å ha god kontroll over rammene for skuleutviklinga. Dei fortel om kor mykje tid av fellestida som vert brukt på skuleutvikling, kven som er med i kva møta, og korleis det er planlagt. Det vert nemnt ord som struktur, agenda, årshjul og mal. Harald, som ikkje har jobba så lenge som rektor, har ikkje heilt kome inn i ei organisering og planlegging av tida slik han har lyst til. Han har avsett tid til skuleutvikling, men opplev at tida vert brukt til andre saker, utan at han har heilt kontroll på det. Dette kan vera med å underbygge det Dina seier, om at det bør vera ein struktur på tida, og ein tydeleg plan, visst ikkje blir tida fort «prata vekk i kålen».

Desse punkta som er trekt fram her, er i stor grad ytre faktorar som er lagt til rette for eit arbeid som skal ha eit innhald. Funna syner at rektorane har sett rammene for korleis det skal arbeidast med skuleutvikling. Det er knytt til tid, organisering av tida med agenda, struktur og plan, og fordeling av oppgåver til andre medarbeidarar. Dette viser noko av korleis leiinga vert distribuert, som eg vil koma meir inn på i neste kapittel.

Vidare no vil eg sjå på korleis rektor leier gjennom relasjonane. Dette var ikkje eit direkte spørsmål til rektor, men eit uttrekk eg gjer ut frå intervjuet og analyse. Det kjem fram at rektor leier prosessane med felles meiningsskaping, men alle er tydelege på at å skapa felles meining må skje i samarbeid og interaksjon med medarbeidarane. Eg vil derfor no sjå på korleis rektor brukar interaksjonen med sine medarbeidarar til å leie skuleutviklinga, og organisasjonen.

#### 4.1.2 Rektor leier gjennom relasjonar og meiningsskaping

Dina har fleire refleksjonar knytt til interaksjonen med medarbeidarane sine. Ho uttrykker dette mellom anna i utforminga av møtekulturen: *«Og så, ja, var lærerne med på dette. Og de tente jo også på det, fordi at det er ingenting som er så meningsløst, å sitte i et møte og ikke føle at dette er matnyttig.»* Her vert det sett ord på at både lærarane og leiinga må kjenne at møta gjev meining, og at det gjev energi og engasjement når det vert skapt felles meining. På same måte har det gitt ny giv til lærarane når arbeidet med fagfornyninga vart litt endra, frå det litt overordna arbeidet som vart litt svulstig, til meir konkret arbeid inn mot faga. *«Og det har de likt. Det har de synes har vært kjekt. Så det har jo vært positivt, for da endret vi litt, sant.»* Eg opplev at det rektor set pris på og kjenner at jobben vert lettare når lærarane er med og engasjert om det som skal gjerast, og måten det skal gjerast på: *«Kjenner hvert fall på det at,*

*at det er veldig kjekt når, når du ser at det fungerer. Det synes jeg er veldig kjekt.»* Når det ikkje gjev meining, er ikkje lærarane lika engasjert eller deltakande. Når det fungerer, er det eksempel på interaksjonen mellom rektor og medarbeidarar som formar, endrar og etter kvart skapar felles meining i arbeidet dei gjer. Og når det fungerer slik det skal, blir medarbeidarane ein ressurs i organisasjonen: *«Og det er jo en kjemperessurs når du har en sånn gjeng, så er det en så ressurs altså. Ja. Så det er veldig, og det drar jo med. Ser dette året, så har vi mange nye som er her, og det drar jo, de får jo med seg den kulturen de også, sant.»*

Harald fortel mykje om korleis han «føler seg fram» for å møte medarbeidarane sine, og på den måten leie dei: *«... jeg prøver å være tydelig på en smart måte. Uten å, uten å banke det gjennom, men mer pushe det gjennom, eller trykke det litt vennlig og forsiktig, hardt gjennom.»* Dette ser eg meir på i avsnittet om utfordringar med skuleutvikling, men det er tydeleg at Harald jobbar med å halde balansen mellom skuleutvikling og meiningsskaping for den enkelte, og at dette skjer i interaksjonen til medarbeidarane.

Sigurd skildrar eigen refleksjon knytt til om han er tydeleg som leiar, eller om han er for ettergivande og lar lærarane medverke i for stor grad. *«... jeg føler jo at jeg i stor grad tar, tar lærere med på råd, sant, at de føler at de blir lyttet til, og noen ganger så tenker jeg at: «Ja, altså, kanskje er du for snill, altså, tar du svinger utenom og sånn.» Men når en spør lærerne, så svarer de at de har en tydelig ledelse.»* Gjennom å involvera lærarane i prosessen, så opplev Sigurd at lærarane er nøgd med leiinga. Rektor lyttar til lærarane, og lærarane opplev å bli lytta til ved at rektor tar ein ekstra runde i prosessen, eller lar lærarane sine stemmer bli med vidare i prosessen. Lærarane seier at leiinga er tydeleg, noko som vert oppfatta som positivt av Sigurd. Eit eksempel er utsending av skjema til lærarane. *«... jeg starter med en sånn helt enkel, sånn skjema spørsmål ... Og da, altså det gir en, gir på en måte et, det ga meg et veldig sånn greit bilde av hvordan lærerne tenker om dette.»* Gjennom dette skjemaet får alle moglegheit til å uttrykke meininga si, og refleksjonar rundt eige arbeid. Sigurd er òg tydeleg på at han ikkje har alle svara, og at dermed meininga må skapast saman. *«... så tror jeg veldig lite på en lederstil, der jeg på en måte har svarene. «Nå skal dere høre, også må dere bare finne dere i at sånn blir det», sant, altså det. Det tror ikke jeg på.»* På den måten kan ein sei at den tydelege leiinga er knytt til at rektor veit korleis han vil leie prosessane, og han veit kor målet er, men at sjølve prosessen med å skapa felles meining vert gjort saman.

Sigurd fortel vidare om viktigheten av at alle trives på jobben, og at dette er noko alle bidreg med. *«... det er en høy grad av trivsel, og det er jo kjempeviktig, sant. Og det er jo ikke med*

*meg å takke. Det er jo hele, hele, alle som bidrar, sant.»* Trivselen er knytt til at det er god stemning i organisasjonen, «Å, det er kjekt å være her», og at dette er noko vikarar og andre som kjem innom, gjev tilbakemelding om. Dette er eit uttrykk for at det er gode kjensler knytt til det å vera medarbeidar i organisasjonen, og at dette gjev ein stemning som andre utanfrå opplev når dei er blant medarbeidarane.

Rektorane fortel alle om korleis dei leier, og korleis dynamikken med personalet påverkar leiinga, og korleis dei jobbar saman med medarbeidarane sine for å skapa felles mening. Harald er tydelegast i å uttrykkja korleis han jobbar med å tilpasse seg medarbeidarane. Det kan høyrast ut som han ynskjer å unngå motstand hjå medarbeidarane sine, og derfor går forsiktig fram. Både han og medarbeidarane hans har ynskje om å vera god i jobben sin, men dei er kanskje ikkje er heilt einige i korleis dette skal gjerast (og leiast).

Dina legg vekt på kor kjekt det er når det går godt, når samarbeidet fungerer og når felles mening skaper engasjement. Dette kan vera ein positiv måte å forme leiaren sin på, gjennom å vise tydeleg engasjement til det som «treff». Det skaper positive kjensler hjå alle partar, det gjev meistring og engasjement når dei kjenner arbeidet gjev mening.

Sigurd viser òg til kor viktig det er å forsterka dei positive kjenslene, og på at det skal vera tydeleg uttalt, synleg og gje dei som kjem innom ei kjensle av at det er kjekt å vera der. Vidare får Sigurd tilbakemelding frå medarbeidarane sine på at han er tydeleg. Det kjem fram at han reflekterer over dette, og vurderer om han gjev for stort rom for lærarmedverknad eller ikkje. Men det opplevast som at interaksjonen fungerer fint, og at Sigurd heile tida har ein trygghet i eiga rolle, kven han er i den rolla og kor grensene hans går. Altså at han let seg påverke til ein viss grad, men at det går meir på innhald, og ikkje som leiar. Det same kan seiast om Dina, som syner tydeligheit i forhold til stramme strukturar og tydelege mål. Veggen mot målet og korleis det skal gjerast, er ho open for innspel og medverknad om. Men ikkje at rolla hennar som rektor vert undergraven eller vert stilt spørsmål ved.

