

Kari-Anna Ronæs Rolland

Skoleledelsens betydning for læreres kunnskap- og lærings syn

En case-studie av en skole med hyppige lederskifter

Masteroppgave i Master i skoleutvikling og utdanningsledelse

Veileder: Thomas Dahl

Juni 2023

Kari-Anna Ronæs Rolland

Skoleledelsens betydning for læreres kunnskap- og læringssyn

En case-studie av en skole med hyppige lederskifter

Masteroppgave i Master i skoleutvikling og utdanningsledelse
Veileder: Thomas Dahl
Juni 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien omhandler hvilken betydning leder har for læreres kunnskaps- og læringssyn i en skole med mange lederskifter. Problemstillingen i oppgaven er: *hvilken betydning har leder for lærernes kunnskaps- og læringssyn?* Forskningsspørsmålene er: *hvilken betydning har lederstil og lederskifter i denne sammenhengen?* Og *hvilken betydning har organisasjonskulturen i denne sammenhengen?*

Teorien jeg har basert studien på er teori rundt temaene kunnskaps- og læringssyn, lederstil og lederskifter, samt organisasjonskultur. I drøftingsdelen knytter jeg teorien jeg har funnet til mine empiriske data fra intervjuer og dokumentanalyser. Dette er en kvalitativ single case-studie basert på to semistrukturerte fokusgruppeintervjuer hvor jeg har undersøkt fenomenet i fenomenologisk tradisjon ved å fokusere på mine intervjuobjekters opplevelse av fenomenet gjennom deres erfaringer, i tillegg til fire dokumentanalyser som jeg analyserte for å kunne utforske utviklingen av fenomenet over en bestemt tidsperiode.

Empirien i denne studien forteller at de hyppige lederskiftene ved skolen har hatt en stor betydning for alle ansatte i organisasjonen; fokusområder og måter oppgaver har blitt jobbet frem på har endret seg ved hvert skifte. Empirien viser også en spenning i ledelsessyn mellom det å være en tydelig leder og det å drive medskapning sammen med sine ansatte. Funn i denne studien viser følgende tre hovedmomenter:

1. Lærerne har i tidsperioden 2009-2023 hatt en utvikling i deres kunnskaps- og læringssyn. I samme tidsperiode har det vært flere lederskifter og flere ledere med ulikt fokus. Lærerne har derfor utviklet seg *uavhengig* av ledelsen.
2. Organisasjonskulturen i en skole er en viktig faktor, og som leder er det viktig å fort få en klar oversikt over organisasjonskulturen på den skolen man jobber på. Kun når leder har oversikt over organisasjonskulturen, vil hen kunne sette inn de rette tiltakene til rett tid for å skape utvikling og endring.
3. For å kunne utvikle de ansattes kunnskaps- og læringssyn, går veien om organisasjonskulturen. Det er derfor viktig at ledelsen jobber med organisasjonskulturen. Leder har derfor en *indirekte* innvirkning på lærernes kunnskaps- og læringssyn, *gjennom* organisasjonskulturen.

Studien viser at skoleutvikling på noen områder kan skje uavhengig av ledelsen, og ofte har lærerne selv noen gode tanker om hva som er viktig for å få det til, blant annet ved å bygge kultur ved uformelle aktiviteter og møtepunkter. Siden lærernes rolle som drivere i skoleutvikling er lite utforsket, er det et behov for flere studier som kan utforske hvordan lærerne bygger organisasjonskultur og hva som er viktig i organisasjonskulturen sett fra lærernes ståsted.

Forord

Jeg ønsker å takke alle medstudenter på NTNU som jeg har hatt gode diskusjoner og refleksjoner sammen med de siste to årene, samtidig vil jeg også takke alle forelesere for å ha gitt meg ny kunnskap som igjen får meg til å reflektere over min egen praksis.

Jeg ønsker også å takke min overordnede, Meibel, for at hun har latt meg ta disse studiene i en ellers så travel arbeidshverdag.

En stor takk går også til min familie som har måttet tåle all den tid jeg har brukt med fjeset ned i en bok eller foran pc'en.

Sist, men absolutt ikke minst, vil jeg takke veilederen min, Thomas Dahl, for gode råd underveis og for å alltid være like rolig når jeg begynner å stresse over alt jeg skulle ha gjort 😊

Sandnes, 10.06.23

Innhold

1.	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3	Begrepsavklaringer og definisjoner.....	2
1.4	Struktur og oppbygging.....	3
2.0	Teoretisk tilnærming.....	4
2.1	Oversikt.....	4
2.2	Leders betydning og lederskifter.....	6
2.3	Kunnskaps- og læringssyn.....	12
2.4	Organisasjonskultur.....	17
3.0	Metodisk tilnærming.....	23
3.1	Oversikt.....	23
3.2	Valg av forskningsdesign.....	23
3.2.1	Kvalitativ undersøkelse.....	23
3.2.2	Case studie og vitenskapssyn.....	24
3.4	Metode.....	25
3.4.1	Intervju.....	25
3.4.2	Dokumentanalyse.....	26
3.5	Utvalg.....	27
3.6	Analyse.....	28
3.7	Kvalitet.....	30
3.7.1	Pålitelighet og gyldighet.....	30
3.7.2	Forskningsetikk.....	32
3.7.3	Egen rolle.....	32
4.0	Resultater.....	34
4.1	Oversikt.....	34
4.2	Betydning av ledelse og lederskifter.....	34
4.3	Kunnskaps- og læringssyn.....	40
4.4	Organisasjonskultur.....	43
5.	Drøfting av resultatene.....	46
5.1	Oversikt.....	46
5.2	Betydningen av ledelse og lederskifter.....	46
5.3	Kunnskaps- og læringssyn.....	50
5.4	Organisasjonskultur.....	54

6.0 Oppsummering og hovedkonklusjon.....	57
Litteratur	59
Oversikt vedlegg.....	60

Innledning

1.1 Bakgrunn

Å lede en gruppe kunnskapsarbeidere beskrives i litteraturen som en kompleks oppgave; du skal skape rom og tid for å lage profesjonelle læringsfellesskap slik at organisasjonen stadig kan lære og være i endring, samtidig som du skal samle og lede en rekke mennesker som i sitt virke også er ledere i sine klasserom. Eirik J. Irgens' artikkel fra 2008 stiller spørsmålet om styring av kunnskapsarbeidere er det samme som å dressere katter hvis de ikke blir tatt på alvor og er aktive deltagere i prosessene (Irgens, 2008). Når du går inn som leder i en kunnskapsorganisasjon, går du inn med noen tanker og visjoner om hvilken skole du ønsker å være leder for. De valgene du tar som leder, vil være blant annet preget av ditt kunnskaps- og læringssyn der målet ditt er best mulig læring hos elevene.

Da jeg startet planleggingen av denne forskningsoppgaven, var jeg kun sikker på to ting: jeg ville se på relasjonen mellom ledelse og lærernes kunnskaps- og læringssyn og jeg ville gjøre en case studie. Tidsaspektet på forskningen gjorde meg raskt klar over at jeg måtte begrense meg til én case, og da fant jeg en tidligere arbeidsplass interessant i så måte. Hovedårsaken til at jeg fant nettopp denne skolen så interessant var det faktum at denne skolen hadde hatt relativt mange lederskifter i løpet av de årene den har eksistert. Disse lederskiftene gjorde skolen enda mer spennende når jeg skulle se på relasjonen mellom ledelse og lærernes kunnskaps- og læringssyn: hadde de ulike rektorene hatt en betydning for lærerne sin praksis, eller utviklet praksis seg på tross av ledelse?

Det har ikke vært mulig å finne tidligere forskning som knytter ledelse og lærernes kunnskaps- og læringssyn sammen. Jeg har funnet forskning som omhandler ledelse, kunnskaps- og læringssyn, organisasjonskultur og noen få som omhandler lederskifter. Dette går jeg nærmere inn på i teorikapittelet. Min case er derfor et «nybrottsarbeid» i denne sammenheng.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Når jeg begynte å fundere på relasjonen mellom ledelse og lærernes kunnskaps- og læringssyn, var det mange spørsmål jeg begynte å stille meg selv: hvilken betydning kan en leder ha for lærernes kunnskaps- og læringssyn? Har du som rektor noe å si for hvordan lærerne tenker rundt disse to begrepene, og hvordan bør du i så fall opptre og handle som leder dersom du ønsker å ha en betydning? Er det slik at om du bare uttrykker ditt eget kunnskaps- og læringssyn ofte nok, så vil dine syn og tanker «helle over» på lærerne slik en mugge heller saft i et glass? Og hva om skolen opplever hyppige lederskifter, vil da kunnskaps- og læringssyn endres i takt med lederskiftene? Eller vil det da oppstå full forvirring og stagnasjon? Sist, men ikke minst, har organisasjonskulturen som skolen besitter noen betydning for leders påvirkning av disse synene, eller er den irrelevant?

Disse spørsmålene ledet meg frem til det som ble min hovedproblemstilling: *Hvilken betydning har ledere for lærernes kunnskaps- og læringssyn?*

I og med at min case viste seg å være en skole som hadde mange lederskifter, ble det første forskningsspørsmålet: *hvilken betydning har hyppige lederskifter i denne sammenhengen?* Og da jeg skulle lage spørsmål til mine fokusgruppeintervju, så jeg at det var nødvendig å snakke litt om denne skolens kultur og hvordan kulturen hadde utviklet seg gjennom årene, noe som førte til mitt andre forskningsspørsmål: *hvilken betydning har organisasjonskulturen i denne sammenhengen?*

1.3 Begrepsavklaringer og definisjoner

Det er noen nøkkelbegreper i denne avhandlingen som jeg ønsker å gi en kort beskrivelse av:

Lederskifter: I denne avhandlingen betyr lederskifter at en rektor slutter og en ny kommer inn.

Kunnskapssyn: hvordan en ser på kunnskap; hva er kunnskap og hvordan tilegner en seg kunnskap.

Læringssyn: hvordan en ser på læring og hvordan en ser på det å tilegne seg læring.

Organisasjonskultur: et sett av felles normer, verdier og praksis som utvikles mellom de ansatte i den gitte organisasjonen. I denne avhandlingen omtales organisasjonskultur som kultur i en utdanningsinstitusjon.

1.4 Struktur og oppbygging

I denne avhandlingen har jeg valgt å la min problemstilling og mine forskningsspørsmål styre inndelingen av både teorikapittelet, resultatkapittelet og drøftingskapittelet. Dette har jeg valgt fordi det på den måten ble en ryddig fremstilling av de spørsmålene jeg har stilt meg, og prøvd å finne svar på. Metodekapittelet er, som jeg nevner i begynnelsen av det kapittelet, basert på min egen eksamenstekst fra våren 2022, men med enkelte endringer da jeg endte opp med å skifte problemstilling. Jeg valgte ellers å holde på samme forskningsdesign og forskningsmetode da jeg fant disse som den mest hensiktsmessige måten å gjøre denne forskningen på. I siste kapittel gjør jeg en oppsummering og noen videre refleksjoner rundt min forskning.

For å anonymisere forskningsobjektet mitt har jeg gitt kommunen og skolen fiktive navn; *Sommernes kommune* og *Sommernes ungdomsskole*.

2.0 Teoretisk tilnærming

2.1 Oversikt

Min studie er en case studie av en enkelt enhet der det har vært relativt mange lederskifter gjennom de årene denne enheten har eksistert. I lys av dette har jeg studert hvilken betydning en leder og dens ledelsesteam eventuelt har for lærernes utvikling av sitt kunnskaps- og læringssyn.

I mine valg av teori har jeg ut ifra min problemstilling valgt å fordype meg i bøker og artikler som omhandler kunnskaps- og læringssyn, organisasjonskultur, ledelsesstil og hvilken innvirkning lederskifter har i en skoleorganisasjon. Teorien jeg har lært meg vil jeg så bruke som bakteppe i analyseringen av forskningen som jeg har gjort. For å finne teori, har jeg gjort søk i Google Scholar, samt søkt etter bøker på Akademika bokhandel. Jeg har også tatt i bruk en del artikler og bøker som har vært brukt tidligere i studiet.

Jeg gjorde noen søk i Google Scholar for å se om andre hadde forsket på det samme som jeg ønsket å forske på, men klarte ikke finne noe med samme problemstilling som meg. Jeg fant mye forskning som omhandlet ledelse, om lærernes kunnskaps- eller læringssyn og om organisasjonskultur, men hver for seg og ikke i samme «kombinasjon» som meg. Når det gjaldt betydningen av lederskifter, fant jeg én Masteroppgave i økonomi og administrasjon ved NTNU som hadde tittelen «En kvalitativ studie på hyppige lederskifter» der det også sies noe om hvordan dette oppleves for ansatte, men her er det ellers snakk om andre organisasjoner enn en utdanningsinstitusjon og derfor sier den naturlig nok ingenting om hvilken effekt det har på lærernes kunnskaps og læringssyn. Jeg valgte derfor å gjøre noen søk på engelsk i forhold til lederskifter og hvilken betydning de har.

Det finnes en rekke amerikanske studier på emnet lederskifter i skolen, og Virginia Snodgrass Rangel har skrevet en artikkel rundt disse (Rangel, 2018). Jeg fant også studier fra Australia, Hong Kong, Finland, Indonesia med flere.

Nedenfor har jeg laget en tabell som viser mine søkebegreper og antall resultater jeg fikk på hvert begrep. På de søkene der jeg fikk mange resultat, brukte jeg også de relaterte søkene som dukket opp hvis jeg fant de relevant for min forskning.

Søkebegreper	Antall Resultater i Google Scholar
«Principal turnover study on organizational change»	Ca 808 000
"Lederskifter"	Ca 631
"Lederskifter og effekt på læreres kunnskapssyn»	0
«lederskifter og effekt på læreres læringssyn»	5
«hyppige lederskifter og betydningen for skolen»	0
«Leders betydning for læreres kunnskapssyn»	Ca 901
«leders betydning for lærernes læringssyn»	CA 1890
«Change of principal»organization culture	Ca 547
"betydningen av ledelse"	Ca 269
"betydningen av ledelse I skolen"	6
"Organisasjonskultur og ledelse"	Ca 5810
skolekultur	Ca 3520

TABELL 1 SØK PÅ FORSKNING RELATERT TIL MIN PROBLEMSTILLING OG MINE FORSKNINGSSPØRSMÅL

Dette kapittelet vil være delt opp i til sammen fire underkapitler hvor jeg går gjennom teori knyttet til leders betydning og lederskifter, kunnskaps- og læringssyn, samt organisasjonskultur.

2.2 Leders betydning og lederskifter

Etter OECDs Pisa undersøkelse på begynnelsen av 2000-tallet, responderte det norske stortinget med Stortingsmelding 30, «kultur for læring» (Dahl & Irgens, 2023). Ifølge Stortingsmelding 30, viser erfaringer at det er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i en skole å ha en god skoleledelse. Med det mener stortingsmeldingen at skoleledelsen skal være god på både planlegging, tilrettelegging, gjennomføring, og evaluering av skolens praksis. Stortingsmeldingen definerer god skoleledelse som en ledelse med tydelig lederskap i motsetning til en føyelig ledelse som vil føre til at skolens utvikling vil stagnere (meld.St.30 (2003-2004)). Kunnskapsløftet fra 2006 er preget av direktivene om et tydelig lederskap, noe som kan minne om tidligere syn på ledelse der ledelse handlet mer om styring enn om å lage et profesjonelt fellesskap sammen med de ansatte. Denne formen for ledelse er inspirert av amerikanske New Public Management, med prinsipper og metoder for styring som skal skape effektive organisasjoner som klarer å oppnå gode resultater, teorier som kan virke motsettende til det norske demokratiske synet på ledelse. (Dahl & Irgens, 2023).

Beskrivelsen av skoleledelse endret seg utover 2000-tallet; fra å snakke om et tydelig lederskap i Stortingsmelding 30, beskrives det i Stortingsmelding nummer 19 (2009-2010) at distribuert lederskap er det å foretrekke, noe som videreutvikles i Stortingsmelding 22 (2010-2011), der de snakker om *den lærende skolen* og at ledelsens hovedoppgave er å tilrettelegge og lytte til lærernes ståsted i saker som omhandler deres praksis (Aas, 2017). I Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 gis det beskrivelser av at lærerne skal jobbe i profesjonelle læringsfellesskap, og verdier og prinsipper som demokrati og medskapning er poengtert. Den gir oss for øvrig ikke noen tydelige prinsipper og verdier som ledelsen skal jobbe etter (Dahl & Irgens, 2023).

Som leder er det viktig å skape arenaer og en trygghet i personalet for at de ansatte skal kunne være i stand til å utføre det Schön kaller «reflection -on-practice» (Dahl, 2022, s. 22). Uten arenaer vil ikke de ansatte kunne diskutere praksis og utvikle et felles kunnskaps- og læringssyn, og uten trygghet både seg imellom og opp mot ledelsen er det lite trolig at man får en konstruktiv diskusjon. Om organisasjonen ikke har arenaer eller trygghet for å ha disse diskusjonene rundt praksis, vil organisasjonen stagnere og det vil være vanskelig for en leder å ha noen innflytelse over de ansattes kunnskaps- og læringssyn, og de vil heller ikke få kunnskap om deres ansattes ståsted. Dahl og Irgens argumenterer at en av årsakene til at UIU (ungdomstrinn i utvikling), en stor nasjonal satsning fra 2004 for å bedre kvaliteten på ungdomstrinnet i Norge, var nettopp at mange

skoler ikke hadde felles diskusjoner rundt praksis slik at de skapte lokal kunnskaping for videre utvikling (Dahl & Irgens, 2021).