Vidare no vil eg trekka fram funn som går på at rektor kjenner seg åleine i leiingsarbeidet på skulen, uavhengig om skulen er liten eller større, eller kor mange det er i leiinga. Rektor er uansett den overordna ansvarlege, og eg finn at rektorane ynskjer i større grad ei støtte eller eit eige fellesskap som tryggar dei i si rolle og sitt arbeid med skuleutvikling.

#### 4.1.3 Rektor åleine om å leie skuleutvikling

Sigurd fortel at sjølv om han har med seg ein inspektør, kjenner han seg likevel åleine om å drive skuleutvikling. «*Og jeg føler meg ganske, selv om vi nå er to, så føler du allikevel at en er ganske alene om å drive det arbeidet.*». Han kunne tenkt seg ei støtte i arbeidet med skuleutvikling, gjerne ein mentor. «*Det er jo en av de tingene som jeg kan si jeg kan savne i dette her, i forhold til det utviklingsarbeidet. Det å ha, å ha hatt en mentor, sant. Sånn på en måte som hjalp deg med å holde den der røde tråden.*»

Harald fortel at på rektorskulen, som han held på med, har godt fungerande nettverksgrupper, og at dette er noko han kunne tenkt seg meir av.

*«Og det som er det beste med rektorutdanningen, det er jo disse nettverksgruppene. Det er jo, det er terapi. Det er som å gå til psykolog, tenker jeg. Det er helt fantastisk, og litt sånne typer nettverksgrupper tror jeg er viktig å legge til rette for, selv om en ikke går på rektorutdanningen, eller når en er ferdig med den. At en klarer å legge opp til en sånn type nettverksgruppe. Og det, det er det så deilig det. Det er, det er nesten sånn 100 kilo er vekke fra skuldrene når du har satt en hel dag med de og diskutert, delt undringer og gleder. Så det, det tror jeg hadde vært noe å satse på.»*

Det Harald skildrar her er eit profesjonsfellesskap med andre rektorar, og at det er noko han set stor pris på i rektorutdanninga han går på. Harald fortel vidare at han kjenner seg åleine i rolla som rektor: «*Og så kjenner jeg veldig på at, at jeg er på en liten skole, og relativt alene i rollen og med ansvar.*»

Dina er tydeleg på at profesjonsfellesskapet er lærarane sitt, noko eg ser nærare på i neste avsnitt.

Samla sett seier rektorane noko om at dei saknar ei støtte eller eit fellesskap for seg sjølv. Eg høyrer at den støtta eller fellesskapet ikkje kan vera altfor perifer, men treng å vera tett nok på til å kunne hjelp til med å halda den raude tråden, eller til å ha ein eller fleire å reflektera saman med når det vert mykje å forhalda seg til.

## 4.2 Arbeid med profesjonsfellesskapet

Profesjonsfellesskapet og skuleutvikling heng tett saman, som vist i kapittel 2. Leiinga på skulen skal prioritera utvikling av samarbeid og relasjonar, gje retning og leggja til rette for den utvikling skulen skal ha. Det handlar både om fellesskapet og innhaldet for utvikling. Eg

vil no gå litt inn i korleis rektorane snakkar om profesjonsfellesskapet, og vise til både elementet om fellesskap, retning, og at alle partar har ansvar for å legge til rette for skuleutvikling. Dette syner korleis rektor leier prosess med meiningsskaping, gjennom arbeidet med profesjonsfellesskapet, og gjennom arbeidet med fagfornyinga.

*«Det vil jeg beskrive som, der alle deltar aktivt med sine gode, flotte og verdifulle erfaringer som de har fra arbeidet sitt, enten det er ute i klasserommet, eller de sitter på et kontor, sånn som jeg gjør. Men det er at alle bidrar og er levende opptatt av utvikling.»* Dette er Harald sine tankar om kva eit profesjonsfagleg fellesskap er. Han skildrar her eit fellesskap som strekker seg utover den «avsette tida». Det handlar både om det som skjer i klasserommet, og om det som skjer på kontoret. Her trekker Harald fram at alle er deltakarar i fellesskapet og skuleutviklinga, der dei er, og med dei oppgåvene dei jobbar med. Harald fortel at *«... så jeg har den type tilnærming at, at dette må vi prøve å få til sammen på best mulig måte, og utvikle hverandre.»* I den tilnærminga ligg ei anerkjenning av medarbeidarane sin kompetanse. Han fortel at dei har mykje erfaring, og vil at den skal koma fram og bli brukt positivt i fellesskapet. Når eg spør om kva hans rolle i profesjonsfellesskapet er, seier Harald at *«Jeg tenker at noe er snakk om å være en tilrettelegger, og en inspirator og begeistre, og planlegge, når jeg får god nok tid til det. Men jeg over ganske klar på at jeg kan ikke drive det helt aleine. Det, der må vi dele på og utnytte andre sin kompetanse.»* At Harald er forholdsvis ny som rektor, og at det er ei stund sidan han har jobba i skulen, gjer at han kan verke litt forsiktig og kanskje usikker i si eiga rolla.

På same måte som Harald, har Sigurd òg stor respekt for sine medarbeidarar. *«... det er hvert fall en sånn refleksjon jeg har i forhold til det å lede en skole. At for det første så er jeg omgitt av folk som er like - minst like intelligente som jeg selv, sant. Det kjempe dyktige, flinke folk, og de er som gruppe, uten å stigmatisere dem, så er de verbalt veldig sterke.»* Sigurd har jobba i mange år som rektor, og er trygg i rolla si. Han veit korleis han vil jobba med profesjonsfellesskapet. *«... og jeg tenker at jeg modellerer en måte å være på, som jeg synes også gjelder i deres klasserom, og da må vi være helt tydelig på at: «Ja! Ros virker», sant. Visst noen har gjort noe bra, så skal vi alle glede oss over at de blir sett, sant.»* Sigurd fortel om korleis han gjennom året løftar fram alle medarbeidarane sine. *«... jeg tror veldig på å løfte, å løfte fram de gode eksemplene.»* Han seier òg at nokon lærarar utmerkar seg, og er viktige støttespelarar i utviklingarbeidet, då dei har eit stort engasjement og driv for det arbeidet. Det er til dømes ikkje tilfeldig kven som får spørsmål om å vera teamleiar. *«Og det er jo fordi at dette er flinke lærere som jeg opplever som, jeg opplever at de har en autoritet i*

*kollegiet fordi at de oppfattes som flinke. Og de er også nysgjerrige på, og villige til, å ta ekstra tak for å drive skolen framover.»* På denne måten leier Sigurd profesjonsfellesskapet og skuleutvikling, ved å løfta fram det han vil ha meir av, og ved å bruka medarbeidarar som drar i same retning, aktivt. Vidare fortel Sigurd om korleis han involverer lærarane i utviklingsarbeidet gjennom å sende ut små spørjeundersøkingar som dei må reflektera over. Dette kjem eg nærare inn på under fagfornyinga, men nemner her korleis resultatata vert brukt. *«Men så sa jeg at av dette så trekker jeg ut, og så har jeg gitt noen signaler, om hvordan jeg tenker vi skal jobbe med fagfornyelsen framover denne våren her da.»* Då har han hatt medverknad, og brukar deler av svara til å sei noko om korleis han vil leie utviklingsarbeidet vidare.

Dina sitt arbeid med profesjonsfellesskapet har delvis blitt skildra tidlegare, der det kjem fram korleis ho har forma møtekulturen, og på den måten gjer ho alle lærarane til aktive deltakarar i utviklingsarbeidet. Ho har opplevd denne prosessen som veldig positiv, og fortel at no etterspør lærarane dersom agendaen ikkje er bestemt: *«Hva skjer nå, hva skal vi diskutere, hva er det sett på agendaen?»* Og jeg ser nå at om vi har vært litt bak på, så er de på med en gang. Dette har blitt, dette forteller meg, at dette har blitt implementert. Sånn vi har møtestrucutturen vår på.» Dina skildrar profesjonsfellesskapet som lærarane sitt. *«Ja, og jeg tenker det der med profesjonsfellesskapet, da er det profesjon som lærer. Hva er det vi driver på med på skolen.»* Ho er tydeleg leiar av dette fellesskapet, og fortel vidare at ho har ei viktig rolle i å leggja til rette det arbeidet som lærarane skal jobba med. *«Min rolle det blir å lage de, de oppgavene som lærerne skal jobbe med. Altså, jeg formulerer hva vi skal jobbe med. Jeg formulerer problemstillingene, som de får ut, som de skal sitte å drøfte. Og så formulerer jeg også hva vi skal ende opp med.»* På den måten leier ho skuleutviklinga og profesjonsfellesskapet. Lærarane sjølve er dei som skal jobba med problemstillingane, refleksjonane og koma fram til ein konklusjon, eit produkt, eller ein auka kompetanse. *«Og det er jo jeg som har ansvaret for å finne de gode, de gode, plass eller det som kan hjelpe de til å øke sin kompetanse.»* Dina fortel om korleis ho planlegg utviklingsarbeidet, og korleis ho involverer leiarteamet i den prosessen. Ho gjennomfører og har tråden i arbeidet med fagfornyinga blant lærarane.

*«Vi har jo drevet med de modulene, men det er det jeg som har gjort når det er fagfornyelsen. Og den kompetansepakken, så det er jo jeg som har gjort det. Men vi prater alltid i lag på lederteamet, sånn at de vet hvor langt vi har kommet, og hva*



*tenker jeg, og hva tenke sånn og, og hva tror dere om det, og ja. Jeg får litt sånn innspill.»*

Alle rektorane fortel om korleis dei jobbar for at lærarane både skal delta og få medverknad i det profesjonsfellesskapet. Lærarane sine innspel og meiningar er viktige, og det vert understreka at dei har tilsette som er dyktige, intelligente, erfarne og med mykje kunnskap. Rektorane jobbar for å få denne ressursen og engasjementet inn i fellesskapet, og skapa dette fellesskapet som organisasjonen treng.

Vidare fortel rektorane om korleis dei legg til rette for skuleutviklinga, gjennom å planlegga for kva lærarane skal jobba med, i tillegg til det med tid og organisering som er sett på tidlegare. Denne tilrettelegginga opplev eg vert gjort i interaksjon med lærarane, då tilbakemeldingane frå lærarane på om det «treff eller ikkje» har betydning for rektor. Det er eit samarbeid for å skapa felles meining i skuleutviklinga. Rektor har sine perspektiv inn i arbeidet, og lærarane har sitt. Gjennom dialog og samhandling, prøving og vidareutvikling, kjem dei i fellesskap fram til korleis dette kan gje meining for organisasjonen. Sigurd fortel at han brukar dei lærarane som er flinke og engasjerte, som viktige støttespelarar gjennom å setje dei som teamleiarar.

Vidare kjem det fram at rektor kjenner seg åleine i arbeidet med skuleutvikling, og delvis i rolla som rektor. Dina er tydeleg på at det profesjonsfellesskapet er lærarane sitt. I samtalanene kjem det òg fram ei slags avstand til medarbeidarane. Dette kjem fram gjennom måten «dei» (medarbeidarane) vert omtala på, som tydeleg separert frå leiar. Dette gjeld for alle tre rektorane, og forsterkar den opplevinga av at rektor ikkje er i det same profesjonsfellesskapet som lærarane, men har som oppgåve å leie det.

Både Sigurd og Harald uttrykker behov for eit fellesskap for sin eigen del, der det er nokon som kan hjelpa, rettleia og der ein kan drøfta problemstillingar og utfordringar. Dei kjenner på at det er mange ting i løpet av ein dag, og at det er behov for å få hjelp til å løfte blikket og vite at ein er på rett veg.

#### 4.3 Utfordringar og løysingar knytt til arbeid med skuleutvikling

Vidare no ser eg på funn knytt til kva rektorane opplev som utfordringar med skuleutvikling. Utfordringane heng delvis saman med område som er tidlegare omtala, som går på å skape felles meining i arbeidet. Vidare kjem det fram at det må skapast eit ynskje og ei forståing for at endring er nødvendig, og at skuleutvikling tek tid. Eg viser òg korleis rektor har jobba for å

løyse utfordringane dei skildrar. Vidare går eg meir spesifikt inn på utfordringar knytt til fagfornyninga og djupnelæring. Då finn eg at rektorane har møtt dette på ulike måtar, og at dei i ulik grad kjenner seg trygge i korleis dei skal jobba med det når dei i utgangspunktet ikkje har meir kunnskap om det enn lærarane.

#### 4.3.1 Utfordringar med skuleutvikling

Harald uttrykker utfordringar med å få lærarane med på skuleutvikling. Han legg noko av årsaken i at dei har jobba lenge, og ikkje utan vidare hiv seg over nye endringar som kjem gjennom nye læreplanar.

*«Det som jeg kjenner mest utfordrende er at jeg har et veldig stabilt personale som har vært her nær sagt hele livet, ganske mange ut av de. Og de, de har vært med på sånne typer svingninger før, «så dette er pendelen som kommer tilbake igjen». ... jeg tror ikke det hjelper å hamre på den type mennesker. Fordi de vil jo slite med, eller de har sin bestemte mening, uansett. Så det, jeg tror det er viktig å både lytte, og prøve å dra frem igjen de gode erfaringene som de hadde når pendelen var der sist. Ja. Og prøve å bruke litte granne tid på å forstå de, og samtidig dra frem og ha litt fokus på ting som faktisk kanskje allerede fungerer godt, og som er inne i den nye strømmingen, og de gjør godt, og som de kan være stolt ut av. Og samtidig så må en jo prøve å pirke og lure og lirke litte granne, på de tingene som kanskje ikke er så flinke til, eller har hatt så sterkt fokus og tro på, på her da. I de periodene. Og det, og det er jo litt sånn åle seg fram, føler jeg. For visst jeg hamrer løs da, da har du tapt. Så det tenker jeg er smart.»*

Harald sin strategi er å vera tydelig på ein forsiktig måte. Han jobbar med å regulera seg etter den responsen han får i møte med lærarane. Harald er bevisst på kor tydeleg han uttrykker seg og sine meiningar, og seier at det fyrst og fremst er meiningane til medarbeidarane som skal koma fram. *«... jeg tror, helt klart, at hvis jeg har vært for tydelig stemme i saker, så vil det kunne drepe engasjement og låse, og låse diskusjonen i en bestemt retning.»* Han vil styre mot eit mål, og gjer dette gjennom å «åla» seg fram, og ha ei passeleg tydeleg stemma. Harald fortel at han lyttar, og prøver å forsterke det som han vil sjå meir av. Vidare gjev han medarbeidarane tid til prosessen, og prøver forsiktig å vise dei det som må jobbast vidare med.

Sigurd fortel at ei utfordring med endringsarbeid er tid.

*«... det er jo en utfordring at en, altså endring i skolen, tar lang tid, sant. Altså det er en som skriver, husker ikke hva han heter, men han sier at endring i skolen tar 7 år, sant.»*

*Altså, det er mange ting som, som sitter i, som sitter i, ikke i veggene, men i, i konstellasjoner mellom lærere som har samarbeidet i mange år, sant. Knytter seg til læreverk, knytter seg til, til hvor hen er det undervisningen foregår, sant.»*

Han gjev eit eksempel med korleis han ville ha ei endring til korleis kulturen for friminutta og relasjonen til elevane skulle vera i friminutta. Han endra kulturen frå «politi», der lærarane passa på at elevane var ute i friminutta, til at elevane sjølve skulle få bestemma kor dei ville vera; inne eller ute. For at dette skulle fungera i praksis, var det behov for innkjøp av møblar til gangar og fellesareal. På denne måten endra Sigurd haldninga til lærarane ikkje berre i friminutta, men òg i undervisninga. No vart det rom for at elevane kunne sitje å jobbe med oppgåver utanfor klasseromma. Endringa førte til at elevane i større grad kunne få ansvar for seg sjølv og eiga læring, det var lettare å gje dei rom for å jobbe på eiga hand.