Eirik J. Irgens har i en artikkel stilt spørsmålet om styring av kunnskapsarbeidere er som å dressere katter (Irgens, 2008). Ifølge Irgens kan man fremdeles finne kunnskapsorganisasjoner der forståelsen av ledelse er at «noen tenker og styrer mens andre adlyder og handler»(Irgens, 2008). Chris Argyris skriver også om vanskene med å lære kunnskapsarbeidere hvordan å lære (Argyris, 1991). Begge gir de en beskrivelse av kunnskapsarbeidere som høyt utdannede mennesker som er vant til å ha en viss grad av selvstendighet, vant til å løse et problem for så å gå videre samt ha gode individuelle kunnskaper i jobben de gjør. Hovedutfordringene ifølge Argyris og Irgens er å skape kollektiv kunnskap i et kollegium med mye individuell kunnskap, samt å endre de ansattes læring fra det Argyris omtaler som *enkelkretslæring* til *dobbelkretslæring*. Med enkelkretslæring- eller single loop learning- mener Argyris at når man støter på en utfordring, så løser en problemet ved å ta i bruk de tiltak en har brukt tidligere. Dette vil hjelpe organisasjonen slik den eksisterer, men det vil ikke skape en forbedring i organisasjonen. Ved dobbelkretslæring- eller double loop learning- stiller man spørsmål ved de eksisterende måtene å løse problemet på, og dermed ser på mulige endringer i organisasjonen som kan føre til at problemet ikke oppstår igjen.

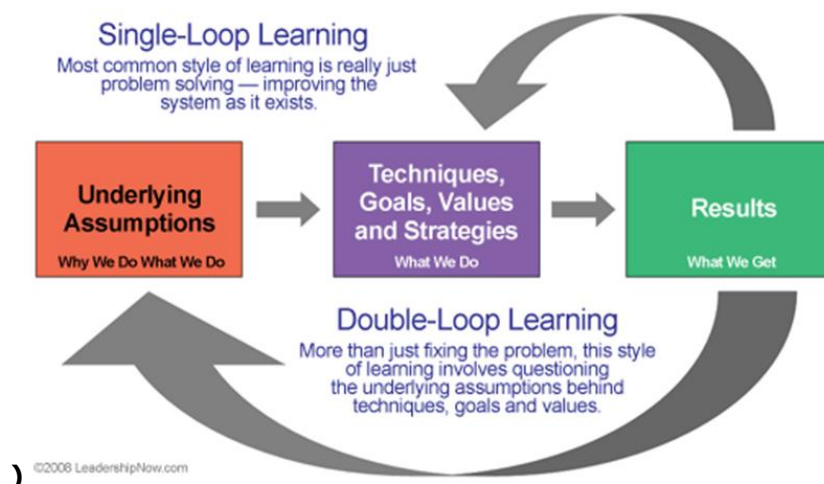


FIGURE 1 MODELL FOR FØRSTEGRAVS- OG ANNENGRADS LÆRING

Kilde: (<https://estudie.no/wp-content/uploads/Double-LoopLearning.gif>)

Så, hvilke ledertyper kreves for å få til en dobbeltkretslæring i personalet? Ifølge Cathrine Filstad (Filstad, 2017) krever dette en kompetent ledelse som leder og legger til rette for lærernes kunnskaps- og profesjonsutvikling. Hun fortsetter med at dette forutsetter at leder klarer å etablere en læringskultur i hele organisasjonen. Leder må altså ha en kompetanse i å sikre at lærerne får den kompetanse de til enhver tid har behov for, samtidig som leder må ha kompetanse i å kunne lede ut ifra de overordnede direktivene. Å være skoleleder er derfor et komplekst arbeid som stadig skal være i utvikling for at skolen skal kunne henge med i det samfunnet den virker i. Kanskje ikke ulikt som å dressere katter slik Irgens nevner i sin artikkel. I artikkelen «Læring uten kropp» argumenterer Dahl og Østern at læring ikke er noe man oppnår etter en prosess, men at læringen er en prosess, *kunnskaping*. En slik prosess avhenger av at alle ansatte bruker hele seg i et samspill med hverandre; sine erfaringer, følelser og sanser. Dette vil frembringe motivasjon og det vil oppleves meningsfullt. Ledere må derfor gå vekk fra den kognitivistiske teorien om at kunnskap er noe utenfor de ansatte (og elevene) som de skal tilegne seg – kunnskapsoverføring- til at kunnskaping skjer i en prosess der de bruker hele seg i et samspill med hverandre (Dahl & Østern, 2019). Det vil derfor være nødvendig at leder legger til rette for arenaer der kunnskaping kan foregå.

Irgens (2016) forteller i sin bok om de to «øynene» som en leder bør bruke; *det vitenskapelige øyet* og *det kunstneriske øyet*. Det vitenskapelige øyet beskriver han som management ledelse der fokuset er preget av styringsdokumenter, målbare tiltak, resultatstyring, testing og belønning. Her vil overflatenivået i organisasjonen være i fokus; de eksplisitte, nedskrevne og dokumenterte forholdene i organisasjonen som du kan finne i for eksempel håndbøker og manualer. I kapitlet om Kunnskaps- og læringssyn nevner jeg at endringer som kun skjer i denne eksplisitte kunnskapen i en organisasjon ikke vil øke organisasjonens kunnskapsnivå som helhet over tid. Det blir som i tidligere industriorganisasjoner; ledelsen setter mål og forventninger, ansatte utfører – uten refleksjon eller diskusjon. Spørsmålet blir da om en utdanningsinstitusjon som skal prøve å henge med sammen med den raske samfunnsutviklingen vil lykkes i oppdraget sitt på sikt. (Irgens, 2016).

Det kunstneriske øyet beskriver Irgens som en måte å lede på der det er mer fokus på de dyptliggende nivåene i organisasjonen, hvor vi finner normer, verdier, oppfatninger og holdninger (Irgens, 2016, s. 298). Mens det vitenskapelige øyet er påvirket fra de naturvitenskapelige og matematiske fagene, er det kunstneriske øyet påvirket fra de humanistiske fagene.

Ifølge Irgens (2016) kan det å være «enøyd» i ledelsen av en organisasjon føre organisasjonen på feil vei, uansett hvilket av disse to øyene man bruker. Irgens (2016) uttrykker at man må bruke begge øynene for å kunne utvikle organisasjonen, og av og til

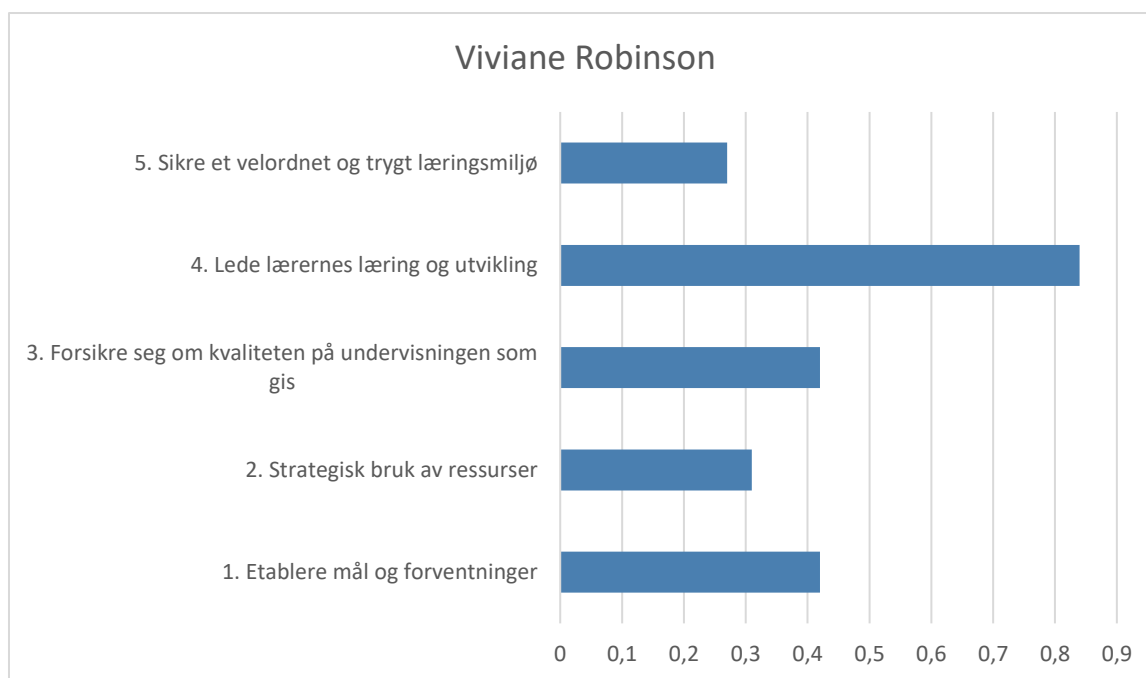
med mer fokus på det ene øyet enn det andre, alt etter hvilken situasjon man står i. I denne forskningsoppgaven vil det bli interessant å prøve å se om min forskningskole mange ledere har vært bevisst dette med to-øyd lederskap eller ikke.

Fullan (2019) presiserer viktigheten av å få til dybdeledelse som leder. Med det mener han «mestre innhold og prosess, lede og lytte i like stor grad, se elever som endringsagenter og protesjeer, mate og bli matet av systemet, være både en viktig og uunnværlig aktør.» (Fullan, 2019, s.30). Ifølge han vil en leder med disse egenskapene kunne gjøre dype endringer i en skole som blir varig. For å kunne oppnå disse egenskapene må en leder være lærevillig og lyttende i like stor grad som leder utøver ledelse. Samtidig må denne læringen skje i et samspill med lærerne. Også Marit Aas(2021) uttrykker viktigheten av å kunne lytte for å kunne både bidra til, og legge til rette for, utvikling i en skole.(Aas, 2021, s. 56) Ved dyp læring vil nye ideer vokse frem. Jeg tolker det dithen at for å få til en lærende organisasjon og på den måten være med og forme lærernes kunnskaps- og læringssyn, bør derfor leder ha en viss tid i organisasjonen.

Robinson (2018) skiller mellom det å lede endring og det å lede forbedring, hun skriver som følger:

«Å lede endring er å øve innflytelse på måter som leder et team, en organisasjon eller et system fra én tilstand til en annen. Den andre tilstanden kan være bedre, verre eller tilsvarende den første. Å lede forbedring er å øve innflytelse på måter som leder teamet, organisasjonen eller systemet til en bedre tilstand enn før.»(Robinson, 2018, s. 23).

Robinson (2018) viser til sin egen bok «Student centered leadership» (2011) hvor hun har gjort en analyse av hvilken betydning fem ulike dimensjoner har for elevenes læring, og konkluderer ut ifra sin analyse at det å lede lærernes læring og utvikling har størst effekt. Lederne vil ha en effekt på elevenes læring gjennom å sette mål for organisasjonen, kjenne lokalsamfunnet og elevenes læringsbehov, hvordan de fordeler både de økonomiske og menneskelige ressursene, ved å være praksisnære og støtte og evaluere sammen med de ansatte (Robinson, 2018, s. 33). I Robinson sin tabell nedenfor ser du en oversikt over hva hennes forskning har kommet frem til har den største betydning i forhold til skoleledelse og elevenes læringsutbytte. I denne forskningen er det en tydelig trend; det som har mest betydning er at ledelsen leder lærernes læring og utvikling.



ROBINSON, 2011, ROBINSON, 2018, p. 32 1 GJENNOMSNITTLIG EFFEKT AV FEM DIMENSJONER I SKOLELEDELSE PÅ ELEVENES LÆRINGSUTBYTTE (ROBINSON 2011,ROBINSON, 2018, s. 32).

I min case studie er et av forskningsspørsmålene hvilken innvirkning hyppige lederskifter har i denne sammenhengen. Dette er et spørsmål jeg vil prøve å finne noen svar på i drøftingsdelen av oppgaven min, med jeg vil i dette kapittelet først si noe om hva forskning jeg har funnet sier om betydningen av hyppige lederskifter.

Det er vanskelig å finne noe teori som omhandler lederskifter og hvilken effekt det har på lærernes praksis, noe som kanskje henger sammen med at det finnes lite forskning på området. Som tidligere nevnt fant jeg ingen norsk forskning, men fikk noen resultater når jeg søkte på engelsk. Blant alle søkeresultatene på engelske artikler, valgte jeg meg ut to jeg ville kikke nærmere på for å kunne få litt forskningsgrunnlag for mine konklusjoner i denne avhandlingen; «*Review of the literature on principal turnover*» (Rangel, 2018) og «*Principal turnover: when is it a problem and for whom? Mapping out variations within the Swedish case*» (Thelin, 2020).

I en rekke amerikanske studier er grunnene for lederskifter listet opp som rektors alder, rase, kjønn, utdanning og fornøydhet, hvor god/dårlig skolens resultater er, rektors autonomi og samarbeid med andre, lønnsvilkår og muligheter for profesjonell utvikling (Thelin, 2020). I Norden er hyppige lederskifter forsket svært lite på, men en undersøkelse fra 2007-2008 av Ekholm (2009) uttrykkes det at hovedgrunnene for at rektorer går av er pensjonsalder og reorganisasjon av skolen (Thelin, 2020). Snodgrass Rangel peker ellers på at forskning gjort på dette emnet per 2018 var svak og at en derfor ikke kan peke på generelle grunner for lederskifter. (Rangel, 2018). I min case-studie har jeg ikke fått noen

forklaring fra hverken lærerne eller lederne på hva som lå til grunn for de hyppige lederskiftene ved den aktuelle skolen, men hva de førte til vil jeg komme tilbake til i analyse- og drøftingskapitlet.

Ifølge Snodgrass Rangel (2018), er hyppige lederskifter urovekkende av flere årsaker; både fordi rektor har en viktig rolle som leder av skoleutviklingen, at det kan føre til hyppige lærerskifter, at det kan virke negativt inn på skolekulturen, og leder som indirekte påvirker av elevenes læring. Snodgrass Rangel viser til forskning gjort av Fullan (2001) som sier en skoleutvikling kan ta 5-7 år før den er implementert i skolens praksis. Hyppige lederskifter vil dermed begrense en skoles mulighet for utvikling da det stadig kommer inn nye ledere med nye målsetninger og måter å jobbe på. Hun viser også til en rekke andre studier som viser hvordan en rektor indirekte kan påvirke elevenes læring, ved ansettelse, sette mål for organisasjonen, lage en god skolekultur, støtte lærerne i deres praksis og utvikling samt ha et tydelig lederskap (Rangel, 2018).

Nedenfor har jeg laget en liten oversikt over antall år de ulike lederne i min case jobbet ved skolen.

TABELL 1 OVERSIKT OVER ANTALL ÅR I ORGANISASJONEN FOR ALLE SKOLENS REKTORER

Rektor	1	2	3	4	5
Årstall	2009-2014	2014-2018	2018-2019	2019-2020	2020-

2.3 Kunnskaps- og lærings syn

«Det å skape kunnskap er både et individuelt og et kollektivt anliggende. Profesjonen forvalter et kunnskapsgrunnlag og har et ansvar for å utvikle det; det har også den enkelte profesjonelle yrkesutøver. De metodene for kunnskaping som utvikles, vil også være et produkt av både kollektiv og individuell innsats» (Dahl, 2022, s. 33).

Når man jobber med mennesker er det nødvendig å ha en evne til å forstå mennesker samtidig som man å evne å kunne få kunnskap om mennesker. Teknisk kompetanse er ikke nok for å få denne kunnskapen, hverken om mennesker generelt eller enkeltindivider (Dahl, 2022, ss. 20-21). Som leder i en kunnskapsorganisasjon hvor målet er elevenes læring, vil derfor viktigheten av å ha disse evnene være stor, både når det gjelder de ansatte, men også når det gjelder elevene, foresatte og andre samarbeidsinstanser. Ifølge Dahl (2022) kan man kun få denne kunnskapen i møtet med de menneskene man jobber med, enten som gruppe eller som enkeltindivid.

For å kunne se på ledernes betydning av læreres kunnskaps- og lærings syn fant jeg det viktig å finne noe teori som omhandlet læring og kunnskap i organisasjoner. Både hos Gottvassli (2020) og Klev og Levin (2021) legges det vekt på viktigheten av å forstå læringsprosessene i en organisasjon. Læringsprosessene er viktige aktører for en organisasjons utviklings- og læringsmuligheter.