Dina opplev utfordringar med å halda trykket oppe i utviklingsarbeidet. «*Det er vanskelig å holde motivasjonen og interessen oppe over tid.*» Ho gjev eksempel med korleis dei fyrst jobba med vurdering for læring i samarbeid med høgskulen på Lillehammer. Vidare var det litt over same «lesten» med kompetansepakane frå Udir, knytta til LK20.

*«Også kjenner jeg at de begynner å miste entusiasmen. Mister litt sånn piffen, mister. Jeg hørte noen sa at: «Nei, nå, kan ikke vi bare få bøker nå?» Nye bøker, sånn at de nye bøkene tar jo vare på de nye kunnskaps, og så kjører vi bare sånn som før. Det er ikke mange som sier det, men du hører noen som kan si det. Så entusiasmen for å holde den oppe, det er en utfordring. Det er det.»*

Dina fortel at måten ho møter denne utfordringa på er ved å endre litt måten å jobba på. Kompetansepakane er lagt vekk, og det vert jobba meir konkret inn mot fagseksjonane på skulen. Dette har gjeve ny motivasjon til lærarane, fordi det er litt nytt, og vert opplevd som konkret. Det vert jobba med å finne gode måtar å undervisa på og laga opplegg i faga, ut frå ny læreplan.

#### 4.3.2 Utfordringar med fagfornyng og djupnelæring

I intervjuet brukte eg litt tid på å prøve å finne ut korleis rektor tenkjer og jobbar med fagfornyng, og djupnelæring. Eg går gjennom det som kom fram her, for å gje eit eksempel på nokon av dei konkrete utfordringane rektor står i knytt til arbeidet med innføring av ny læreplan.

På spørsmålet om korleis rektorane forstår fagfornyninga og djupnelæring, får eg både konkrete svar og mindre konkrete svar. Eg prøver å undersøkje undervegs om dette er deira forståing for fagfornyninga eller djupnelæring, men eg synest likevel det er litt vanskeleg å få eit tydeleg svar på både deira forståing, og kor dei har henta den forståinga frå.

Vidare viser eg òg korleis rektor leier prosess med å skapa felles meining i fagfornyninga og rundt omgrepet djupnelæring.

Sigurd peikar på at kompetansemåla i LK20 har eit vanskeleg tilgjengeleg språk: *«De pakker det inn i sånne veldig byråkratiske pedagogiske formuleringer som gjør at det kan være vanskelig for læreren på en måte å vite; Er vi innenfor eller er vi ikke?»* Han fortel vidare at hans jobb i dette bli å trygga personalet sitt på at det vert jobba med fagfornyninga. *«Ja, altså min jobb er, føler i hvert fall jeg, er jo å, å være veldig tydelig på at det er ikke sånn at alle de tingene vi har gjort er dårlige, veldig mange av de tingene passer veldig godt inn i fagfornyelsen.»* I dette ligg det ei forståinga av at fagfornyninga i større grad gjev rom for noko av den undervisninga og aktivitetane som skulen allereie har drive ein god del med. Det knyt seg til å kople seg til næringslivet, jobba i prosjekter i lokalmiljøet, og gje rom for praktisk arbeid og alternative måtar å vise kompetansen sin på, t.d. gjennom bandmetodikk i musikk. *«... jeg tenker at det er viktig oppgave for meg å trygge, trygge lærerne på at nå, det vi gjør nå, selv om vi har gjort det i 10 år, så er dette helt inne i det vi skal fortsette med. Og så, altså jeg prøver å eksemplifisere når jeg ser ting som, som jeg synes er gode eksempler på hva som skjer når vi for eksempel tørr...»* Sigurd trekker fram eksempel i personalet på det han vil ha meir av.

Vidare fortel han om korleis praktiske diskusjonar om drift i plangruppa, òg kan bli ein refleksjon rundt korleis dette passar inn i læreplanen.

*«Og da kobler jo vi fagfornyelsen på her, sant, og stiller spørsmålet, er dette noe som tar oss i en retning i forhold til ny læreplan? Og så får vi en refleksjon rundt at: «ja, altså dette handler jo om, om variert undervisning, det handler om å ta elevstemmen på alvor, det handler om å få lov til å bruke en hel dag på å bygge en modell. Altså, det er jo en viss grad av dybdelæring», sant. Sånn at en del av de tingene som er på en måte drift, blir også en refleksjon rundt læreplan, sant.»*

Han verkar trygg i si forståing av kva fagfornyninga vil sei i praksis. Han har gått på eit kompetansehevingsstudie knytt til fagfornyninga, og seier det har gitt han god «input» i forhold til korleis han kan driva arbeidet med fagfornyninga på eigen skule.

Harald synes det er relativt greit å forstå djupnelæring, sånn overordna:

*«... jeg forstår det (dybdelæring) litt som å se helheten, se sammenhenger, og litt sånn på tvers. Ja, det er på en måte det jeg har som. Ja, også rett og slett å gå i dybden også, ikke bare sammenhenger og på tvers, men, men og litt dypere mening i, i et fag, kan det være. Så det kan være litt ulike ting, sånn jeg ser det. ... men å fra det og dra det helt ned i praksis kan nok være litt utfordrende. Men overordnet tenker jeg at det er relativt greit.»*

Han tenkjer at alle medarbeidarane har ei viss forståing for kva djupnelæring er, men at utfordringa handlar om å få sett det ut i praksis. Han er usikker på om dei driv særleg med djupnelæring, men konkluderer utover i samtalen med at dei kanskje driv litt med det likevel.

Dina startar med ei forklaring på korleis ho forstår djupnelæring:

*«Det jeg ser dybdelæring, så er det nok at, at det er, at du skal jobbe med faget på en sånn måte at den eleven skal kunne bruke kunnskapen sin også i et annet fag. Tenker jeg litt. ... Så jeg tenker dybdelæring er litt å gå i dybden på det, for å få elevene med på at de skal forstå hvorfor de lærer det de lærer, og skal kunne bruke den kunnskapen også i andre fag.»*

Vidare kjem det ei viss usikkerheit til uttrykk, og ho spør om ho kanskje har forstått det heilt feil. Ho viser vidare til at dei har jobba med kompetansepakkane i Udir, og modul om omhandlar definisjon på djupnelæring. *«Og vi har jo brukt den kompetansepakken til Udir. Og vi har gått igjennom de ulike modulene, ... så dette har vi jobbet oss i gjennom. Det har vi gjort. Men er på laangt nær ferdig. Er på langt nær ferdig. Det er vi ikke.»*

Dina uttrykker at det er ein lang prosess å få dette inn i praksis, og at dei berre er heilt i startgropa. Det har førebels ikkje skjedd noko i høve endringar i planverk eller liknande, og som eg har vist til tidlegare, at det i periodar kan vera vanskeleg å halda trykket oppe hjå medarbeidarane sine.

*«... For jeg, jeg kjenner nok på at, at jeg lærerstaben min er litt sånn: «Nei, nå vil de bare jobbe med faget sitt. Nå vil de ikke mer, det der store bildet. Det blir litt svulstig, det litt vanskelig å få tak på.» Og det kjenner jeg selv også.»*

Her er rektorane litt ulike i si tilnærming. Sigurd er som sagt trygg i si forståing av kva fagfornyinga inneber. Han jobbar med å tryggja lærarane i denne forståinga, og inn mot kva det vil sei for praksis i organisasjonen. Han er tydeleg på kva dei gjer som er innanfor, og kva dei skal gjera meir av. Vidare fortel han om korleis det i arbeid med praktisk organisering og i avgjersler som skal takast, vert reflektert rundt korleis dette heng saman med fagfornyinga.

Dina og Harald opplev fagfornyinga og djupnelæring som litt vanskelegare å kome inn på. Dei opplev at det både er forståinga av kva det er, og at overgangen til praksis er ein lang prosess. Det vart understreka at det var ikkje jobba inn i planar, og dermed usikkert kor mykje praksis som er innanfor. Eg opplevde det som tungt og stort for dei, og at dei ikkje heilt visste korleis dei skulle jobba vidare med dette. Dina jobbar seg gjennom prosessen med å finne meining i fagfornyinga. Ho nyttar kompetansepakkar, og har trua på at dei etter kvart vil gjere dette om til praksis. Både ho og Harald er i større grad i eigen prosess med å finne meining, og leier dermed både seg sjølv og medarbeidarane, altså heile organisasjonen, mot ei felles meiningsskaping. Alle tre rektorane har likevel ei viktig og tydeleg betydning i å halde fokus på vegne av organisasjonen og det profesjonsfellesskapet, noko som i periodar har vore krevjande for dei.

#### 4.4 Oppsummering av forskingsfunn

Etter gjennomgang av empirien, vil eg peike på følgjande funn knytt til kva som gjer det utfordrande for rektor å leie skuleutvikling: For det fyrste fortel rektorane at det er krevjande å legge til rette utviklingsopplegg som «treff» lærarane. I dette ligg det at lærarane må finne det relevant og konkret nok til at det kan knytast opp mot praksis i klasserommet. Samstundes skal det vera relevant ut frå overordna mål med skuleutviklinga. Altså må det vera meiningfullt for både lærar og leiar det ein skal bruka tida på. For det andre er tid ei utfordring. Her handlar det både om nok tid, halda trykket oppe over tid, og god bruk av den tida som er sett av til skuleutvikling. For det tredje er det ei utfordring knytt til å finne den gode balansen i interaksjonen med dei tilsette. Dei treng å bli lytta til, og kjenne at stemma deira vert høyrd. Samstundes skal rektor passa på at alle vert involvert, og ein skal forhalda seg til overordna mål for skuleutvikling. Her er rektor si oppgåva å jobba med profesjonsfellesskapet, eit fellesskap som blir bygd gjennom relasjonar og samarbeid. Profesjonsfellesskapet skal saman jobba for å finna meining – ei felles meiningsskaping, ein prosess som rektor leier. For det fjerde er det ei utfordring for rektorane i denne undersøkinga, at dei kjenner seg åleine i arbeidet med å driva skuleutvikling. Profesjonsfellesskapet ser ikkje ut til å famna rektor som leiar. Rektorane opplev behov for støtte og tryggleik i jobben dei gjer, og å ha nokon å reflektera med, for å utvikla seg i den leiarrolla. Til sist er det ei utfordring for rektor når ansvar for å innføra og gjennomføra ny læreplan vert lagt lokalt til kvar enkelt skule og skuleleiar. Sjølv om det er lagt ut mengder med informasjon og moglegheit for opplæring frå departementet, så er det i siste rekke rektor som har ansvar for

at dette vert gjennomført i organisasjonen og kjem ut i praksis. Rektor er den som skal sikre at skuleutviklinga gjev mening for alle partar i skulen, og i siste rekke fører til betre (djupne)læring for elevane.

## 5 Vidare analyse og drøfting

I presentasjon av forskingsfunna og den fyrste analyse, har eg gått gjennom korleis rektorane sjølv gjev svar på problemstillinga. Desse funna kan karakteriserast som «overflatefenomen»; dei fenomena som kjem fram ved fyrste grundige blick på kva som er utfordrande for rektor i leiing av skuleutvikling. Eg ynskjer no å gå litt djupare inn i dette, og drøfte kva som kan ligge under, som gjer det utfordrande for rektor. I sosialkonstruktivistisk perspektiv vil eg då bruke spørjeordet «kvifor». Kvifor er dette utfordrande for rektor? Distribuert leiingsperspektiv gjev eit verktøy for å synleggjera faktorane som former leiingsaktiviteten. Den ser på korleis leiingsaktiviteten vert til, og korleis den vert distribuert. Fokuset er ikkje på den individuelle aktiviteten, men på korleis aktiviteten vert eit produkt av det fleire trur, veit og gjer. Leiingspraksis vert konstituert i interaksjonen mellom leiarar, følgjarar og situasjonen, og det er nødvendig å sjå på den gjensidig avhengigheten mellom dei konstituerte elementa (Spillane, Halverson og Diamond 2004). Når blikket blir retta utover på fleire element som er med å fyller leiaraktiviteten, ynskjer eg å identifisera kva som gjer leiing utfordrande for rektor, og korleis utfordringane kan møtast.

### 5.1 Kvifor er leiing av skuleutvikling utfordrande?

I empirien kjem det fram at det er utfordrande når medarbeidarane ikkje er heilt med på det som skjer. Leiar opplev det som vanskeleg å få til kulturendring, å få alle med, og gjere utviklingsarbeidet praksisnært nok. Eg identifiserer tre innfallsvinklar til kva som kan gjera dette utfordrande. For det fyrste vil eg sjå på utfordringar knytt til det å skapa felles meinig i profesjonsfellesskapet. I relasjonell leiing er prosessen med å skapa meining måten å forstå leiing på (Wennes og Irgens 2015). Denne prosessen er nært knytt opp til dei to andre innfallsvinklane eg vil sjå på; konteksten og situasjonen, og det som skjer mellom menneska og situasjonen, det relasjonelle. Eg ser på kvifor konteksten og situasjonen leiingsaktiviteten skjer i kan gjera det utfordrande. Så eg ser på dimensjonar i det relasjonelle som kan gjere det utfordrande for rektor. Då ser eg på eigenskapar og formålet med relasjonane i organisasjonen og leiingsaktiviteten, knytt til posisjonering, forhandling og tillitsbygging. Her vert det estetiske perspektivet trekt inn, og betydinga av korleis alle elementa påverkar leiingsaktiviteten.



### 5.1.1 Felles meningsskaping som gjev mening for den enkelte

I profesjonsfellesskapet er prosessane knytt opp mot å søkje etter felles svar på spørsmål, skapa ei lokal mening og konstruera ny kunnskap (Irgens 2016). Eg vil argumentera for at ein sentral faktor i utfordringane med å leie skuleutvikling, er at det skal finne stad ei felles meningsskaping, som òg skal gje mening for den enkelte. Utan at det vert opplevd som meningsfult, mister den enkelte motivasjon og engasjement for å jobba med skuleutvikling (Aksling, et al. 2016). Dette gjeld både for leiar og medarbeidar. I arbeidet med å legge til rette for utviklingsarbeid, er det sentralt at lærarane kjenner at det gjev mening i arbeidet dei gjer i kvardagen. Dette har både med innhald og bruk av tid å gjere. Det kjennest ikkje nyttig å bruke tid på noko som ikkje gjev mening eller kjennest relevant. Eit eksempel her er innføring av ny læreplan. Læreplanen er ikkje slik utforma at kvar enkelt som les den, utan vidare forstår korleis dette skal utførast i praksis. Det kjem opp spørsmål som må diskuterast og jobbast med i fellesskapet. Profesjonsfellesskapet må koma fram til korleis ein skal forstå læreplanen, og korleis det skal gjerast i praksis. Til dømes i arbeidet med å forstå kva som ligg i omgrepet djupnelæring, og korleis det ser ut i klasserommet, er det ein prosess som krev tid. Kunnskapen må utviklast gjennom prosessar som kan vera vanskeleg å kontrollera (Wennes og Irgens 2015). Her må det balanserast mellom det som overordna er meint og forventa, og det som lokalt gjev mening i praksis. Omgrep, og definisjonar på omgrepa, er ikkje alltid heilt eintydige, noko som kan skapa usikkerheit både hjå rektor og heile profesjonsfellesskapet. Erfaringar må tolkast inn i dette, for at det samla skal gje mening. Dei vil vera prega av kjensler, og kunnskapen vil derfor vera subjektiv, omtrentlig og førebels (Wennes og Irgens 2015).