Klev og Levin beskriver hva en organisasjon er og hvordan den kan utvikle seg slik:

«Organisasjonen blir det organisasjonens medlemmer gjør den til gjennom sine hverdagslige aktiviteter. Derved blir organisasjoner det som medlemmer tror, vet og kan. Handlinger i organisasjoner er styrt av medlemmenes forståelse av hvordan organisasjonene fungerer, hvilke normer og verdier som gjelder, hva som er våre egne og andres ansvarsområder, hvordan vi selv påvirker andre organisasjonsmedlemmer, hvordan teknologien fungerer og hvordan vi styrer den.» (Klev & Levin, 2021, ss. 87-88)

Klev og Levin beskriver videre eksplisitt kunnskap som det organisasjonsmedlemmene uttrykker, mens det som gjøres i praksis definerer de som bruksteori. Ifølge dem kan man dermed uttrykke endringer i organisasjonen selv om disse endringene ikke nødvendigvis vises i bruksteorien. Gottvassli (2020) skriver også om to former for kunnskap, og kaller disse eksplisitt og taus kunnskap. Eksplisitt kunnskap beskrives som en formalisert form for kunnskap som er kontekstuavhengig, nedskrevet og bygget på faktakunnskap man har

om emnet. Denne formen for kunnskap kan lett distribueres til alle ansatte og er lett å finne frem og følge. Gottvassli beskriver det slik:

«Ut fra litteraturen kan man dermed se at eksplisitt kunnskap er kodifisert, formalisert eller artikulert kunnskap.»(Gottvasli, 2020, s. 71)

Taus kunnskap derimot, er kunnskap som man ikke kan finne i brukermanualer for organisasjonen, den ligger «i fingrene» på de ansatte og er erfaringsbasert. Det vil si at den ikke like lett vil kunne distribueres og anvendes av alle ansatte i organisasjonen.

Kunnskap blir ofte forvekslet med kompetanse, ifølge Gottvassli (Gottvasli, 2020, s. 25), noe som kan henge sammen med den tradisjonelle oppfattelsen av at kunnskap er noe som kommer «utenfra» og som ansatte eller elever vil oppnå gjennom overføring fra en leder eller lærer; som når man heller saft i et glass (referanse). – Kunnskapsløftet bruker ordet kompetanse og gir det følgende definisjon, der vi ser at kunnskap bare er *en del av* begrepet

kompetanse;

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.»(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11).

Ifølge Gottvassli (2020) kan man i litteraturen finne fire ulike syn på kunnskap og kunnskapsutvikling; Strukturperspektivet, det sosiokulturelle perspektivet, kunnskapsutvikling gjennom følelser og intuisjon og Kunnskapsspiralen.

Strukturperspektivet kan beskrives som det Gottvassli tidligere har omtalt som eksplisitt kunnskap hvor kunnskapen i organisasjonen kan fås tak igjennom manualer og formell opplæring. Det sosiokulturelle perspektivet kan beskrives som taus kunnskap, det vil si kunnskap som oppstår og utvikles når mennesker jobber sammen.(Gottvasli, 2020, s. 28). Gottvassli skriver også om Nonaka og Takeuchi (1995) sin kunnskapsspiral – hvordan en organisasjon kan omdanne taus kunnskap til eksplisitt kunnskap og på den måten øke organisasjonens kunnskapsutvikling. Gottvassli (2020) beskriver denne retningen som en slags brobygger mellom strukturperspektivet og det sosiokulturelle perspektivet.

Men hva er egentlig kunnskaps- og læringsyn? Ifølge Det store Norske leksikon defineres kunnskap som viten, lærdom, erkjennelse eller innsikt. Den klassiske definisjonen kan spores tilbake til Platon og antikken som definerte kunnskap som «en

begrunnet sann oppfatning»¹ (Holmen, 2022) Kunnskapssyn, vil jeg da definere som *hvordan* en ser på kunnskap; hva er kunnskap og hvordan tilegner vi oss kunnskap.

Læringssyn mener jeg handler om hvordan man ser på læring. Pedagogikken deler inn begrepet læring inn i fire hovedteorier; behaviorisme, kognitivism, konstruktivism og sosialkulturalisme. Behaviorismen beskriver at læring er noe som ligger utenfor individet og som oppstår når mennesker opplever ulike former for stimuli. Denne retningen var mest fremtredende på begynnelsen av 1900-tallet og skriver seg fra naturvitenskapelige studier fra blant annet Pavlov. I den kognitivistiske læringsteorien, er menneskets kognitive evner tatt med og individet er en aktiv deltager i sin egen læring.

Konstruktivismen mener at læring er noe som skjer når menneskene driver aktiviteter, «learning by doing» av John Dewey er et godt eksempel på denne tankegangen. Piaget er også en kjent filosof av den konstruktivistiske læringsteorien, samtlig som han også kan representere den kognitive læringsteorien fordi han legger vekt på både erfaringer, handlinger og tenkning. Det sosiokulturelle læringssynet er det som mange mener preger dagens læringsteori. Her presiseres det at læring foregår i en sosial kontekst, når mennesker gjør aktiviteter sammen og at læringen skjer i sammenheng med dette fellesskapet, men også den historiske og kulturelle konteksten samarbeidet foregår i. Vygotskij sine teorier er kjente innenfor denne retningen.²(Sander, 2020).

I de tidlige organisasjonsteoriene, var kunnskap ikke et særlig omtalt tema. Kunnskap var noe som ledere av organisasjoner hadde, og arbeiderne skulle bare utføre oppgavene de ble satt til. Først på 1990-tallet ble kunnskap i organisasjoner et eget fagområde, og det kalles ofte *kunnskapsledelse*, da ledelse er en viktig del av organisasjonskunnskapen (Irgens, 2016, ss. 169-170). Bakgrunnen for denne økte interessen for kunnskap i organisasjoner hang sammen med flere utviklingstrekk i samfunnet; en digital revolusjon førte til at vi kunne kommunisere, lagre informasjon og kontrollere og styre organisasjoner på en annen måte enn tidligere, globalisering har gjort det enklere å reise og samhandle med andre deler av verden, større organisasjoner og nye styringssystemer er mulig å håndtere på grunn av ny teknologi, og det dukker stadig opp nye typer jobber (Irgens, 2016, ss. 172-173). Irgens (2016) beskriver ulike syn på kunnskap, basert på Blacklers (1995) framstilling; statisk kunnskap – kunnskap i et instrumentelt perspektiv- og prosessuell kunnskap- kunnskap i et praksisorientert perspektiv. Irgens (2016) uttrykker for øvrig at det kanskje ikke er en diskusjon om hvilket av disse to synene som er det «riktige» kunnskapssynet, men heller hvilke deler av dem som kan hjelpe oss i vår praksis (Irgens, 2016, s. 175). Nedenfor viser jeg en tabell hvor Ertsås og Irgens (2014) har

¹ Holmen, H. A. (2022). Teorier om kunnskap. In E. Bolstad (Ed.), *Store Norske Leksikon*. Hentet 02.06.23 fra https://snl.no/teorier_om_kunnskap

² Sander, K. (2020, 03.08.2020). *Læringsteorier*. Hentet 02.06.23 fra <https://estudie.no/laeringsteorier/>

beskrevet forskjellene på statisk kunnskap og prosessuell kunnskap basert på Blacklers (1995) illustrasjon.

Statisk kunnskap: Kunnskap i et instrumentelt perspektiv	Prosessuell kunnskap: Kunnskap i et praksisorientert perspektiv
Kognifisert: Abstrakt «kunnskap om» som er avhengig av konseptuelle ferdigheter og kognitive evner, og som «sitter i hodet».	Mediert: Kunnskapen er mediert fordi den kommer til uttrykk i og blir formet og tilpasset av ulike medier som språk, teknologi, samarbeidsformer og kontroll
Kroppsliggjort: En kunnskap som er knyttet til handling, og som er avhengig av fysisk tilstedeværelse og samhandling ansikt til ansikt	Situert: Kunnskapen er situert fordi den eksisterer i tid og rom og er knyttet til spesifikke kontekster
Kulturifisert: Kunnskapen finnes i felles forståelse og delte mentale bilder. Kulturifisert kunnskap kan man tilegne seg blant annet ved å bli sosialisert inn i en profesjon eller en organisasjon	Provisorisk: Kunnskapen er provisorisk fordi den er konstruert og konstant i utvikling. Den er foreløpig og har begrenset holdbarhet
Nedfelt: Kunnskapen finnes nedfelt i teknologi, prosedyrer, systematiske rutiner og fordeling av roller	Pragmatisk: Kunnskapen er pragmatisk fordi den er målrettet, nytteorientert og rettet mot bestemte hensikter.
Kodifisert: Kunnskapen kommer til uttrykk gjennom signaler og symboler i bøker og manualer og i form av digitalt og elektronisk lagrede data.	Utfordret: Kunnskapen er konstant utfordret fordi den er relatert til makt, dominans og underordning. Det vil alltid være en alternativ kunnskap

TABELL 2 STATISTISK OG PROSESSUELL KUNNSKAP *KILDE: (IRGENS, 2016, s. 174)*

Det finnes flere utdanningspolitiske dokumenter som omtaler organisasjonslæring som en viktig del for å kunne øke læring både blant ansatte og elever. Begreper som lærende organisasjon, profesjonsfelleskap og kollektiv kompetanseheving er ofte nevnt. Stortingsmelding 30, Kultur for læring (Meld.st.30 (2003-2004)), poengterte viktigheten av kunnskap som en samfunnsutviklende faktor og at kunnskapssamfunnets utvikling også fører til at «skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes

læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Det betyr igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter på skolene»(Meld.St.30(2003-200), s. 23). Stortingsmeldingen poengterer videre viktigheten av at utdanningsinstitusjonene blir lærende organisasjoner som er villige til å kontinuerlig være med utvikling og endringer. En lærende organisasjon er ifølge stortingsmeldingen en organisasjon der det «... legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organiseringsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeidet. Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfellesskapet.» (Meld.St.30(2003-200), s. 27). I et rundskriv fra Utdannings- og forskningsdepartementet fra 2004, bruker de begrepet lærende organisasjon som viktig faktor.

Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 har et eget kapittel som omhandler profesjonsfellesskapet; «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.»(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.20). Louis mener at profesjonsfellesskap, organisasjonslæring og tillitt er de tre faktorene som vil øke elevenes læring(Louis, 2006), og Argyris (1991) påpeker at det å lære ikke er å kun løse et problem, men å «snu speilet» og se med kritiske øyne på hvilken praksis man egentlig har (Argyris, 1991).

2.4 Organisasjonskultur

Selv om jeg har delt underkapitlene mine om ledelses- og kulturteori, er ledelse noe man ifølge Schein (2010) ikke kan skille fra kulturbygging. Schein mener at teorier rundt bygging av organisasjonskultur og ledelse av en organisasjon tar utgangspunkt i de samme spørsmålene. (Schein, 2010, s. 145).

Da jeg startet med å lage intervjuguiden min, så jeg at det ville være nyttig å ha med spørsmål om organisasjonskulturen i organisasjonen jeg skulle forske på. Bakgrunnen for dette var at jeg hadde en formening om at organisasjonskulturen kunne ha en innvirkning på ledelsens innflytelse over lærernes kunnskaps- og læringssyn. Ifølge Schein (Schein, 2010), er en av de viktigste jobbene til en leder å kunne oppfatte organisasjonskulturen som allerede er i en organisasjon, kunne administrere/lede denne kulturen og også kunne endre en kultur som ikke er formålstjenlig for organisasjonen. En leder må derfor være i stand til å endre sin ledelse ut ifra hvilket ståsted organisasjonen har; er det en nylig oppstartet organisasjon der de ansatte kommer fra ulike organisasjonskulturer og nå skal skape en ny felles kultur? Er det en organisasjon med noen «år på baken» der det har begynt å danne seg en kultur? Eller er det en gammel organisasjon med mye kultur «i veggene»? Schein gir ikke noe spesifikt tidsperspektiv på hva som er en organisasjon i «mellomstadiet» av kulturutviklingen og hvor gammel en organisasjon må være for å kunne identifiseres som «gammel». Skolen jeg har studert er litt interessant i så måte da den både har vært ny oppstartet med en leder, for så ha endret seg til å bli en mye større organisasjon under en annen leder og minsket igjen under en tredje leder. I analyse- og drøftingsdelen i denne oppgaven vil jeg komme tilbake til dette fenomenet og se nærmere på hvilken betydning dette har og har hatt for organisasjonskulturen på denne skolen.

Som Schein (2010) fremhever også Gottvassli (2020) viktigheten av at en leder har med seg et kulturperspektiv i sitt lederskap, da organisasjonens kultur også er med på å skape eller eventuelt hindre en kunnskapsutvikling innad i organisasjonen:

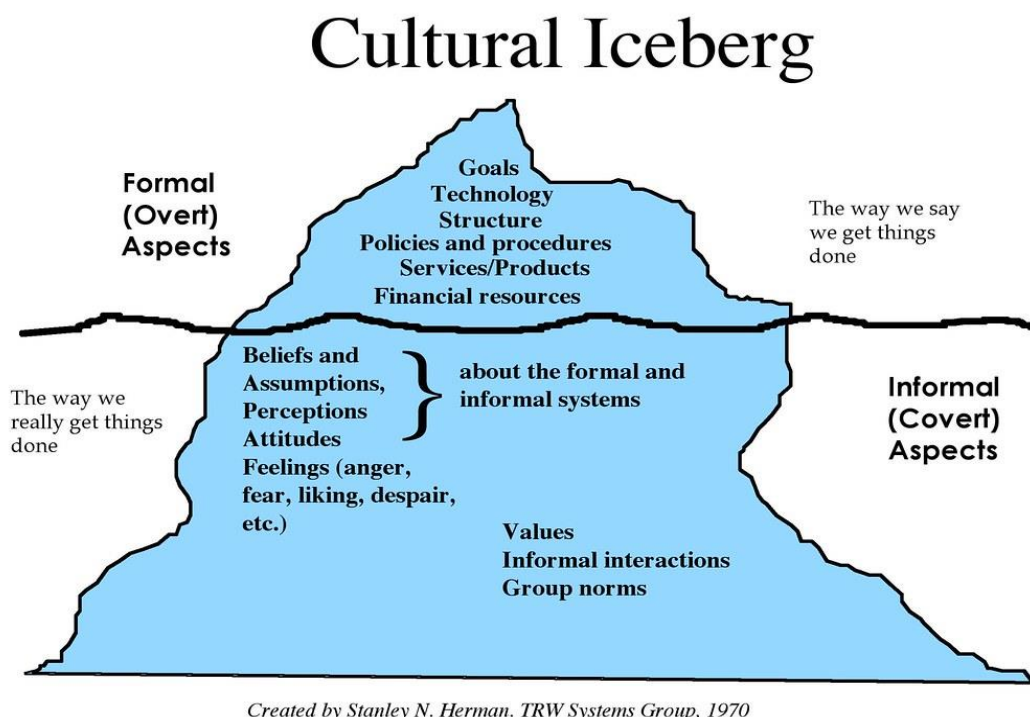
«Kulturperspektivet gir lederne muligheter til å analysere hva som skjer på arbeidsplassen, og hvorfor det skjer, og lederne kan bli samlende symboler ved å skape mening i det som skjer.» (Gottvasli, 2020, s. 134).

Også Filstad (2017) poengterer behovet for en skoleleder å ha kunnskap om både den historiske, samfunnsmessige og kulturelle konteksten skolen befinner seg i. På den måten vil leder kunne få informasjon om hvilke tiltak som er nødvendig i organisasjonen for å få en kompetanseutvikling blant de ansatte. (Filstad, 2017, s. 124)

Kjell Aage Gottvassli definerer organisasjonskultur slik:

«Det er et sett av felles oppfatninger som utvikles i samspillet mellom medlemmene av en organisasjon, og som kommer til uttrykk i måten organisasjonens medlemmer oppfører seg på»(Gottvasli, 2020, ss. 135-136).

Schein definerer kultur som et resultat av en gruppelæringsprosess, der en gruppe mennesker står ovenfor et felles problem som de i fellesskap finner løsninger på. Hvis løsningene de kommer frem til er felles og fortsetter å bli tatt i bruk, er dette ifølge Schein dannelse av en kultur i organisasjonen(Schein, 2010, s. 156). I definisjonene av kultur som jeg har gjengitt her, er det altså et fokus på at kultur er meninger og oppfatninger som alle i organisasjonen er enige om. Samtidig er ikke kulturen i en organisasjon i seg selv synlig, men uttrykkene den får – det de ansatte gjør i praksis- er synlige (Schein, 2010, s. 266) . Dette kan beskrives som den synlige og den usynlige delen av et isfjell; over vannflaten finner vi de lett synlige strukturene, strategiene og prosessene som medlemmene i organisasjonen uttaler at benytter seg av i sin praksis, mens under vannoverflaten finner vi følelsene, atferden, verdiene og normene som er mer usynlige, men likevel har en innvirkning på vår praksis.