Språket er eit viktig verktøy for å skapa felles mening. Språket er sosialt konstruert (Wenneberg 2010). Kvar enkelt har ikkje berre lært orda, men òg ein større fylde av kva ordet inneber. Dette skjer i sosiale samanhengar, delvis i profesjonsfellesskapet, delvis i andre sosiale samanhengar. Innhaldet og forståinga av språket kan endre seg frå kva samheng ein nyttar det i, kva samheng ein har interaksjonen i og med kven. Ord og omgrep som vert nytta, vil bli oppfatta noko ulikt frå person til person. Likefult er ein er heilt avhengig av å kunne nytte språket i ein interaksjon. I prosessen med å skape mening trengs det å avklarast korleis språket skal brukast for å skildre, reflektera og gjere noko felles. Dette er ein del av prosessen som tek tid. Dess betre profesjonsfellesskapet er til å jobba i slike prosessar, dess raskare vil fellesskapet truleg koma fram til ei felles mening. Meiniga vert skapt gjennom fortolking og konstruksjon, med bakgrunn i eksisterande kunnskap og i relasjonar til andre

aktørar og ikkje-humane objekt (Wennes og Irgens 2015). Det er ikkje likegyldig korleis desse prosessane føregår, for at det skal skje endring. I tillegg til innhaldet i samtalanene, har måten det vert snakka på betydning for om fellesskapet er open eller lukka for kunnskapsutvikling. Ei utforskande tilnærming som er motivert av samarbeidsvilje, gjensidig tillit, bruk av teori utanfrå og fokus på relevante data, har betydning for korleis lærarane sin praksis og handlingsteoriar vert belyst og forska på (Helstad 2015). Dette er ein del av kulturen i organisasjonen, som eg ser litt på i neste avsnitt.

### 5.1.2 Kontekst og situasjon

Utfordringa eg peikar på no er knytt til korleis kontekst og situasjonen påverkar leiingsaktiviteten. Ein stor del av kompleksiteten i skulen kjem fram her, at det er mange ytre faktorar å forhalde seg til, som skal handterast og utøvast gjennom det relasjonelle (Wennes og Irgens 2015). Eg har tidlegare nemnt at den enkelte har med seg ei forståing og ein kontekst som er med å påverka interaksjonen. I tillegg til det den enkelte har med seg, er det den konteksten som heile leiingsaktiviteten utspelar seg i. I distribuert leiingsperspektiv vert det understreka at aktiviteten vert distribuert i den interaktive veven av deltakarar, artefakter og situasjon. Leiingspraksis skjer *i situasjonen* (Spillane, Halverson og Diamond 2004). Måten leiing vert utøvd på, er påverka av den lokale konteksten. Konteksten består mellom anna av organisasjonsstruktur, administrative rutinar og ulike leiarverktøy (Halvorsen 2012). Rektorane fortel om system og rammer som er sett opp rundt arbeidet med skuleutvikling. Det er laga agenda, møteplanar og skjema, som alt er ulike sosialt konstruerte artefakter som medierer leiingshandlingar (Halvorsen 2012). Dei er med å påverka både forventningar og forståing for korleis leiingsaktiviteten skal føregå. Det er organisasjonen sin akkumulerte innsikt, og representerer organisasjonen sitt kollektive minne (Säljö i: Halvorsen 2012). Andre artefakter er dei overordna dokumenta som er førande for innhald og fokus i arbeidet. Her opplev rektorane ulik trygghet i korleis dei og medarbeidarane skal forstå og gjennomføra innhaldet. Dette er del av ein større kontekst, systemet utanfor rektor og skulen som organisasjon, samstundes som det er ein del av den lokale konteksten som er med å påverka leiingsaktiviteten.

I tillegg til det som er nedskrive, skjer leiingsaktiviteten i ein kultur som informerer, gjer i stand til og set grenser for aktiviteten (Spillane, Halverson og Diamond 2004). Kulturen er gjerne på fleire nivå, både overordna, underordna, utad og innad. Rektorane i denne

undersøkinga, er særleg bevisste på kulturen som er i organisasjonen. Dei kjenner at den både kan utfordre, hindra og vera til hjelp.

### 5.1.3 Relasjon; posisjonering, forhandling og tillitsbygging

Når eg viser til at leiing er relasjonsarbeid, peiker eg på at leiing skjer gjennom relasjonane, og at leiing er uttrykk for relasjonelle hendingar (Holm 2014). Desse hendingane skjer i eit hierarkisk sosialt system, og relasjonsarbeidet er med å påverka autoritetsstatus til dei som deltek i interaksjonen (Helstad og Møller 2013). Interaksjonane gjev dermed både moglegheit for å posisjonera seg, men er òg ein risiko for at posisjonen, og autoritetsstatus, endrar seg. Rektorane i empirien nemner mellom anna «god stemning», noko som viser både til positive kjensler i organisasjonen, men òg til at rektor kjenner seg trygg i sin posisjon og autoritetsstatus. Medarbeidarane har det bra, blir sett og forstått i den jobben dei skal gjera, samstundes som dei kjenner at stemma deira vert høyrd i leiingsaktiviteten. Det er ein god balanse i utviklingsarbeidet både med å ta vare både på den enkelte, profesjonsfelleskapet og det overordna oppdraget. Alle er med i dette arbeidet gjennom forhandlingar om kva som vert prioritert og korleis prosessen skal føregå. Korleis rektor forstår seg sjølv og oppgåva si, og korleis medarbeidaren forstår seg sjølv og oppgåva si, er med å formar interaksjonen mellom dei og korleis dei kjem fram til ei forståing. Rektor og medarbeidar forhandlar seg fram til korleis dei skal jobbe i profesjonsfelleskapet. I interaksjonane, der relasjonane vert etablert, bygd og utfordra, skjer leiingsaktiviteten og distribusjonen av leiing. Leiing vert forma over tid, gjennom posisjonering, forhandlingar og tillitsbygging i interaksjonane (Helstad og Møller 2013). Rektor byggjer sin kulturelle kapital, noko som har betydning for kor stor påverknad rektor har på lærarane (Diamond og Spillane 2016). Det kan vera utfordrande å alltid vite korleis dette skal gjerast, kor grensene går, kor sterk relasjonen er, kva forventningar ein kan stille, og korleis det vert teke i mot. Medarbeidaren påverkar leiaren i sitt arbeid, og er dermed med å forme leiingsaktiviteten som skjer. I eit sosialt distribuert perspektiv på leiingspraksis er medarbeidarane si rolle utvida frå nokon som berre influerer handlingane som den formelle leiaren tek. Medarbeidarane utgjer er ein essensiell del av leiingsaktiviteten, og kan forståast som medskapar av aktiviteten (Spillane, Halverson og Diamond 2004). Det estetiske perspektivet til leiing tillegg medarbeidarane rolla som medskapar av sjølve leiaren, gjennom samhandling og fortolkingsprosessar (Hansen, Ropo og Sauer 2007). Dette perspektivet understrekar at rektor ikkje åleine kan ta ansvar for korleis organisasjonen vert leia. Leiing av skulen, og av skuleutvikling, er noko alle deltek i, om ein

er formell eller ikkje-formell leiar. Ved å peike på dette, vil eg ikkje plukke vekk ansvaret til rektor, men løfte fram det felles ansvaret. Dette er ei tilnærming til leiingspraksis i skulen som løftar fram verdien av profesjonsfelleskapet. Det syner eit leiarperspektiv som har større kapasitet, meir variasjon i kompetanse og ferdigheitar, og som vil tilføra organisasjonen ei rikare skuleutvikling. Å gje medarbeidarane ein eigenverdi og medansvar i utforming og utføring av leiing, er noko som òg kan overførast til klasserommet. Som ein del av djupnelæring er medverknad, utforsking, deltaking, forståing av seg sjølv i møte med kunnskap, ein sentralt i læringa. Dette inkluderer både kroppen, det relasjonelle og tanken i forståinga av læring og utvikling (Østern et.al. 2019).