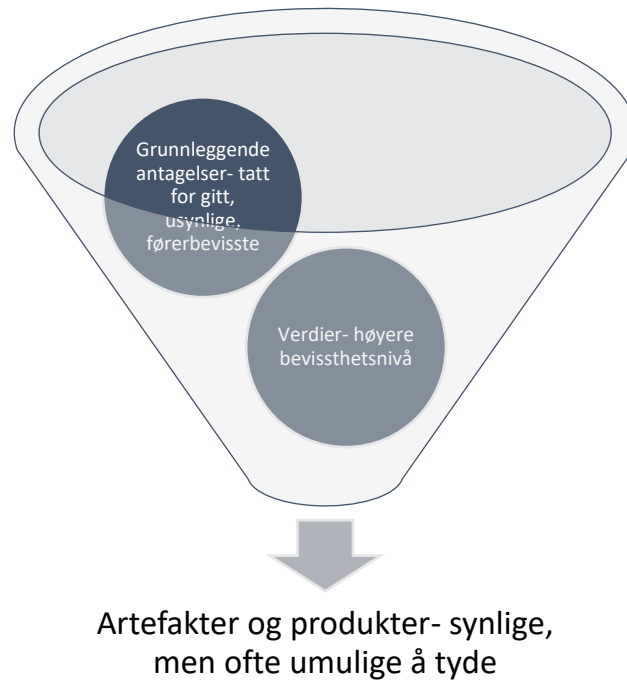
FIGUR 2 ORGANISASJONSKULTURENS ISFJELL

Kilde: [Mennesket i arbeidslivet – Ledelse og markedsføring \(wordpress.com\)](https://www.wordpress.com)

Schein (2010) deler kulturen inn i tre nivåer; *artefakter og produkter, verdier og grunnleggende underliggende antagelser*. Artefaktene – eller kulturuttrykkene- beskriver han som den mest synlige delen av kulturen; måten de ansatte snakker eller skriver til hverandre på, den observerbare atferden til de ansatte, og kan også omhandle hvordan lokalene er utformet eller hvordan de ansatte kler seg. Selv om artefaktene/kulturuttrykkene er synlige, kan de være vanskelig å tyde, og de vil heller ikke gi en tydelig beskrivelse av organisasjonens kultur (Schein, 2010, ss. 12-13).

Verdiene ligger, ifølge Schein, på et høyere bevissthetsnivå. De kan være eksplisitte – slik at de kan leses om i interne styringsdokumenter for eksempel- og dermed være med på å forutsi de ansattes atferd på artefaktnivået, men de kan også være det Argyris og Schon kaller «forfektete verdier» som kan forutsi hva ansatte vil *si* i visse settinger, men lite om hvordan de vil *handle* i disse settingene. Verdiene i en organisasjonskultur kan ha en samlende effekt dersom alle ser at de løser utfordringer som organisasjonen har på en suksessfull måte (Schein, 2010, ss. 13-15).

Det tredje nivået er det Schein kaller grunnleggende underliggende antagelser. Grunnleggende antagelser er antagelser som man tar for gitt, for eksempel om en løsning på et problem fungerer gang etter gang vil det til slutt bli tatt for gitt at det er kun denne måten man kan løse dette problemet på. Disse antagelsene vil styre de ansattes atferd, og det vil nærmest være umulig å argumentere mot disse antagelsene fordi de ansatte da må finne feil med måten de har praktisert på som jo har fungert i den gitte setting (Schein, 2010, ss. 15-16). Dette er det Argyris (1991) kaller «single-loop-learning»; man har et problem og kjører på med den løsningen man antar ut ifra erfaring er best. Hvis man klarer å få de ansatte til å revurdere, diskutere og finne nye løsninger på et problem, vil man få til det Argyris kaller «double-loop-learning», og kun da – ifølge han- vil man få til en utvikling i organisasjonen (Argyris, 1991).



FIGUR 3 KULTURENS NIVÅER, TILPASSET FRA SCHEIN, 2010, s.12

I et forskningsarbeid som mitt, vil det være vanskelig å få tak i de grunnleggende antagelsene i organisasjonen jeg forsker på, rett og slett fordi jeg har et for kort tidsperspektiv å jobbe ut ifra og dermed ikke vil få muligheten til å ta alle de intervjuene og observasjonene som ville vært nødvendig. Jeg vil likevel – ut ifra analysen av de fokusintervjuene jeg skal ta- prøve å få et lite innblikk i hvordan ledergruppen og lærergruppen oppfatter skolekulturen deres.

I analysen av gruppeintervjuene mine ønsker jeg å prøve å få et innblikk i organisasjonskulturen på skolen jeg forsker på. Jeg ønsker både å se på likheter og ulikheter mellom ledernes og lærernes oppfattelse av hvordan den er og virker og hvilken påvirkningskraft den har på ledernes betydning av lærernes kunnskaps- og læringssyn. For å kunne beskrive en organisasjonskultur har jeg først behov for å definere hvilke ulike former for organisasjonskultur man kan finne i en utdanningsinstitusjon. Andy Hargreaves beskriver fem ulike kulturformer -fragmentert individualisme, balkanisering, samarbeidskulturer, påtvungen kollegialitet og bevegelig mosaikk- som alle har ulike virkemåter og ulike utfall for læring og utvikling i personalet (Hargreaves, 1996, s. 247). Fragmentert individualisme blir beskrevet som en kultur der de ansatte jobber i isolasjon og ikke ønsker noen innblanding utenfra. Denne formen for kultur vil ha et tak for forbedring og utvikling. Samarbeidskulturer, derimot, kan beskrives som det motsatte; her er det et tett fellesskap som gir hverandre støtte i arbeidshverdagen og der en jobber mot felles mål. Her vil man finne en stadig utvikling og forbedring av praksis. Den bevegelige mosaikken er en kultur som kan virke sårbar og utfordrende på de ansatte, da det stadig

er uklare grenser og overlappende kategorier og medlemskap i grupperinger blant de ansatte. Den påtvungne kollegialiteten preges av administrative prosedyrer som ledelsen bruker for å skape en form for kollegialitet blant de ansatte, samtidig som det er en strategi for å styre og kontrollere samarbeidet i organisasjonen. I en kultur som er preget av balkanisering, finner vi en rekke «bystater» innen organisasjonen, der medlemmene legger sin lojalitet og har sin identitet knyttet til den gruppen de er medlem av. Ifølge Hargreaves kan balkaniserte kulturer ha negative konsekvenser for både elevens og lærernes læring, ikke fordi det er negativt å ha et samarbeid i mindre grupper, men fordi disse gruppene preges av å være grupper som er sterkt isolert fra hverandre, ingen er medlem av flere av disse gruppene og er derfor sterkt knyttet til «sin» gruppe, og de preges av å jobbe for gruppens egeninteresse. Dette vil gjøre det vanskelig å få et samlet kollegium når man for eksempel skal drive utviklingsarbeid, og ved endringer og fornyelser vil oftest gruppen dele seg i to; noen grupper er positive, og noen er sterkt negative fordi de føler endringen vil true deres interesser. (Hargreaves, 1996, ss. 223-225).

Men hva betyr en skolekultur for dens leder? Ifølge Schein må leder alltid ta kulturen på alvor, da den er i stor grad påvirket av organisasjonens klima, verdier og filosofier (Schein, 2010, s. 267). Ifølge Schein har ledelse en viktig rolle i organisasjonskulturen; det er ledelse som skaper kultur ut fra leders handlinger, og det er også leder som utvikler kulturen videre. Schein beskriver det å forsøke å endre kultur som en av de vanskeligste utfordringene en leder kan ha (Schein, 2010, s. 270). De ulike lederne som har vært på min forskningskole, har kommet inn på ulike stadier av kulturbyggingen ved skolen, og som tidligere nevnt i dette kapitlet skisserer Schein ulike stadier av kulturbygging alt etter organisasjonens ståsted når leder kommer inn, og han sier også noe om hvilke implikasjoner dette har for organisasjonens leder. Når en organisasjon er i voksefasen er det det behov for en leder som har visjoner som hen både klarer å uttrykke tydelig til de ansatte, samt håndheve dem. Samtidig er det viktig at leder fanger opp den frykten som de ansatte får når de møter problemer i denne endringsfasen, og skaper en form for trygghet og stabilitet for de ansatte selv om leder ikke nødvendigvis har løsningen på utfordringene som oppstår (Schein, 2010, ss. 270-271). Schein oppsummerer ledelse av kulturdannelse slik:

Organisasjonskultur starter ikke på bar bakke, og den oppstår ikke tilfeldig. Organisasjoner skapes av personer, og de som skaper en organisasjon, skaper også kultur, ved å gi uttrykk for sine egne antagelser. Den endelige formen på kulturen vil riktignok gjenspeile en kompleks samhandling mellom drivkraften fra grunnleggeren, reaksjoner fra medlemmene, og deres felles opplevelser av gruppens historie. Det er likevel liten tvil om at den innledende formende kraften, er grunnleggerens personlighet og oppfatning.» (Schein, 2010, s. 272).

I en organisasjon som har eksistert en stund og fått sin egen historie, beskriver Schein at kulturen vil ha innvirkning på strategier, praksis og hvordan de ansatte forholder seg til hverandre. I disse organisasjonene er kulturen viktig for å redusere den utryggheten og angsten de ansatte kan føle ved endringer, noe som kan føre til at de tviholder på kulturen selv om den etter hvert ikke er hensiktsmessig i forhold til de oppgaver organisasjonen skal utfør. Her er det viktig for leder å få kunnskap i hvordan organisasjonens kultur kan brukes i videreutvikling av organisasjonen, eller hvordan organisasjonens kultur kan skape hindringer for videre utvikling (Schein, 2010, ss. 272-273).

I en moden organisasjon hvor kulturen har vært sterk og samlende over tid, beskriver Schein at kulturen nå vil begynne å bestemme hva ledelse er, hvilke normer som skal følges og hvordan fordelingen av makt og autoritet skal være. For leder implikerer dette at vedkommende må finne ut om kulturen har klart å tilpasse seg endringene som har skjedd og skal skje, eller om leder må gjøre grep for å forandre kulturen slik at organisasjonen kan henge med i samfunnets endringer. Schein kaller dette et «brudd med kulturens tyranni». Schein påpeker viktigheten for en leder som kommer utenfra at hen må kunne få en nøyaktig oversikt over organisasjonskulturen, for så å være en god endringsleder som klarer å avkrefte antagelser som medlemmene av organisasjonen i lang tid har tatt for gitt. Samtidig må leder skape den psykologiske tryggheten for de ansatte – slik som første leder gjorde- og skape engasjement og motivasjon blant de ansatte til å sette gruppens interesser over egeninteresser. Dette er naturlig nok en smertefull prosess for både leder og de ansatte (Schein, 2010, ss. 273-277). I mitt forskningsprosjekt vil det bli interessant å se hvordan nåværende ledelse og lærergruppen jeg intervjuet ser på deres skoles kultur og hvilken innvirkning den har hatt på deres praksis gjennom årene skolen har eksistert.

3.0 Metodisk tilnærming

3.1 Oversikt

Dette kapittelet er basert på det jeg skrev i eksamensteksten min våren 2022 i emnet «Forskning og utvikling i skolen», men naturlig nok med noen endringer da fokuset mitt endte med å skifte retning. Forskningsprosjektet mitt gikk fra å se på hvordan en leder kan få til å utvikle en kultur for profesjonelt læringsfellesskap i en skole, til å se på hvilken betydning ledere har for lærernes kunnskaps- og læringssyn. I min arbeidshverdag ser jeg daglig eksempler på hva lærernes kunnskaps- og læringssyn har å si for elevenes læring og dessverre også enkelte ganger for elevenes manglende læring. I den forbindelse ble det interessant for meg å se på hvilken betydning, og eventuelt påvirkningskraft, en skoleleder har når det kommer til lærernes praksis.

Hensikten med dette prosjektet, har vært å gjennom en single case med hyppige lederskifter, se på hvilken betydning en skoleleder har når det kommer til lærernes kunnskaps- og læringssyn. Under arbeidet så jeg også et behov for å se på lederskifter, lederstil og skolekultur, og hvilken betydning disse tre faktorene eventuelt ville ha på lærernes praksis. Hovedproblemstillingen min ble derfor som følger: *Hvilken betydning har leder for lærernes kunnskaps- og læringssyn?* Og i tillegg kom jeg til disse to forskningsspørsmålene i løpet av forskningen: *Hva har hyppige lederskifter og lederstil å si i denne sammenheng?* Og *Hvilken betydning har organisasjonskultur i denne sammenheng?*

3.2 Valg av forskningsdesign

3.2.1 Kvalitativ undersøkelse

Selv om problemstillingen jeg hadde planlagt å bruke i mitt forskningsprosjekt i eksamensteksten ble endret, valgte jeg å holde på mitt planlagte forskningsdesign. Dette har vært en kvalitativ undersøkelse i motsetning til en kvantitativ, da jeg har hatt en nærhet til forskningsobjektet mitt og ikke hatt en større mengde av forskningsobjekter å forholde meg til (Thagaard, 2018, ss. 15-17)

Jeg har valgt å ha en single case studie, der jeg prøver å finne svar på problemstillingen ved å få en forståelse av det sosiale fenomenet leders betydning av lærerens kunnskaps- og læringssyn (Thagaard, 2018, s. 12).

3.2.2 Case studie og vitenskapssyn

En case studie er ifølge Thagaard et «undersøkelsesopplegg som er rettet mot å studere mye informasjon om få enheter eller caser» (Thagaard, 2018, s. 51). Ramian har også en definisjon av hva en case studie er; «en strategi til empirisk utforskning af et utvalg nutidig fænomen i dets naturlige sammenheng ved anvedelse af forskellige datakilder, der case kan anvendes i en bevisførelse» (Ramian, 2020, s. 16).

I en case-studie er konteksten en avgjørende faktor. Det er derfor et passende forskningsdesign når man ønsker å undersøke et fenomen og se sammenhengen mellom fenomenet og den konteksten det foregår i. Mitt formål med denne case-studien er å belyse betydningen av ledelse i lærernes kunnskaps- og læringssyn i enheten jeg undersøker.

Ramian har beskrevet to typer case-studier man kan gjennomføre: en holistisk case-studie der man undersøker flere fenomener i en case, eller en innleiret case-studie der man undersøker ett eller noen få fenomener som er en del av casen (Ramian, 2020, s. 86). I mitt tilfelle vil jeg kun undersøke betydningen av leder på lærernes kunnskaps- og læringssyn, så jeg vil ha en innleiret case-studie.

Thagaard beskriver Creswell og Poth sin kategorisering av casestudier i tre kategorier: "intrinsic case studies," "instrumental case studies," og "collective case studies" (Thagaard, 2018, s. 51). "Collective case studies" omhandler studier av et fenomen på flere enheter, noe som ikke passer til mitt forskningsprosjekt. Basert på Thagaard's beskrivelse vil jeg derfor klassifisere mitt prosjekt som en "instrumental case study." Enheten jeg undersøker vil være mitt "instrument" for å kunne belyse fenomenet jeg er interessert i å undersøke. Jeg kunne også ha valgt å bruke kategorien "intrinsic case-study," men siden jeg er mer interessert i fenomenet av leders betydning for lærernes kunnskaps- og læringssyn enn i enhetens egenskaper i seg selv, velger jeg å klassifisere dette som en "instrumental case-study" (Thagaard, 2018, ss. 51-52).

Jeg har undersøkt fenomenet i fenomenologisk tradisjon, da jeg ønsker å fokusere på mine intervjuobjekters opplevelse av fenomenet gjennom deres erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Fenomenologisk tradisjon tar utgangspunkt i informantenes opplevelse av fenomenet og søker å forstå "den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer" (Thagaard, 2018, s.

36). Fenomenet vil bli forstått i lys av hvordan mine informanter forstår det, og verden utenfor deres opplevelse vil ikke være relevant i deres beskrivelse. Mine egne refleksjoner og erfaringer har vært et utgangspunkt for forskningen, men jeg har måtte anta at mine informanters syn på fenomenet er realiteten. Basert på de felles oppfatningene informantene mine hadde om fenomenet, har jeg kunnet gjøre noen generelle slutninger. Siden jeg er opptatt av mine intervjuobjekters opplevelse av fenomenet, kan prosjektet også karakteriseres som idiografisk, i motsetning til nomotetisk, der man er mer opptatt av det generelle.

På grunn av tidsbegrensninger har jeg ikke hatt mulighet til å gjennomføre en omfattende og sammenlignende intervjustudie med mange skoler og intervjuobjekter. I tillegg har jeg ikke kunnet observere tidligere rektorer og deres påvirkning på personalets arbeid på denne skolen. Derfor har forskningsprosjektet mitt vært begrenset til en enkelt case-studie, som beskrevet av Ramian (2020), med et tverrsnitts design som ser tilbake på historiske endringer. Gjennom dette designet har jeg undersøkt mulige endringer som har skjedd over tid på denne skolen.

3.4 Metode

3.4.1 Intervju

I min forskning har jeg valgt å ha to fokusgruppeintervjuer; ett med den nåværende ledergruppen på skolen, og ett med en gruppe lærere som har jobbet ved skolen siden 2009. Intervju er en av de mest brukte metodene i en case-studie. Brinkmann og Tanggaard (2020, s. 63) beskriver intervju som en aktiv interaksjon mellom to eller flere personer, hvor svarene er sosialt forhandlede og kontekstuelle. Intervju gir forskeren muligheten til å belyse en enkelt persons tanker og meninger rundt fenomenet som skal undersøkes. I mitt forskningsprosjekt vil det være helt nødvendig å inkludere de ansattes stemmer når jeg ser på betydningen av leder for lærernes kunnskaps- og læringssyn. Samtidig vil jeg kunne få innsikt i lærernes syn på skolens betydning av lederskifter og deres tanker om skolekulturen i deres organisasjon. Med et fenomenologisk orientert intervju fikk jeg som forsker få innsikt i intervjuobjektens opplevelser av fenomenet jeg ønsket å undersøke. Gjennom intervjuet fikk jeg informasjon om hvordan de har opplevd det. Hvis jeg hadde valgt et diskursorientert intervju, ville intervjuet i seg selv være en sosial episode der intervjupersonenes opplevelser av fenomenet ble skapt (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 36).

Det finnes ulike tilnærminger for å gjennomføre intervjuer, som inkluderer strukturerte intervjuer med en detaljert intervjuguide, ustrukturerte intervjuer som er mer uformelle samtaler basert på problemstillingen, eller delvis strukturerte intervjuer der både forskerens temaer og intervjupersonens oppfatninger diskuteres (Thagaard, 2018, ss. 90-91). I kvalitative forskningsprosjekter er det vanligst å bruke delvis strukturerte intervjuer, og dette har også vært mest hensiktsmessig for mitt forskningsprosjekt. Jeg har valgt å gjennomføre fokusgruppeintervjuer fremfor enkeltintervjuer, og jeg vil komme tilbake til grunnen for dette valget i avsnittet om utvalg.

3.4.2 Dokumentanalyse

For å få et innblikk i skolen som jeg har valgt som case sine overordnede planer og styringsdokumenter, samt styringsdokumenter som kommunen har pålagt skolen å følge, har jeg i tillegg til intervjuene hatt dokumentanalyse av til sammen fire dokumenter; ett fra skolen og tre fra kommunen. En dokumentanalyse innebærer en systematisk undersøkelse av en samling skriftlige dokumenter av ulike typer og størrelser. Dette kan være et nyttig verktøy for å utforske utviklingen av et fenomen over en bestemt tidsperiode, som er relevant for mitt forskningsprosjekt. Dokumenter kan være primære, sekundære eller tertiære, avhengig av deres opprinnelse og formål. I min forskning ønsket jeg i utgangspunktet å analysere skolens utviklingsplaner fra ca. 2010 til dagens dato. Ved spørsmål om disse var tilgjengelig derimot, fikk jeg vite at de fleste av disse planene var borte på grunn av et skifte av datasystem. Jeg fikk tak i en utviklingsplan de kunne finne fra skoleåret 2010-2011, men ingen flere. Jeg valgte derfor å kontakte kommunen for å høre om de hadde tilgjengelig de overordna kvalitetsplanene for skolene i kommunen i den gitte perioden. Ved å analysere disse sekundære dokumentene skrevet i samme tidsperioder som fenomenet jeg studerer, har jeg forsket på utviklingen av fenomenet som jeg studerer. (Brinkmann & Tanggaard, 2020, ss. 185-194).

3.5 Utvalg

Jeg vurderte først å studere min egen organisasjon, da det hadde vært interessant å se om vi som ledere har hatt noen betydning for lærernes kunnskaps- og læringssyn ved vår skole. Etter nærmere vurderinger fant jeg det mer hensiktsmessig og mindre sårbart å forske på en annen skole. Jeg har valgt å utføre en single-case studie av fenomenet jeg ønsker å forske på, og det var avgjørende å være nøye i valg av case. Gitt tidsrammen for forskningsprosjektet, ville det vært vanskelig, om ikke umulig å gjennomføre en multi-case studie. Jeg valgte derfor en tidligere arbeidsplass som var geografisk lett tilgjengelig for meg. Skolen jeg valgte å studere er en type organisasjon jeg har vært en del av i hele min yrkeskarriere, og jeg har tidligere arbeidet der. Ramian (2020) bruker betegnelsen «adgangsutvelgelse» når man velger en case basert på hvor man kan få adgang til fenomenet man ønsker å forske på. Min kjennskap til organisasjonen og dens kjennskap til meg gjorde det enklere for meg å velge denne skolen.

En av hovedgrunnene til at jeg valgte akkurat denne skolen, var at den har hatt - i mine øyne - et uvanlig stort antall lederbytter på relativt få år. Jeg mente derfor at dette ville gi meg en bedre indikasjon på lederes betydning for lærernes kunnskaps- og læringssyn enn om jeg hadde valgt en skole med få eller ingen lederbytter. Ramian (2020) beskriver dette som "den typiske case", der jeg forhåpentligvis vil kunne lære mer om lederes betydning i denne sammenhengen enn om jeg hadde studert en skole med færre lederbytter. Dette ledet også til at jeg valgte å inkludere lederbytters betydning som et av mine forskningsspørsmål.

Som tidligere nevnt har jeg ønsket å bruke det som Thagaard kaller fokusgruppeintervju i stedet for å intervju enkeltpersoner. En fordel med fokusgruppeintervjuer er at de kunne gi meg innsyn i de ulike holdningene til fenomenet blant deltagerne (Thagaard, 2018, s. 92). I utgangspunktet hadde jeg planlagt å bruke enkeltpersonintervjuer, da jeg var usikker på om jeg ville klare å samle alle intervjuobjektene til samme tid og sted i en travel arbeidshverdag, samt at jeg ikke ønsket at enkeltpersoner skulle bli for dominerende i samtalen slik at jeg ikke fikk fatt i den enkeltes opplevelse av fenomenet.

Brinkmann og Tanggaard (2020) sier at jeg som forsker må overveie hva jeg ønsker å finne ut av, hvilke fremgangsmåter jeg vil bruke og hvilke ressurser jeg har når jeg tar et standpunkt i forhold til antall intervju jeg vil gjennomføre. Jeg valgte derfor å gjøre en strategisk utvelgelse av intervjuobjekter; ett med den nåværende ledergruppen som besto av rektor og to inspektører og ett med 3 lærere som har vært ansatt ved skolen siden 2010. Lærerne ble valgt ut ifra et kriterium om at de skulle ha fått med seg alle skolens

ledere frem til i dag, både for å kunne si noe om hvilken betydning de ulike lederne har hatt for deres kunnskaps- og læringssyn, men også for å kunne si noe om lederskiftenes og skolekulturens betydning i så henseende. Ikke alle lærere som jeg spurte var villig til å delta i forskningen, og en ansatt som skulle vært med var syk da intervjuet ble gjennomført. Begge intervjuene ble gjennomført på skolen jeg forsker på.

I en case-studie benyttes ulike kilder for å besvare problemstillingen som er valgt. I tillegg til intervjuer, kan også skriftlige dokumenter og observasjon være blant kildene som benyttes. Selv om jeg har vurdert å observere personalmøter og trinnmøter der ledelsen er til stede, valgte jeg å avstå fra dette på grunn av tidsbegrensningene og det faktum at det kun ville gi informasjon om hvordan det er i per i dag, og ikke om hvordan de ulike ledernes betydning i tidsperioden jeg har forsket på. I stedet valgte jeg å gjennomføre en dokumentanalyse av utvalgte dokumenter, inkludert kommunale, og interne dokumenter. Hvilke dokumenter jeg valgte å analysere, hang sammen med fenomenet jeg ønsket å forske på. (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 189).

Gjennom denne analysen ønsket jeg å finne konvergens mellom mine intervjuobjekters synspunkter på de ulike ledernes betydning for lærernes kunnskaps- og læringssyn både på nasjonalt, kommunalt og internt nivå. Det viste seg for øvrig at dokumenter på internt nivå stort sett var borte på grunn av et skifte av datasystem, sett bort ifra ett fra skoleåret 2010-2011. På kommunalt nivå, har jeg analysert kommunens kvalitetsplaner for skolene i kommunen i perioden 2011 til dags dato.

3.6 Analyse

Når jeg analyserte dataene mine, jobbet jeg etter fenomenologisk-hermeneutisk tradisjon. Jeg ønsket å belyse fenomenet jeg forsker på ved hjelp av hermeneutiske metoder. I hermeneutisk tradisjon legger man vekt på at det ikke finnes noen reell sannhet, og at man kun kan forstå et fenomen i lys av den konteksten det er en del av. I fenomenologisk tradisjon derimot, er konteksten ikke relevant, men man ser på fenomenet gjennom informantens øyne og hvordan han eller hun opplever fenomenet. Disse to tradisjonene kan derfor tolkes som to motsetninger. Men for å kunne komme frem til noen svar på min problemstilling, mener jeg det er viktig både å gå i dybden i dataene mine samtidig som jeg er nødt til å se på konteksten de har «levd» i.

Etter å ha transkribert intervjuene, leste jeg, kategorisere og systematisere hvert intervju i lys av gitte kategorier der jeg notere ned fenomener. Kategoriene jeg bruke var *betydning av ledelse, organisasjonskultur, lederskifter og elevsyn/lærernes praksis*. Etter å ha gjort dette med det første intervjuet, leste og kategoriserte jeg det neste intervjuet i lys av det

første mens jeg noterte ned flere fenomener. Dette kalles den hermeneutiske spiral; å forstå tekst og tekstforståelse på ulikt nivå for hver gang man analyserer et dokument (Befring, 2010, s. 38).

Ved dokumentanalysen min brukte jeg «simpler spørsmålsanalyse» som metode. Det er en metode som kan brukes både for å få en datareduksjon og et overblikk over de dataene man har samlet inn. Hvert dokument ble da analysert i et skjema med enkle spørsmål, hvor så svarene fra hver kilde ble samlet i en resultattabell. Fordelen ved å bruke en slik analysemetode, er at man relativt kjapt – i forhold til om man for eksempel bruker innholdsanalyse som metode- kan få en oversikt over innholdet i dataene man har fått inn. Ulempen med simpler spørsmålsanalyse derimot, er at spørsmålene må være presise nok for å få den dybdeforståelsen man ønsker ut av materialet (Ramian, 2020, ss. 121-124). Brinkmann og Tanggaard anbefaler også å presentere de samlede dokumentene i en form for oversikt med opplysninger om forfatter, hvilken type dokument det er og når det er skrevet. Dette fant jeg hensiktsmessig for å få en oversikt over dokumentmaterialet (Brinkmann & Tanggaard, 2020, ss. 196-197).

Spørsmål	Dokument, årstall, forfatter			
	<p>Utviklingsplan skoleåret 2010-2011</p> <p>Skolens første rektor</p>	<p>Kvalitetsplan for kommunens skoler 2011-2014</p> <p><i>«fra Sommernesskolene til Sommernesskolen»</i></p> <p>Fagstab skole</p>	<p>Kvalitetsplan for kommunens skoler 2015-2018</p> <p><i>(ble videreført til 2020)</i></p> <p><i>«Sommernes kommune i sentrum for framtiden. Modig, romslig, sunn.»</i></p> <p>Fagstab skole</p>	<p>Kvalitetsplan for kommunens skoler 2020-2024</p> <p><i>«Sommernes kommune i sentrum for framtiden»</i></p> <p><i>«På lag for livslang lærelyst»</i></p> <p>Fagstab skole</p>

Hva er skolens oppdrag i tidsperioden?				
Hva forventes av ledelsen?				
Hva sies om organisasjonskultur?				
Hva sies om lærernes praksis?				
Hva sies om elevene?				
Hva fremheves som viktig å få til når det gjelder elevene?				
Hvilket elevsyn kommer til uttrykk?				

FIGUR 4 SKJEMA FOR SIMPEL SPØRSMÅLSANALYSE AV DOKUMENTENE

3.7 Kvalitet

3.7.1 Pålitelighet og gyldighet

Casestudier blir ofte kritisert for å ikke kunne gi generelle konklusjoner om et fenomen basert på forskning av en eller få caser. Imidlertid kan en fenomenologisk casestudie som ikke generaliserer være viktig for videre forskning og nytenkning rundt det forskede fenomenet, ifølge Bent Flyvbjerg. Gjennom å gå i dybden, som en casestudie gjør, kan man også oppdage feilaktige hypoteser om fenomenet (Brinkmann & Tanggaard, 2020, ss. 628-632).

Ramian beskriver at i konklusjonen på forskningen kan teoretisk generalisering anvendes. Dette betyr å generalisere rundt de antagelser og hypoteser man har om fenomenet som blir forsket på, og beskrive hvilke antagelser og hypoteser som nå er svekket eller styrket. Samtidig advarer han mot statistisk generalisering som kan føre til feilaktige antagelser om at svarene man har fått fra ens data gjelder for alle (Ramian, 2020, s. 147).

Selv om casestudier kan ha vanskeligheter med å konkludere med årsak-virkningsforhold, kunne en dypdykkende casestudie av fenomenet på denne skolen hjelpe meg med å

identifisere rivaliserende eller alternative årsaker bak fenomenet, noe som kan undersøkes videre i et annet forskningsprosjekt (Ramian, 2020, s. 80).

Ramian mener også at hvis man har flere kilder som uttrykker det samme synet rundt et fenomen, øker man sikkerheten for at dette stemmer. For å oppnå slik triangulering av data og dermed økt pålitelighet, har jeg, som tidligere nevnt, undersøkt ulike data med ulike metoder (Ramian, 2020, s. 95). Derfor var valget av dokumenter og intervjuobjekter avgjørende for å sikre at de representerte fenomenet jeg ønsket å undersøke (Ramian, 2020, s. 104).

For å sikre påliteligheten av uttalelsene fra informantene mine, var det viktig at jeg la intervjuene på deres premisser, slik at de kunne snakke mest mulig fritt og naturlig. Derfor ønsket jeg å gjøre et feltintervju (Befring, 2010) i stedet for et telefon- eller digitalt intervju. Samtidig var det viktig å ha en viss struktur på spørsmålene og registreringen av svarene for å sikre gyldigheten av det de uttalte.

Thagaard (2021) peker på viktigheten av kontakt mellom intervjuer og intervjuperson for å vurdere intervjuets kvalitet. Dårlig kontakt kan påvirke tolkningen av dataene senere. Derfor var jeg oppmerksom på kontakten vi hadde i intervjusituasjonen for å få best mulig kvalitet på dataene mine.

Brinkmann og Tanggaard (2020) påpeker at dokumenter vurderes i forhold til autentisitet, troverdighet, representativitet og mening. Dokumentmaterialet som brukes i en analyse er ofte ufullkomment, og forskeren må overveie hvorvidt dokumentene er representative for fenomenet som forskes på. De dokumentene jeg analyserte er offentlige dokumenter med kjente forfattere og validitet. Det interne dokumentet var et "offentlig" dokument internt som hele organisasjonen kjenner til, og derfor vil det også være mulig å validere innhold og forfatter av disse. Ramian (2020) bruker begrepene intern og ekstern validitet; intern validitet kan man oppnå ved å dra inn konkurrerende hypoteser i planleggingen av forskningen, og ekstern validitet oppnår man ved å sikre data fra flere kilder. På den måten kan man, selv om dette er en single case studie, gjøre en teoretisk generalisering ut ifra empirien i forskningen.

3.7.2 Forskningsetikk

En case-studie utforsker et fenomen i sin naturlige kontekst, og som forsker er man dermed tett på forskningsobjektet sitt (Ramian, 2020, s. 108). Når man gjennomfører en enkeltstående case-studie og går dypt inn i en enhet, er det viktig å foreta nøye forskningsetiske vurderinger. Det er avgjørende at verken intervjuobjekter eller enheten som helhet blir skadet eller påført et dårlig rykte på grunn av forskningen. Det var derfor viktig at jeg informerte mine informanter om prosjektet og sikret at de tok et informert og frivillig valg om å delta.

Robert Mertons beskrivelse av holdningene og verdiene (CUDOS - Communism, Universalism, Disinterestedness, Organized Scepticism) er viktig for at man skal kunne kalle prosjektet sitt for forskning. For å beskytte deltakernes personvern og hindre skolen fra utilsiktet negativ omtale, har jeg anonymisert både skolen og informantene. Videre har deltakerne hatt rett til innsyn i prosjektet, og alle involverte ble gjort oppmerksomme på at både jeg og de har taushetsplikt (Befring, 2010, ss. 66-68). Disse forholdene reguleres av Personopplysningsloven av 2018 og retningslinjene fra 2005 fastsatt av NESH (Den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora). Forskningsprosjektet ble meldt inn til, og godkjent av, NSD høsten 2022 på grunn av digitale lydopptak av fokusgruppeintervjuene som ble gjort.

3.7.3 Egen rolle

Som forsker i en case-studie er det viktig å balansere mellom å skape tillit og nærhet til forskningsobjektene samtidig som man opprettholder en passende avstand for å unngå å påvirke deres svar. Som jeg tidligere nevnte, valgte jeg å undersøke en annen organisasjon enn den jeg jobber i for å unngå sårbare situasjoner. Dersom jeg skulle intervju mine egne ansatte, ville jeg ikke kunne holde en tilstrekkelig avstand som forsker, noe som kunne påvirket objektenes svar.