Det estetiske gjev verdi til kroppen som kjelde til kunnskap (Knudsen og Østern 2015). Det er ei bevisstgjerjing av korleis det som skjer i kroppen er med å fargelegge korleis den enkelte forstår interaksjonen og situasjonen. Kroppslege signal eller utsegn kan føre ein interaksjon i den eine eller andre retning, og har betydning for både relasjonsbygginga og leiingsaktiviteten. I prinsippet blir ein aldri lurt av kjenslene, dei vil alltid vera ekte og sanne. Likevel kan opplevinga av ein situasjon referera til opplevingar som like gjerne ligg i fortida, som den aktuelle situasjonen i notida. Reaksjon og åtferd kan då vera tilpassa den opphavlege læringskonteksten, og ikkje nødvendigvis passa den nye konteksten (Holm 2014). Derfor har desse tidlegare erfaringane ei betydning, både som ein har hatt med kvarandre, altså kva relasjon som er mellom dei. Det kan òg vera knytt til tidlegare erfaringar med liknande situasjonar, men med andre. Om ein har opplevd meistring i tilsvarande situasjonar tidlegare, vil dette påverke den aktuelle situasjonen på ein annan måte enn om ein har negative erfaringar frå tidlegare av. Desse erfaringane set seg gjerne i kroppen, og påverkar seinare interaksjonar. Det er derfor viktig at leiar er i kontakt med seg sjølv og sine kjensler, og reflekterer over eigne opplevingar, for å kunna skapa ekte og autentisk kontakt med andre (Holm 2014). På denne måten vil rektor kunne bli meir lyttande, og dermed ein betre leiar (Knudsen og Østern 2015).

## 5.2 Rektor si betydning som leiar

Avslutningsvis vil eg drøfte rektor si betydning som leiar av skuleutvikling. I eit relasjonelt, distribuert og estetisk leiingsperspektiv, der fokus er på aktiviteten i større grad enn på personen, kan det vera med å skapa ei forståing for rektor som mindre viktig for leiinga. Leiingstrekanten (Spillane, Halverson og Diamond 2004) syner at leiar er ein av dei tre hovudelementa som skal til for at leiingsaktiviteten skal finne stad. Leiinga spring likevel ut

frå leiar. Fokuset er at rektor ikkje er åleine om å utføre leiing i organisasjonen, og at leiing ikkje er ein aktivitet som er uavhengig av faktorar rundt. Rektor si betyding som leiar er likevel avgjerande for at leiingsaktiviteten. Sjølv om rektor ikkje kan ha, eller skal ha, kontroll på alle detaljar, skal rektor ha overordna oversikt og ansvar over leiingsaktivitetane. Gjennom profesjonsfellesskapet jobbar rektor med å bygge organisasjonen til ein felles organisasjon som jobbar mot måla, med felles forståing og trygghet i fellesskapet. Leiing handlar om å utvikle aktivitetar for å påverke motivasjon, kunnskap, kjensler og praksis i ein organisasjon (Irgens 2016). I det perspektivet er rektor av stor betyding.

Empirien syner at den enkelte rektor sjølv må finne vegen til sin identitet som rektor. Dette betyr å finne ut korleis ein er som leiar av eit profesjonsfellesskap, korleis ein møter, forstår og reagerer på den enkelte medarbeidaren, korleis ein forstår seg sjølv i møte med andre, alle utfordringane, og korleis ein møter ein hektisk kvardag med ulike personar, situasjonar og nivåa ein må forhalde seg til og orientere seg i. Samstundes er rektor i eit fellesskap som er med å påverkar korleis denne identiteten vert forma. Korleis rektor byggjer sin kulturelle kapital er av betyding for korleis leiinga vert distribuert. I dette ligg det at rektor får til, og handterer, interaksjonane på ein måte som byggjer tillit og gjev rektor integritet og autoritet.

Empirien syner òg at handlingsrommet til rektor i profesjonsfellesskapet er påverka av korleis rektor klarar å legge til rette, og finne vegen frå praksis i dag til praksis som er på linje med overordna mål. Funn frå fleire studiar peikar på at lærarane si utvikling er avhengig av at skuleleiinga legg til rette for læring i profesjonsfellesskapet (Helstad 2015). Handlingrommet blir påverka av korleis kulturen i fellesskapet gjev rom for leiingsaktivitet. Rektorane ynskjer rettleiing, og eit eige fellesskap som kan gje støtte og trygghet i å arbeidet med skuleutvikling. Gjennom at rektor deltek i eit eige profesjonsfellesskap, vil rektor lettare kunne utvikle eit godt profesjonsfellesskap på eigen skule (Emstad og Birkeland, Lærende ledelse. Skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur 2020). Det handlar om støtte til å finne dei rette fokuspunkta i det komplekse, sjå linjene både på tvers og ned til det konkrete i lokal praksis. Vite at ein har den oversikten ein skal ha. Det vil vera ein ressurs i å ha eit profesjonsfellesskap for rektorane, som vil vere med å sikre profesjonsutviklinga i kommunen.

### 5.3 Oppsummering av analyse og drøfting

Analyse og drøfting peikar på kvifor leiing av skuleutvikling kan vera utfordrande for rektor. Det er argumentert for at ein sentral faktor i utfordringa rektor opplev er knytt til å skape felles mening i arbeidet. Prosessane knytt til dette famnar både delar av utfordringa med tid, treffa med opplegg og tilrettelegging for utviklingarbeidet, og i arbeidet med å oversetja frå overordna retningslinjer til lokal praksis. Språket er her eit verktøy for å skapa felles forståing for ord og omgrep, og for å kunna skapa felles mening. Korleis profesjonsfellesskapet har samtalanane sine, har betydning for korleis prosessane blir.

Ein anna faktor som er løfta fram som grunn for utfordring er kontekst og situasjon. Dette er rammer og forståing som ligg i kulturen, i tillegg til overordna dokument og retningslinjer, artefakter som er med å påverkar situasjonen leiingsaktiviteten føregår i .

Til slutt er det peika på relasjonen mellom leiar og medarbeidar som ein faktor det kan vera utfordringar knytt til. Interaksjonen her handlar om posisjonering, forhandling og tillitsbygging. Det er løfta fram kroppen som kjelde til informasjon og kunnskap om det som skjer i interaksjonen, og at rektor gjennom å vera i kontakt med seg sjølv og kjenslene sine kan skape autentisk kontakt med andre.

I leiingsaktiviteten er alle desse elementa som er peika på med å gjere interaksjonen kompleks og full av moglege utfordringar. Samstundes fortel rektorane at dei synest det er kjekt når dei får det til, oppleving av meistring og meinig som gjev glede og energi. I tillegg har rektorane tru til både medarbeidarane sine, og til at ny læreplan skal få fotfeste i organisasjonen. Dette har betydning for i korleis arbeidet vert drive, og korleis prosessen mot målet vert.

## 6 Avslutning

Denne studien gjer funn som syner utfordringar med leiing av skuleutvikling. Studien kjem med eit bidrag til det relasjonelle leiingsperspektivet, der det distribuerte og estetiske perspektivet i kombinasjon, er ein viktig dimensjon. Studien tek på alvor rektor i leiing av skuleutvikling, gjennom utfordringane som vert skildra. Kompleksiteten i leiingsaktiviteten kjem fram, og det vert tydeliggjort at oppgåvene krev at både menneska og konteksten treng å fungere godt saman for at dei kunne skal løysast. Når fokuset er på leiingsaktiviteten, og ikkje berre på den enkelte personen, understrekar det at menneske blir forma i møte med kvarandre og i situasjonen dei er i. Det er her læring og meiningsskaping skjer. Leiing av skuleutvikling handlar dermed ikkje fyrst og fremst om å leie medarbeidarane, men om å saman utforske den praksisen som utviklar seg i profesjonsfellesskapet. Dette betyr at rektor treng å kjenne seg sjølv, forstå seg sjølv og å leie seg sjølv i utøving av leiing (Halvorsen 2012; Irgens 2016). Når rektor forstår leiing som distribuert, opnar det for å spele på kapasiteten som ligg i medarbeidarane. Leiing skjer i interaksjonsprosessane og involverer fleire partar. Dette betyr at det kan formast og stadig forbetrast, det er ikkje statisk eller låst. Utfordringar i leiing av skuleutvikling kan dermed møtast gjennom å bygge profesjonsfellesskapet, både på skulenivå og kommunenivå, bruke den tida det tek for å jobbe seg gjennom viktige prosessar, og vere bevisst elementa som spelar inn på leiingspraksis i interaksjonsprosessane.