Siden jeg tidligere har jobbet på den aktuelle skolen og kjenner mine tidligere kolleger godt, kunne dette gi både positive og negative effekter på forskningsprosessen. På den ene siden kunne min kjennskap til de ansatte og skolen gjort det lettere å få dem til å delta og føle seg trygge under intervjuene. I og med at jeg gikk inn i forskningen med forskerrolle, og ikke som skoleleder, gjorde det kanskje også intervjusituasjonene mindre «skumle». På den annen side kunne min tidligere tilknytning til skolen gjort det

vanskeligere for meg å holde meg nøytral og unngå forutinntatte holdninger i forhold til objektene uttalelser og meninger om fenomenet.

Ramian foreslår en "bias-analyse" for å hjelpe forskere med å være oppmerksomme på mulige fallgruver i forskningsprosessen og forhindre at forskningsresultatene blir påvirket av ubevisste fordommer (Ramian, 2020, ss. 113-114). Jeg var derfor bevisst på disse forholdene og på å være selvkritisk gjennom hele forskningsprosessen.

4.0 Resultater

4.1 Oversikt

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å ha fokusgruppeintervjuer og dokumentanalyser for å prøve å finne svar på mine spørsmål. Som nevnt i metodekapittelet valgte jeg ut to fokusgrupper for å gjøre gruppeintervju med; tre lærere som har vært ansatt ved skolen siden 2010 og ledergruppen ved skolen som består av rektor og to avdelingsledere. Intervjuene ble transkribert, systematisert og kategorisert etter gitte kategorier der jeg noterte ned fenomener. Det andre intervjuet ble analysert i lys av det første intervjuet, jeg analyserte altså etter den hermeneutiske spiral for å kunne få en forståelse av teksten på ulikt nivå (Befring, 2010, s. 38). Siden jeg hadde lærerintervjuet først, var det dette jeg analyserte først. Dokumentene ble analysert ut ifra en simpel spørsmålsanalyse.

I dette kapittelet vil jeg gjennomgå resultatene fra analysene av intervjuene og dokumentanalysene. Jeg har delt kapittelet inn i underkapitler basert på forskningsspørsmålene mine og de teoretiske perspektivene; betydningen av ledelse og lederskifter, kunnskaps- og læringssyn, samt organisasjonskultur.

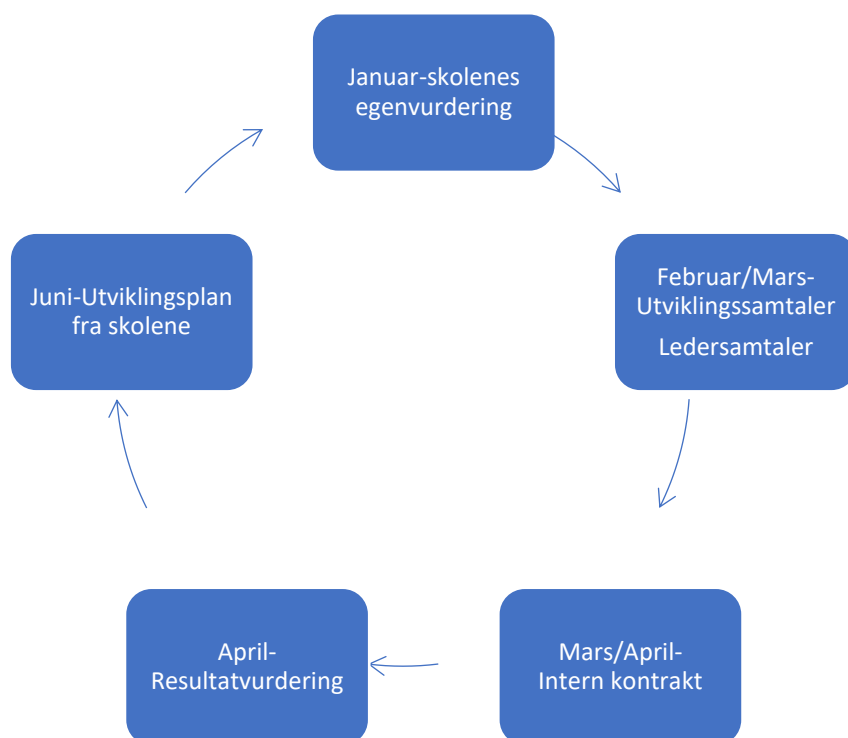
4.2 Betydning av ledelse og lederskifter

Ifølge skolens fagstab i kommunen fikk kommunen sin første felles kvalitetsplan vedtatt i bystyret 3.mai 2011. Før den tid hadde ikke kommunen en felles kvalitetsplan. Den første planen har også som motto «*Fra Sommernesskolene til Sommernesskolen*», noe som tyder på at de ved hjelp av denne planen ønsket en mer helhetlig og lik skole for alle barn og unge i kommunen. De to neste planene har mottoet «*Sommernes kommune i sentrum for framtiden*», hvor den siste planen også har lagt til følgende; «*på lag for livslang lærelyst*». De tre kvalitetsplanene fra kommunen er relativt store dokumenter på 24-26 sider og omfatter også skolefritidsordningen. I den siste er også kvalitet i kommunens barnehager tatt med og denne planen omtales om en «*kvalitetsplan for et helhetlig utdanningsløp*». Siden min case hverken har barnetrinn, skolefritidsordning eller barnehage, har jeg ikke tatt med kapitlene som omhandlet dette i min analyse. Det er fagstab skole som har utarbeidet disse planene.

Den interne utviklingsplanen for skolen var for skoleåret 2010-2011. Dette var en kort plan på litt over en side, skrevet av skolens første rektor. Her er det ingen utdypende beskrivelser av hva han forventer av seg selv og sin ledergruppe, men det beskrives en plan om å ha stor grad av involvering og medbestemmelse i alle ledd, at han ønsker ansatte skal bli tatt med på råd og at en av de viktigste oppgavene han og sin ledergruppe har i oppstarten av denne nye skolen er å lage en god organisering av skolehverdagen for både ansatte og elever samt å danne en skolekultur.

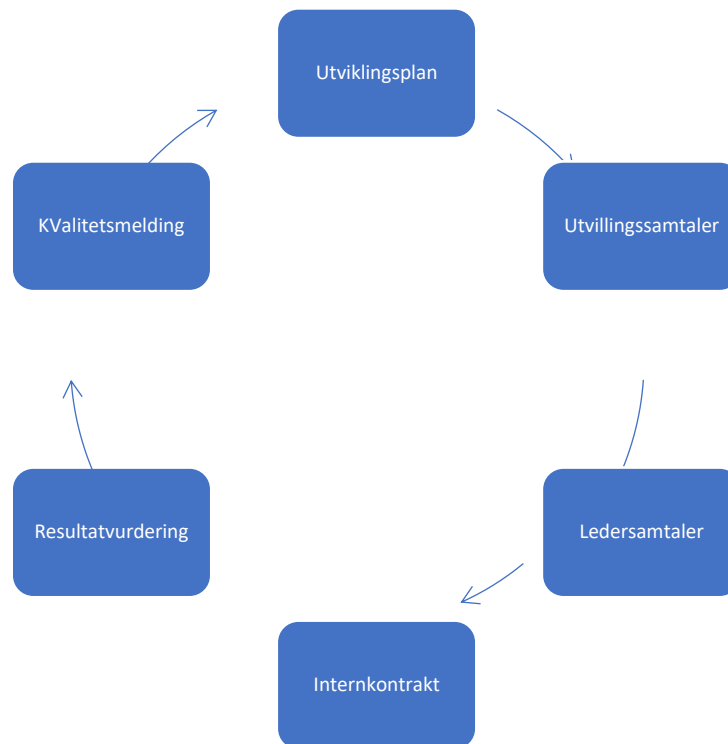
I de to første kommunale planene har de skrevet et eget kapittel der de omtaler *kvalitet for ledelse*. Mye av de samme kompetansene de ønsker for kommunens ledelse blir omtalt i begge; høy kompetanse blant skolelederne, vise retning og sette mål for organisasjonen, bruke ressurser strategisk, ha gode relasjoner til andre instanser og forvente høy standard samtidig som man har tett oppfølging av personalet. De fokuserer også på at det gis mulighet til videreutdanning for skoleledere for å øke deres kompetanse innen disse områdene. Den siste kompetanseplanen har ikke lenger et eget kapittel for kvalitet i ledelse, men den sier likevel noe om hva de forventer av kommunens ledere; ha gode rutiner, systemer og prosesser når det gjelder tilpasset opplæring, pedagogisk praksis og for oppfølging av elevenes læringsmiljø, prioritere utvikling og relasjonsbygging slik at alle opplever mestring og oppnår utvikling. Jeg ser en viss dreining i fokus i løpet av disse tre kvalitetsplanene. Den første har et større fokus på de organisatoriske, juridiske, analytiske og økonomiske forvaltningskompetansene hos skolelederne. Kunnskapen skolen bygger på skal være forankret i forskning, og det vises til OECDs «improving school leadership» fra 2008. I plan nummer to forventes fortsatt høy skolelederkompetanse, men her vies det mer tid til å beskrive et ønske om en skole med gode læringsmiljø for ansatte og elever, et ønske om en lærende organisasjon som er endringsvillig ved behov, medansvar fra lærere og elever og at leder skal skape arenaer der organisasjonens ansatte skal kunne dele, reflektere og skape felles forståelse for taus kunnskap som finnes i organisasjonen. I plan nummer tre – som ikke har et eget kapittel om kvalitet for ledelse – ser jeg et enda større fokus på samarbeid, relasjonsbygging, medskapning, mestring og utvikling for både ansatte og elever. Hva kommunen beskriver som en god leder kan derfor tyde på å ha endret seg gjennom årene.

Plan nummer 1 og 2 har med en figur av det de kaller et kvalitetssikringshjul som skal sikre den kontinuerlige kompetanseutviklingen i kommunens skoler. Jeg tolker det også dithen at dette var en av måtene skoleeier både kunne støtte og veilede sine ledere i deres lederskap på de enkelte enhetene. I den siste planen nevnes ikke dette kvalitetssikringshjulet, jeg vet derfor ikke om det betyr at dette nå er så innarbeidet at det ikke er behov for å gjenta det, eller om de har endret praksis i denne oppfølgingen.



FIGUR 5: KVALITETSSIKRINGSHJUL FRA 2011-2014

Kilde: Kopi av bilde av kvalitetssikringshjul i kommunens kvalitetsplan for skoleårene 2011-2014.



FIGUR 6: KVALITETSSIKRINGSHJUL FRA 2015-2018

Kilde: Kopi av bilde av kvalitetssikringshjul i kommunens kvalitetsplan for skoleårene 2015-2018

Når det gjelder lederskifter og eventuelt hyppige sådanne, blir dette ikke omtalt i kvalitetsplanene, noe som ikke nødvendigvis betyr at kommunen ikke har ordninger eller planer rundt slike hendelser og hvordan det skal håndteres. Det nevnes ellers muligheter for en kommunal lederskole og den statlige rektorskolen, nettverksarbeid med de andre rektorene og at det er viktig at det sikres at ledergruppen til sammen har den kompetansen som trengs for å ivareta ledelsens oppgaver. Jeg tolker det slik at kommunen derfor har systemer og støttepilarer som ivaretar nyansatte ledere for å hjelpe dem i deres rolle. Temaet blir naturlig nok ikke heller tatt opp i den interne planen fra 2010/2011. Det hadde vært interessant om jeg hadde hatt de interne kvalitetsplanene fra hver rektor, for å kunne se på likheter og ulikheter på deres fokusområder. Det kunne gitt meg en mer dypere forståelse for hvilken innvirkning de ulike rektorene hadde på skolens praksis. Dessverre var ikke dette mulig å få tak i. Ifølge ledelsen hadde de fått en ny læringsplattform og et nytt digitalt system som gjorde at dette ikke var ivaretatt.

I fokusgruppeintervjuene omtaler både lærerne og lederne viktigheten av ledelse. Ledergruppen peker mot forskning som sier at ledelse har betydning for elevenes læring, og at det er nødvendig med en ledelse som «drar opp og ser langsiktig på praksis»,

samtidig som ledelsen jobber med resultatene og meisler ut satsningsområdene for organisasjonen. De peker også på viktigheten av nærhet til de ansatte i deres praksis ved å være tett på og delta på alle trinnmøter og samarbeidsmøter samt observere hvordan praksis ble utført. Observasjoner av faglige diskusjoner i ulike møtefora gir de en del informasjon, men observasjoner «ute i felt» gir dem en bedre beskrivelse av lærernes praksis. En av lederne uttrykte det slik:

«..så må vi jo også ut i praksisfeltet og se på hvordan det faktisk fungerer, for det er mye fint som kan bli sagt på møter, og fine planer, men det er ikke alltid vi ser at når vi kommer ut i , i undervisningen og, at det er er helt sånn, at det fungerer helt sånn.»

Ledergruppen kommer også frem til at det fremdeles er områder der de må være tettere på for å få den utviklingen de ønsker, for eksempel innen fagsamarbeid. De er også opptatt av medskaping og at lærerne skal modellere for hverandre. Ledelsen har et ønske om at det skal foregå mer medskaping nede i organisasjonen og uttrykker at dette er noe de må inn og styre i større grad;

«At fagmøtene ikke blir sånn reint organisatorisk og administrativ art, men at man også får drøftet ehh...ja medskaping, altså hvordan jobber vi med medskaping i matematikken for eksempel. Vi har gjort det litt, men vi ser at vi må nok inn og styre det i større grad.»

De ser fordelene med at de er en samkjørt ledelse som snakker med en stemme utad og at det har vært nødvendig å se på ulike omorganiseringer for å få en bedre utvikling innen organisasjonen.

I forhold til alle lederskiftene mener ledergruppen at områdene der det har vært mest merkbart, har vært i samhandlingen og dialogen med de ansatte. De beskriver at de ulike rektorene har hatt ulik måte å kommunisere og samhandle med de ansatte i ulike saker. De har også observert endringer i hvordan de ulike lederne har involvert fagforeningen, hvordan saker er blitt jobbet frem i prosesser og hvordan man har satt seg mål. Det uttrykkes også at de ulike måtene rektorene har opptrådd som rollemodeller ved å sette felles mål og ha en faglig forankring på disse har vært ulik. Det har altså vært ulike ivaretagelser av fenomener som har betydning for skolens organisasjonskultur og for skolens organisasjonslæring av de ulike rektorene. Ledergruppen ser at det er enkelte gode initiativ fra tidligere rektorer som de ikke har klart å videreføre, som for eksempel det å få elevene med i samskapingen på skolen;

« for det atte, en ting er på en måte dette ut mot ansatte, men det å ha med elevene også i utviklingsarbeidet.....og der tror jeg gjerne vi har mistet litt faktisk,

for at der...jeg tenker at der kan vi ta inn igjen mer det at elevene i større grad er inne ja»

Også lærergruppen er opptatt av ledelsens betydning for organisasjonen, og beskriver at enkelte ledere «vekket» de opp litt, selv om de ikke nødvendigvis var enig i måten det ble gjort på:

«hun hadde jo visjoner og tanker ehh ååå vekket oss jo!»

«.....ja og fikk jo for første gang det er dette som er skoleledelse, det er dette som er å drive en skole i utvikling.»

En av lærerne ga uttrykk for viktigheten av måten personalet ble ledet på, og at dette hadde mye å si for responsen leder fikk tilbake:

«..det har jo masse å si i forhold til måten du driver skole på hvordan du får personalet med deg. Så ledelse har jo mye å si for det er det som avgjør hvordan... hvordan vi er.»

Lærerne gir litt ulike beskrivelser av de ulike ledernes betydning for deres praksis, og uttrykker også at det kan være andre årsaker enn leder som har ført til endret praksis:

« ehhh... klart, vi har jo hatt nummer tre som var i starten av implementering av ny læreplan, som var veldig ivrig pådriver...ehhh. Og hadde oppe på hver eneste utviklingstid, hadde det mye på fellestid, så klart...har jo jobbet en del i fellestiden med akkurat hvordan den nye læreplanen er. Så akkurat hvor mye som er det og hvor mye som er annet er jeg i grunnen usikker på.»

De var tydelige på at alle lederskiftene hadde hatt betydning for skolen, både i positiv og negative retninger. De var ikke nødvendigvis samstemte i sine syn på de ulike lederne, men var samstemte i at det under flere av lederne ble skapt endringer som var positive for organisasjonen slik den fungerte da den nye lederen kom inn. Under dagens leder opplever de at det jobbes mer for å bli et mer samstemt fellesskap, og at ledelsen ser de ansatte. Underforstått tror jeg de føler at de har fått mer medvirkning i skoleutviklingen, og at direktiver ikke bare blir tredd nedover hodet på dem:

«...og som klarer å se oss....og ikke bare skal gjøre noe nytt...alltid»

4.3 Kunnskaps- og læringssyn

Elevsynet som kommer til uttrykk i både kommunes kvalitetsplaner og den interne kvalitetsplanen er et ønske om at alle elever skal få en tilpasset opplæring der de kan føle mestring, at de kjenner seg betydningsfulle og verdsatt og er en del av et inkluderende og godt læringsmiljø. De to første kvalitetsplanene fra kommunen bruker slagordet «alle elever er våre», som indikerer et fokus på fellesskap og felles ansvar for alle kommunens barn og unge. Begrepet «medvirkning» er et viktig prinsipp i kvalitetsplan nummer tre, og dette er også nevnt som et viktig prinsipp i den interne kvalitetsplanen. Kommunens nåværende kvalitetsplan har også en overordnet del som beskriver verdier, prinsipper og felles innsatsområder for barnehager og grunnskolen i Sommernes kommune 2020-2024. Verdiene verdsettende, inkluderende og medskapende er fremhevet, og disse verdiene skal «prege måten vi møter hverandre på, i samhandling med barn og voksne». Tidlig hjelp og at alle elever skal lykkes, involveres og ha både faglig og sosial læring i et trygt og godt fellesskap går igjen i alle dokumentene jeg har analysert.

I fokusgruppeintervjuene legger lærergruppen vekt på at det har skjedd en endring i viktigheten av relasjonskompetansen ut mot elevgruppen. Ifølge dem er behovet for å få til en god relasjon med elevgruppen økt i løpet av disse årene, og lærernes evne til å lese et klasserom og ha en god relasjon til elevene preger hvordan de legger opp undervisningen:

«men...ehhh, relasjon er jo viktig, men også det som B sier sant at man tilpasser, varierer, tenker gjennom hvordan man underviser med tanke på hvem man underviser for.»

De ser også en utvikling i hvordan de må praktisere undervisningen, med mer aktivitet fra elevenes side og flere kreative oppgaver. En av lærerne sier som følger:

« ja, det har jo skjedd en stor endring. Eller relativt stor i hvert fall.ehh...i hvert fall i forhold til hvor mye aktivitet elevene skal være i og at du slipper de litt mer løs på en måte. Tidligere så følte jeg at det var mer, mer sånn forelesninger for elevene og de satt og gjorde oppgaver i boka. Jeg føler at det er mer kreativt nå, og du bruker de mer i hvert fall og prøver å ...»

Tilpassede metoder og innhold, i tillegg til variasjon slik at elevene opplever mestring, nevnes som viktige prinsipper i deres praksis. Og for å få til dette, uttrykker de at god kjennskap til elevene og en god relasjon til dem er nødvendig.

Når de beskriver hva de tror årsakene til disse endringene er, peker de på flere ting; Kunnskapsløftet 2020, videreutdanning, erfaringsutveksling mellom de ansatte, nye organiseringer med parallellegging av basisfag og to-lærersystem, samt de ulike ledernes fokus og hvordan personalet og ledelsen har jobbet sammen i felles plantid. Pengesekken og føringer de har fått nevnes også som årsaker til endringene, i tillegg til at de selv har mer erfaring og dermed også en større «bank» av kunnskap de kan dra nytte av i møtet med de ulike elevene, nettopp for å sikre at elevene får et bevisst forhold til sin egen læring. Utviklingen i disse områdene har på et vis «tvunget frem» en endring i praksis;

« det er hele tiden en utvikling som gjør at vi må forandre oss og spesielt når innholdet har blitt så nytt.»

Lærerne forteller at de har snakket en del om vurderingspraksis og elevmedvirkning i fellestid (=personalmøter, fagmøter), men at det ikke diskuteres planlegging og gjennomføring av timer i særlig grad, det gjør de hver for seg. I noen fag fungerer det greit i forhold til deling av ideer mens i andre fag er delingskulturen fraværende.

I forhold til elevenes læring, nevner lærergruppen flere faktorer de ser på som viktig:

B: det er jo veldig viktig at de får være veldig aktive selv og brukt seg selv og brukt sine forkunnskaper for å bruke ulike måter å lære på.

C: mestring tenker jeg, at de..

B: mestring ja

C: at de får være der de er...

A: at de får både metoder og innhold tilpasset seg...ehh..

C: og variasjon

A: ja!

C: for da får de jo de forskjellige metodene inn.

A: ja...og så kommer jo alt dette andre i tillegg, rammer; vi har jo fått lærebøker, tolærer i fjor var jo fantastisk. Det har vi jo ikke i år, men. Det er masse...

Ut ifra lærergruppens uttalelser, ser jeg et fokus på å «se eleven», ha god relasjonskompetanse, skape mestring og ha en praksis som er variert er viktige momenter for at elevene skal kunne lære. Samtidig sier de at skolen i sin helhet nok ikke har et felles syn på praksis, selv om flere og flere har begynt å gå i samme retning.

Ledergruppen peker på viktigheten av at elevene er delaktige og aktivert i forhold til sin egen læring, og forteller at medskapning i vurderingsarbeidet er et av skolens satsningsområder. De sier at de som ledere må lage gode planer og systemer for å

systematisk følge opp elevenes resultater, og at de har en slags «push and pull» funksjon der de må ta på refleksvesten og lede an dette arbeidet samtidig som de må gå bak og pushe fordi det er et strekk i laget blant de ansatte når det gjelder praksis ut mot elevene: « ...men vi ser jo at det er...ulike måter å jobbe på kanskje fra trinn til trinn.» De forteller at de har valgt å omorganisere på enkelte områder, som for eksempel innen spesialundervisningen, og at de har lagt føringer i forhold til felles tema på trinnene. Det har definitivt vært endringer i lærernes praksis i løpet av årene, sier de, og peker på endring i antall elever/ansatte, de ulike ledernes fokusområder og tendenser i tida som årsaker til dette. Ifølge dem har de ulike lederne skolen har hatt skjøvet lærernes praksis i ulike retninger:

«ja absolutt. Jeg har hatt fem ledere faktisk....Nei det er klart at det...hver leder har jo sine..ehhh..fokusområder, så det ser en jo at en måtte; nå er det fokus på det, og så er det fokus på noe annet når det kommer nye ledere.»

Ifølge ledergruppen er det viktig for dem at de forfekter samme syn på hvordan de ønsker praksis ut mot elevene skal være, at de er en samkjørt ledelse, en av de sier det slik:

«vi har vært veldig opptatt av at vi snakker ut med en stemme, jeg tror at ansatte opplever at vi er ganske sånn samsnakket og samkjørte på det som vi jobber med da, enten det er vurdering eller det er andre ting»

Samtidig nevnes det at de har en viktig rolle i å få frem et fokus på- og ser langsiktig på praksis, samtidig som de jobber med elevenes resultater og får på plass satsningsområdene skolen skal prioritere. Noen viktige momenter som tidligere ledere forfektet, ønsker de å få mer søkelys på. For eksempel var leder nummer 3 god på medskapning med elevene på skolen, noe de ønsker å legge større vekt på fremover da de føler de har mistet noe av dette de seneste årene.

4.4 Organisasjonskultur

Den interne kvalitetsplanen beskriver en organisasjonskultur som skal preges av stolthet og tilhørighet. Siden dette er en nyopprettet skole har rektor prioritert å sette inn lærerressurser som skal jobbe spesifikt med å skape en skolekultur og hvordan praksis skal være. Rektor uttrykker også at dette kan bli en utfordrende prosess, da skolens elevtall er økende, noe som stadig vil kreve nye ansettelser. Dokumentet beskriver at rektor i ansettelsesprosessen benytter den pedagogiske plattformen aktivt for å sikre at nyansatte er villige til å bli en del av denne organisasjonen og slik de ønsker å drive den.

De tre kvalitetsplanene fra kommunen beskriver alle delingskultur og felles forståelse som viktige prinsipper. I den første kvalitetsplanen legger de vekt på at det skal skapes arenaer hvor de ansatte kan dele lærings- og menneskesyn og skape samarbeid og felles forståelse. I kvalitetsplan nummer to nevnes også arenaer for samarbeid, men her brukes begreper som kompetanseutvikling, refleksjon og analysing av praksis og å overkomme barrierer. «kultur for læring» er mottoet som ytres. I den siste kvalitetsplanen er «kultur for læring» utviklet til «kultur for utvikling og utprøving for å forbedre praksis». Det snakkes om profesjonsfelleskap og at alle ansatte ved skolen skal være delaktige i å bygge en skolekultur med kontinuerlig læring og utvikling, godt samarbeid og et trygt og godt læringsmiljø for elevene. Medskaping nevnes som et viktig prinsipp. Min analyse viser en utvikling gjennom disse fire dokumentene, og kanskje spesielt i løpet av kommunens kvalitetsplaner; selv om de alle er opptatt av å få til en delekultur og at de ansatte skal skape felles forståelse, blir det i kvalitetsplan nummer to satt søkelys på også det å være kritisk til sin egen praksis og være utviklingsorientert, til i kvalitetsplan nummer tre også dra elevene inn i arbeidet med kulturskaping og skoleutvikling. Det er interessant at skolens interne kvalitetsplan som ble skrevet før kommunens kvalitetsplaner også hadde med et ønske om stor grad av involvering og medbestemmelse i alle ledd, både fra de ansatte og fra elevgruppen gjennom elevrådet, selv om den er skrevet flere år før kommunens kvalitetsplan nummer tre.

I fokusgruppeintervjuene ba jeg begge gruppene beskrive hvordan de oppfattet skolekulturen per i dag, i tillegg til å si noe om de har sett en endring gjennom årene de har jobbet der. Lærergruppen beskriver en organisasjonskultur som ikke alltid har vært like enkel å forholde seg til. De jeg snakket med, opplevde at de hadde støtte i personalet både sosialt og faglig, men de så samtidig at dette varierte fra trinn til trinn og at nok ulike ansatte ville svart ulikt på dette spørsmålet. Det ble beskrevet at det tidligere hadde opplevdes ubehagelig å stå foran personalet dersom man ble bedt om å

dele noe, på grunn av at enkelte i publikum kunne himle med øynene og opptre negativt i forhold til det man delte. Her uttrykte de at det nå hadde skjedd en endring, og at det toleransen for andres meninger har blitt høyere. Opplevelsen av kulturen i fellesmøtene blir beskrevet slik:

B: ...jeg tror nok toleransen har vært økende, men vi har jo lenge slitt med de samme som alltid tar ordet og snakker alt for lenge, synes jeg da, men det har nok blitt litt bedre.

A: på et vis har det blitt litt bedre, men jeg synes at, for der har det jo også vært en dialog om at...du må (plystrelyd)...du kan snakke men du må fatte deg i korthet og så har du fått snakket og så er det din tur. Toleransen er økende...

C: ledelsen er mer bevisst på de som har...

A: men ...de er mer bevisst, de kjenner de bedre og...

I: så det blir styrt litt?

A: de får mindre spillerom ja...

Det ble også nevnt at det under nåværende leder hadde skjedd et stemningsskifte i personalet, det opplevdes som mindre «klikkete» og at personalet samsnakket mer på tvers av trinn, og at det nå var mer fokus på å få personalet samkjørt.

Ledergruppen oppfattet også at det var ulik kultur på de ulike trinnene, og at det tidvis kunne oppleves som «en skole i skolen». Personalet har gjennom mange år nå vært ganske så stabilt, både på godt og vondt ifølge ledelsen. De ser mye omsorg for hverandre i personalet, og opplever mye omsorg for hverandre i ledelsen og den utvidede administrasjonen. Samtidig ser de at skolen har utviklingspotensial når det gjelder å være åpne og tørre å spørre kolleger om hjelp, råd eller tips i forhold til egen praksis. Det er heller ikke en kultur for å si ifra til kolleger om man opplever at en kollega «går over streken» enten i forhold til kolleger eller ut mot elever. En av lederne sier det slik:

«ja, også tenker jeg også at det.. ehh.. det er helt riktig det som du sier, og så dette med at de er flinke å støtte og hjelpe hverandre men det er veldig vanskelig å si hvis, det er noe som en gjerne er uenig i, noe som en tenker at dette er jo ikke greit. Så er det veldig vanskelig, da er det vi som, da blir det nesten sånn trekantsamtale. Da er det vi som må få beskjed og så må vi på en måte ta det opp. Så det er noen dysfunksjonelt der og så er det det der, jeg skulle nok ønske, jeg ser vi har et utviklingspotensiale på å ...hvis jeg synes det er vanskelig med vurdering, eller hvordan jeg kan trekke inn elevene inn i vurderingen, at de kan,

altså medskaping da, så kunne jeg tenkt meg å henge meg på deg for du er sykt flink i det. Altså kan jeg være med deg i så se hvordan du gjør det i et helt annet fag eller i, sant? At den synes jeg at vi, vi har mye å hente. Dette med å være åpne og tørre å si ifra når det er noe som er utfordrende og at en selv også er aktiv og henge seg på.»

Ledelsen opplever en inkluderende kultur innad i trinnene når nye kommer inn, der de ser at de nyankomne blir «bært frem» av de andre. Samtidig er det en mangel på å få hele skolen til å samhandle og være trygge på hverandre, og de opplever også at det mangler noe psykologisk trygghet i personalet opp imot ledelsen. Årsakene til disse uttrykkene omtaler de slik:

Og klart at her har vi da en organisasjon som har skrumpet inn, det er faktor nummer 1, faktor nummer to; korona. Det er mye her som gjør at det, ting blir litt sånn usikkert og en må begynne litt på nytt igjen da.

De ser ellers en viktig endring i organisasjonskulturen; det er nå en større transparens og mer gjensidig kommunikasjon og dialog både de ansatte imellom og mellom ledelsen og de ansatte. Ledelsen har jobbet med å få folk inn på personalrommet og har satt fokus på samhandling på tvers av trinn for å prøve å løse samhandlingsproblemene. De ser for øvrig at dette er en jobb som tar tid, «...for det har satt seg noe i tida der.»

5. Drøfting av resultatene

5.1 Oversikt

Jeg innledet denne forskningsoppgaven med noen spørsmål som jeg har stilt meg selv under denne forskningsperioden: hvilken betydning har du som rektor for lærerens kunnskaps- og læringssyn, og hvilken betydning har din lederstil og hyppige lederskifter å si i denne sammenhengen? Hva med organisasjonskulturen, hvilken innvirkning har den?

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatene jeg gjennomgikk i forrige kapittel. Jeg deler også dette kapittelet opp i underkapitler basert på hovedpunktene i forskningen min; Kunnskaps- og læringssyn, betydningen av ledelse og lederskifter, samt organisasjonskultur.

5.2 Betydningen av ledelse og lederskifter

«Målet med lederskap er dermed å bidra til å skape gjennombrudd ved å være del av en prosess som løfter mange mennesker. Det er å få dype endringer til å skje og å ha betydning for individer og for gruppen. For å få positiv effekt må meningen skapes i et kollektivt uttrykk» (Fullan, 2019, s. 25).

Hovedproblemstillingen i forskningen min har vært hvilken betydning ledere har for læreres kunnskaps- og læringssyn. For å kunne si noe om dette, så jeg at det var nødvendig å sette seg litt inn i hvilken betydning ledelse har i en skoleorganisasjon. Det finnes mye teori rundt ledelse generelt, og det har siden 1990-tallet kommet mer og mer teori rundt skoleledelse både internasjonalt og nasjonalt. Med Stortingsmelding nummer 30, «Kultur for læring», kom et økt fokus på lederutdanning, og rektorutdanningen ble etablert som en del av Udirs videreutdanningsprogram i 2009. Samtidig var denne stortingsmeldingen opptatt av at det skulle være et tydelig lederskap, noe også Kunnskapsløftet av 2006 preges av. I intervjuene med ledergruppen uttaler de at de ønsker å få til medskaping nedover i organisasjonen, og sier også at her må de nok inn og styre litt. Dette kan tyde på en form for spenning i ledelsessyn som kan være preget av det tydelige lederskapet som ble beskrevet i Stortingsmelding 30. Ifølge Dahl og Irgens (2023) er en lærende organisasjon en organisasjon som setter søkelys på demokrati og medskaping gjennom *felles læring*, og vil ikke da en slik styrt medskaping ligne mer på det Hargreaves (1996) kaller «påtvungen kollegialitet»? Det vil være naivt å

tro at ikke dagens ledere fremdeles preges av Stortingsmelding 30s syn på ledelse, og det er nok heller ikke utenkelig at de tidligere lederne også har vært preget av dette synet. Skal man få en organisasjon i læring sier derimot forskningsteorien om organisasjonslæring at ledelse må distribueres og organisasjonen må skape læring i et fellesskap (Dahl & Irgens, 2023). Skolen i min case er derfor inne på noe viktig der, ved at de ønsker å få til medskapning, de må bare slippe ledelsessynet fra Stortingsmelding 30 og få til utviklingsarbeid hos lærerne som støttes- ikke styres- fra ledelsen (Dahl & Irgens, 2023). Som Fullan (2019) skriver er målet med lederskap å være en del av en prosess som løfter organisasjonen og dette må gjøres i et fellesskap (Fullan, 2019, s. 25).