## Referanser

- Aksling, Berit, et al. *Ekspertgruppa om lærerollen. Om lærerollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget, 2016.
- Befring, Edvard. *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk, 2015.
- Berger, Peter L., og Thomas Luckmann. *Den samfunnsskapede virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget, 2000.
- Bjørnset, Mathilde, og Marianne Takvam Kindt. *Fra gallionsfigur til altnuligmann? Rekruttering av skoleledere i norsk skole*. Fafo, 2019.
- Brinkmann, Svend, og Lene Tanggaard. «Kapittel 1 Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode.» I *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*, av Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (red). Oslo: Gyldendal akademisk, 2018.
- Burner, Tony, et al. *EvaFag 2025: Evaluering av fagfornyelsen. Realiseringer av læreplanen i spesifikke fag. Arbeidspakke 1, Delrapport 1*. Horten: Universitetet i Sørøst-Norge, 2022.
- Colbjørnsen, Tor, og Ann Elisabeth Gunnulfsen. «Fagfornyelsen som puslespill.» *Skolelederen*, August 2021: 16-19.
- Collin, Finn. *Sosialkonstruktivisme. En introduksjon*. Latgales Druka: Samfundslitteratur, 2021.
- Crow, Gary, Christopher Day, og Jorunn Møller. «Framing research on school principals' identities.» *International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice.*, 11. Januar 2016: 265-277.
- Dahl, Thomas, og Tone Pernille Østern. «Dybde//læring med overflate og dybde.» I *Dybde//læring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*, av Tone Pernille Østern, Thomas Dahl, Alex Strømme, Jesper Aagaard Petersen, Anna-Lena Østern og Staffan Selander, 29-38. Oslo: Universitetsforlaget AS, 2019.
- Diamond, John B., og James P. Spillane. «School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective.» *Management in Education*, 2016: 147-154.
- Emstad, Anne Berit. *Skolevurdering. Et verktøy for ledelse, utvikling og læring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget, 2014.
- Emstad, Anne Berit, og Ide Katrine Birkeland. *Lærende ledelse. Skoleleders rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Oslo: Universitetsforlaget AS, 2020.
- Halvorsen, Kjell Atle. «Distribuert ledelse.» I *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*, av May Britt postholm (red.), 83-96. Bergen: Fagbokforlaget, 2012.
- Hansen, Hans, Arja Ropo, og Erika Sauer. «Aesthetic leadership.» *The Leadership Quarterly*, 18 2007: 544-560.
- Harris, Alma, og James Spillane. «Distributed leadership through the looking glass.» *Management in Education*, 2008: 31-34.
- Helstad, Kristin. «Ledelse for læring i klasserommet og i skolen som organisasjon.» I *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*, av Anne Berit Emstad og Elin (red.) Angelo, 46-64. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2015.
- Helstad, Kristin, og Jorunn Møller. «Leadership as relational work: risks and opportunities.» *International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice*, 18. Januar 2013: 245-262.
- Holm, Inge Scützack. *Det personlige lederskab. I et utviklingspsykologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag, 2014.
- Irgens, Eirik J. *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget, 2007.



- . *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget, 2016.
- Kim, Mi Song. «Doing social constructivist research means making empathic and aesthetic connections with participants.» *European Early Childhood Education Research Journal*, 06. Oktober 2014: 538-553.
- Knudsen, Kristian Nødtvedt, og Tone Pernille Østern. «Rektor, kend din krop - med kroppen som spejlbillede.» I *Ledelse for læring i mulighetens skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling.*, av Anne Berit Emstad og Elin Angelo (red), 84-95. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2015.
- Kunnskapsdepartementet. «Udir.no.» 2017. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>.
- Kvale, Steinar, og Svend Brinkmann. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendahl Akademisk, 2009.
- Lindahl, Ronald A. «Why is leading school improvement such a difficult process?» *School Leadership and Management*, September 2007: 319-332.
- Møller, Jorunn. «Learning to share: a vision of leadership practice.» *International Journal of Leadership in Education*, 23. Juni 2009: 253-267.
- Nyeng, Frode. *Nøkkelbegreper i forskningsmetoder og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget, 2012.
- Ottesen, Eli, Tor Colbjørnsen, Ann Elisabeth Gunnulfsen, Jeffrey Hall, og Ruth Jensen. *Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger*. Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020). Rapport nr. 2, Oslo: Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, 2021.
- Postholm, May Britt, og Dag Ingvar Jacobsen. *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2018.
- Postholm, May Britt, og Klara Rokkones. «Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer.» I *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*, av May Britt Postholm (red.), 21-50. Bergen: Fagbokforlaget, 2012.
- Robinson, Vivian. *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2014.
- Røvik, Kjell Arne. «Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet.» I *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*, av Kjell Arne Røvik, Tor Vidar Eilertsen og Eli (red.) Moksnes, 15-42. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2014.
- Skrøvseth, Siw, og Tom Tiller. *Verdsettende ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2015.
- Slettbakk, Åse, og Siw Skrøvset. «Profesjonsfellesskap og ledelse.» *Skolelederen*, November 2021: 21-25.
- Spillane, James P., Richard Halverson, og John B. Diamond. «Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective.» *Journal of Curriculum Studies*, 2004: 3-34.
- Thagaard, Tove. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget, 2018.
- Wenneberg, Søren Barlebo. *Sosialkonstruktivisme; positioner, problemer og perspektiver*. Fredriksberg C: Samfundslitteratur, 2010.
- Wennes, Grete, og Eirik Irgens. «Læring om ledelse. En introduksjon til ledelse og ledelsesforskning.» I *Ledelse for læring i mulighetens skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling.*, av Anne Berit Emstad og Elin Angelo (red.), 27-45. Oslo: Cappelen Damm AS, 2015.
- Østern, Tone Pernille, og Eirik J. Irgens. «En følelse av berøring.» I *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom danning og talentutvikling*, av Anne Berit og Angelo, Elin (red) Emstad, 65-83. Oslo: Cappelen Damm AS, 2015.
- Østern, Tone Pernille, Thomas Dahl, Alex Strømme, Jesper Aagaard Petersen, og Anna-Lena og Selander, Staffan Østern. «Et intra-agerende prosjekt om dybde//læring.» I *Dybde//læring - en flerfaglig*,

*relasjonell og skapende tilnærming*, av Tone Pernille Østern, Thomas Dahl, Alex Strømme, Jesper Aagaard Petersen og Anna-Lena og Selander, Staffan Østern, 15-28. Oslo: Universitetsforlaget, 2019.

Aas, Marit. *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget, 2013.

—. «Ledelse av skoleutvikling - en samhandlende aktivitet.» *Skolelederen*, Mars 2022: 16-17.

## Vedlegg

### Intervjuguide rektor

- Korleis jobbar de med skuleutvikling?
  - Korleis har de strukturert rammefaktorane?
  - Korleis vert innhald planlagt og gjennomført?
- Korleis meiner du eit profesjonsfagleg fellesskap på skulen bør fungera? Korleis vil du skildre det?
- Kva tenkjer du om di rolle i leing av utviklingsarbeid og det profesjonsfaglege fellesskapet?
- Korleis forstår du fagfornyinga? Djupnelæring?
- Kva baserer du den forståinga på?
- Korleis påverkar di forståing prosessen med implementering av fagfornyinga inn i skulen sin praksis?
- Har de opplevd utfordringar knytt til utviklingsarbeid generelt, og arbeid med fagfornyinga og djupnelæring spesielt?
- Korleis har de jobba med dei?