I organisasjonslitteratur kan man lese mye om viktigheten av ledelse i en organisasjon, og også om hvordan synet på ledelse har endret seg gjennom tiden. Ledelsesteorien har endret seg fra en oppfatning av at egenskapen lederegenskaper var noe man var født med, til at det kunne læres, for så etter 1990 å ha fokus på en verdibasert ledelse der ledelsen skal samle organisasjonen med felles verdier og mål. Den store interessen for skoleledelse vokste frem på 1990-tallet som et svar på den økte kompleksiteten i skolen; skolene ble større, samfunnet var i endring og leder fikk etter hvert fler og fler oppgaver knyttet til sin stilling som ikke nødvendigvis var pedagogisk rettet, slik som økonomiansvar og en mengde rapportering på ulike områder. Det store administrative ansvaret kan vi se igjen i den første av kommunens kvalitetsplaner, der det stilles forventninger til leder om å inneha god analysekompetanse, god økonomistyring og juridisk kompetanse. Slike krav, i tillegg til personalansvar, utviklingsansvar og alt pedagogisk ansvar kan virke skremmende for hver og en av oss, og kanskje gjøre det vanskeligere å rekruttere ledere. Og kanskje kjennes også byrden for tung når man først har sittet i førersetet en stund? Min forskningsskole har vært en skole som siden 2009 har variert fra å være en mellomstor ungdomsskoleskole, til å bli kommunens største ungdomsskole, for så å minke på elevtallet igjen. Dette vil naturlig nok også gjenspeile seg i antall ansatte. Ledelsen nevner i intervjuet at personalet kanskje har vært litt for stabilt, og også lærergruppen ytrer at de tror at de ikke har vært det enkleste personalet å forholde seg til. Kan dette være årsaker til at skolen har hatt så mange lederskifter? Det er en mulighet for at det har vært en faktor, men siden årsakene til lederskiftene ikke har vært en viktig brikke i min forskning har jeg ikke forsøkt å få svar på dette spørsmålet.

I Sommernes kommune sine to første kvalitetsplaner har de laget et «kvalitetssikringshjul» som viser hvordan kommunen skal følge opp sine ledere og sikre

kvaliteten på skolene i kommunen. I forrige kapittel nevnte jeg at jeg har tolket det dit hen at dette også er en måte for skoleeier å kunne støtte og veilede sine ledere på. Samtidig viser også disse kvalitetshjulene hva som forventes av deg som leder. Også de ansatte har store forventninger til sin leder og ledergruppe, det uttales at ledelsens måte å lede på er avgjørende for hvordan personalet opptrer. I alle de fire kvalitetsplanene jeg har analysert finner du forventninger om å være til stede for personalet. Samtidig ser jeg en utvikling – kanskje i tråd med utviklingen i ledelsesteori? - som endres utover i planene. Fra å gå fra en sterk og tydelig måte å lede på, blir det mer og mer fokus på samskaping der ledelsen sammen med personalet setter et kritisk lys på sin praksis og blir enige om hva som er bra og hva som bør endres.

Robinson (2018) har skrevet en bok hun har kalt «færre endringer – mer utvikling». På min forskningsskole har det i løpet av årene den har eksistert vært relativt hyppige endringer i lederstolen; skolen har nå sin femte rektor. Hvilken betydning har disse hyppige lederskiftene hatt når det kommer til ledelsens betydning for lærernes kunnskaps- og læringssyn? Et lederskifte vil som oftest føre til en del endringer i organisasjonen, og dette beskrives også av både ledergruppen og lærergruppen i intervjuene. Ifølge ledergruppen har det vært endringer i hvordan de ulike rektorene har kommunisert med de ansatte, hvordan de har samhandlet med de ansatte i saker -for eksempel hvordan man har involvert fagforeningen-, og hvordan de har jobbet i prosesser. De uttrykker også at det har vært endringer med tanke på hvilken type rollemodell de har vært, hvordan de har valgt å være «veivisere samt hvordan de har grunnlagt endringer og den faglige forankringen bak endringene. Lærergruppen beskriver også ulike ledertyper, fra litt mer fraværende til veldig fremtredende ledere. Ifølge dem har lederskiftene hatt enorm betydning. Selv om de ikke er enige seg imellom hva de har likt og ikke likt ved de ulike ledertypene, ser de også at skolen har hatt behov for ulike typer ledere på ulikt tidspunkt. Robinson (2018) skiller mellom å lede endringer og å lede forbedringer, og kanskje er lærernes uttalelse om de ulike ledertypene et eksempel på at de ulike lederne har ledet forbedringer, selv om de har hatt ulik måte å gå frem på for å få dette til. Men kanskje er det også et eksempel på at de har ledet endringer. For å kunne gitt et klart svar på dette, måtte nok denne forskningen har foregått over år, der jeg fulgte organisasjonen tett med både intervjuer og observasjoner. Én ting er i hvert fall lærergruppen tydelig på; leder må bruke tid:

«Jeg merker jo at..ehh..en må jo gå frem veldig forsiktig og ta ting steg for steg hvis ikke skaper det veldig motstand i denne her kollegiet vårt (latter) så dermed må en gjøre det slik man har gjort i det siste, så dermed tar ting tid og hvis ting ikke tar tid så blir det bare opprør mot det.»

Irgens (2016) skriver om viktigheten av å bruke begge «øynene» når man leder en organisasjon; både det vitenskapelige øyet der fokuset er på overflatenivået og det eksplisitte, og det kunstneriske øyet hvor vi finner de mer dyptliggende – og kanskje også mer tause – nivåene i organisasjonen. Ifølge Irgens kan det å være «enøyd» lede organisasjonen på feil kurs. I intervjuene beskriver både ledergruppen og lærergruppen at de ulike lederne skolen har hatt har hatt ulikt fokus. Om dette betyr at de har vært «enøyd» i sin ledelse, kan være mulig. Samtidig vil organisasjonens ståsted når man tar over som leder være med og prege måten man leder på; hvilke behov organisasjonen har vil være med og si deg noe om hvor du må legge fokuset ditt. Lærerne bekrefter jo også at alle ledere har gjort tiltak som har vært bra for organisasjonen på det tidspunktet de har kommet inn. Det kan likevel tyde på at det har vært ulike fokus på- og ivaretagelse av- elementer som er viktige for organisasjonskulturen og læringskulturen, og enkelte elementer som de ønsker i organisasjonen i dag har falt bort når rektoren som satte det i gang sluttet. Samskaping med elevene er et slikt element som nevnes, og det har tydeligvis ikke blitt en integrert del av organisasjonskulturen selv om en tidligere leder hadde fokus på dette.

Med tanke på alle lederskiftene som har vært, og at noen av rektorene har sittet i lederstolen i relativt kort tid, vil det med tid til å skape endringer fort bli et problem. Leders mulighet til å lytte og lære mens de leder og dermed skape det Fullan kaller *dyp læring* med påfølgende utvikling innad i organisasjonen, ser jeg også som utfordrende ved hyppige lederskifter. Og kanskje er dette også grunnen til at lærergruppen omtaler personalet som «et ganske så vanskelig kollegium» der noen automatisk har piggene ute. De hyppige endringene i ledelse kan ha stagnert utviklingen i organisasjonen, og da vil det være tryggere for de ansatte å holde mer fast i det de kan og har erfaring med i sin praksis for å kunne ha en stabilitet i arbeidshverdagen sin.

Jeg finner det interessant at både ledergruppen og lærergruppen uttaler at nåværende ledelse har tatt det som har fungert best under alle de ulike lederne for å utvikle dette videre. Det tyder på at dagens ledelse har brukt begge «øynene», lyttet og lært mens de har jobbet under de andre rektorene, for så å bruke dette i sitt lederskap. Det er også interessant at lærergruppen påpeker noen likheter mellom dagens rektor og skolens første rektor;

«5-ern har jo da gått litt tilbake til det nummer 1 holdt på med. Nummer 1 ønsket jo også at vi skulle jobbe med samme kompetansemål.»

Dagens rektor var – som lærergruppen jeg intervjuet - en av lærerne på skolen under den første rektoren, og kanskje er dette et tegn på at lederens kunnskaps- og læringsssyn hadde en effekt på personalet som fremdeles sitter i? Samtidig sitter dagens rektor på kunnskap om skolens historikk og kultur, noe de to rektorene før henne ikke hadde, og

vil derfor ha noen fortrinn når det gjelder å vite hvilke tiltak som er nødvendig for å få til en kompetanseutvikling blant de ansatte, slik Filstad (2017) poengterer er viktig for en leder.

Forskning viser at ledelsen i en skoleorganisasjon har stor betydning, ikke bare for å sikre gode organisatoriske systemer, men også for lærernes praksis og elevenes utbytte av undervisningen. Som nevnt i resultatkapittelet uttaler en av lærerne at ledelsen har stor betydning for hvordan de ansatte «er», og hvordan de ansatte «er» vil naturligvis nok også prege deres praksis, som igjen har noe å si for elevenes læring. Det beskrives at ledelsen bevisst har gått inn og omrokkert de ansatte, noe lærerne mener har mye å si for lojale de ansatte blir opp mot ledelsen. Samtidig nevnes det i intervjuene at det er et strekk i laget i forhold til hvordan de ansatte praktiserer ut mot elevene. Nå har ikke jeg tatt med elevenes læring som et forskningsfenomen i denne omgang, og har derfor ikke sett noe på elevenes resultater opp mot praksis blant lærerne, men dette kunne vært et interessant punkt å gå nærmere i sømmene.

Schein (2010) mener at det ikke vil skje endring i en organisasjon uten noen form for ledelse, og kommer det en ny leder utenfra er det viktig at vedkommende kjapt får en nøyaktig oppfattelse av skolens organisasjonskultur for å kunne treffe de riktige valgene. I neste underkapittel vil jeg si litt om viktigheten av dette (Schein, 2010, s. 274).

5.3 Kunnskaps- og læringssyn

I teorikapittelet har jeg skrevet hvordan jeg vil definere kunnskaps- og læringssyn, der kunnskapssyn defineres som *hvordan* en ser på kunnskap; hva kunnskap er, og hvordan vi tilegner oss kunnskap. Under læringssyn har jeg gitt en beskrivelse av pedagogikkens fire ulike læringsteorier; behaviorisme, kognitivismen, konstruktivismen og sosialkulturisme. Selv om disse fire ulike retningene har hatt sine glansperioder i ulike deler av historien, vil skolens ansatte kunne være preget av ulike læringsteorier, og dermed også ha ulike læringssyn som preger deres praksis. Min erfaring både som leder og som lærerkollega viser også at kunnskapssynet til de ansatte kan variere, og er dermed også noe som påvirker deres praksis og i siste ledd elevenes læring.

Dokumenter som Stortingsmelding 30 og overordnet del av Kunnskapsløftet 2020, har nok dannet grunnlag for de kommunale og interne dokumentene som jeg har analysert i denne forskningsoppgaven. Men selv om de allerede i 2003-2004 presiserer fra nasjonalt hold viktigheten av læring i personalet, uttrykkes det fremdeles blant både ansatte og ledelsen

på min forskningsskole at praksis er ulik og at det er et «strekk i laget» som de stadig må være bevisst. Lærerne uttrykker også at det gjennom årene ikke alltid har vært like hyggelig å ha erfaringsdeling i personalet, da man har følt at medlemmer av personalet har vært negativt innstilt og hatt et kroppsspråk som tydelig har uttrykt misnøye ved det man legger frem. Jeg vil anta at de ulike lederne på skolen også har fått kjenne dette på kroppen når de har ledet personalmøter, og at dette kanskje har preget dem på ulikt sett og derfor hatt en medvirkning i hvordan de har drevet organisasjonen.

Gottvassli (2020) bruker to begreper om kunnskap; eksplisitt og taus kunnskap. Jeg hadde opprinnelig et ønske om å gjøre observasjoner i tillegg til intervjuene og dokumentanalysene mine, blant annet for å se om jeg kunne oppfatte det som Gottvassli beskriver som tause kunnskap. Selv om tiden ikke strakk til å gjøre disse observasjonene, gir intervjuet mitt med lærergruppen meg et innblikk i at det har vært og er et ønske om å få dele denne tause kunnskapen i personalet. De uttrykker at de er fornøyde med at det nå settes av mer tid til kunnskapsdeling og at det oppleves lettere å være den som deler enn hva det gjorde tidligere. I den første kvalitetsplanen fra kommunen står det også at et bærende prinsipper er fellesskap, tid og kunnskap, og i de to neste brukes begreper som lærende nettverk og profesjonelle læringsfellesskap. Selv om kunnskapsdeling er en god måte å gi hverandre innspill på måter å jobbe på – og dermed også å «spre» sitt kunnskaps- og læringssyn- er min erfaring at dette har en tendens til å bli en «happening». Med det mener jeg at alle synes det er spennende og flott å høre hva andre har fått til, men de prøver det ikke selv ut i praksis, eller tar det til seg og gjør det til en del av sitt eget repertoar. De ansattes praksis vil dermed ikke få noen endring eller utvikling. Nå sies det ikke noe i intervjuene om hva personalet gjør i etterkant av disse delerundene, så om dette er tilfellet ved min forskningsskole kan jeg ikke uttale meg om. Uansett er dette noe ledelsen bør være obs på, og eventuelt gjøre tiltak for å unngå at dette blir masse tid brukt på «happeninger» og ingen videre utvikling. Ledergruppen uttrykker at det har vært ulikt fra rektor til rektor hvordan det har blitt jobbet i prosess og satt seg kollektive mål. Slik jeg forstår utsagnet har noen av rektorene fått dette til og noen ikke. Dette er et eksempel på «double loop learning», eller annen ordens læring. Fellesøktene som lærerne nevner der de deler kunnskap *kan* også være annen ordens læring og ikke bare «happeninger», så lenge de samtidig også setter kritiske blikk på egen praksis og diskuterer nye praksiser i fellesskap.

Klev og Levin beskriver eksplisitt kunnskap som det organisasjonsmedlemmene uttrykker, mens det som gjøres i praksis definerer de som bruksteori. Ifølge dem kan man dermed uttrykke endringer i organisasjonen selv om disse endringene ikke nødvendigvis vises i bruksteorien. Når jeg knytter disse teoriene opp mot min forskning, kan det tyde på at det blant enkelte i personalet har skjedd en endring både i forhold til

eksplisitt teori og bruksteori, noe som har satt i gang viktige læringsprosessen som fører til at viktige læringsprosesser blir satt i gang, og dermed en utvikling i organisasjonen. Det sies for øvrig både i ledergruppen og lærergruppen at det er et «sprik» i hvordan de ulike ansatte praktiserer på, og det beskrives også at det fremdeles er lærere som holder på med «singel loop learning» og har fortsatt sin standardiserte undervisning. De har dermed ikke har endret sin bruksteori, selv om de kanskje har endret sin eksplisitte teori. Dette på tross av de ulike ledernes kunnskaps- og læringssyn og de tiltak de har satt inn, og kanskje også på grunn av all ustabiliteten i ledersetet. Ledergruppen uttaler jo også at det er viktig å gå ut og se på praksis, fordi det er ikke alltid det som blir sagt som er det som blir utført.

I analysene av både intervjuene og dokumentene ser jeg et fokus på relasjonskompetanse og at elever skal oppleve mestring og at de har det trygt og godt. Dette fordrer et kunnskaps- og læringssyn der de ansatte ser verdien av å møte elevene der de er i sin læring, samt et godt kjennskap til elevene og hva deres utfordringer og styrker er. Både ledergruppen og lærergruppen sier at det er et strekk i laget når det gjelder praksis, og jeg tolker det dithen at dette kan være blant annet på grunn av et ulikt kunnskaps- og læringssyn. Det kan ellers også være andre årsaker til at praksis er ulik; ansatte har ulik erfaring, det nevnes ulik kultur på de ulike trinnene, og det kan være ulik forståelse av direktivene som kommer fra ledelsen eller øvrige myndigheter. Det faktum at det ikke var mulig å få kvalitetsplaner fra tidligere rektorer – og det heller ikke ble nevnt noe om hva disse rektorene sine målsetninger var- kan tyde på at tidligere satsningsområder ikke er integrert i kulturen på skolen, men har kun vært knyttet til styringsdokumentene.

Ledelsen uttrykker at de ønsker et større søkelys på pedagogisk refleksjon i arenaer der grupper av personalet møtes, som for eksempel i faggruppene og at de i disse arenaene må være tettere på for å kunne sikre dette. Argyris (1991) bruker betegnelsene «singel loop learning» (førstegrad læring) og «double loop learning» (annengrads læring); i denne konteksten vil det si at om det ikke er noen pedagogisk refleksjon rundt egen praksis der de ansatte stiller kritiske spørsmål til seg selv for så å endre praksis, vil det være et eksempel på «single loop learning». Denne formen for læring vil ikke gi en utvikling i organisasjonen. Hvis de ansatte derimot klarer å få til den pedagogiske refleksjonen, og endre praksis, vil organisasjonen stadig lære og være i utvikling. Jeg er enig med Argyris i at dette ikke er et lett lerret å bleke når det kommer til kunnskapsarbeidere, de er høyt utdannet, vant til å få ting til, og det å så skulle være åpent kritisk til egen praksis kan oppleves som skummelt og en kritikk mot den jobben man opplever å ha fått godt til gjennom mange år. Nå uttrykker lærergruppen – og for så vidt også ledergruppen- at det blitt større fokus på å dele kunnskap i fellestid. Om dette har ført til noen endring i praksis

hos de ansatte, kan jeg ikke svare for sikkert på ut ifra min empiri, men at det fremdeles er et strekk i laget når det gjelder de ansattes praksis er tydelig.

Irgens (2008) snakker om at å lede kunnskapsarbeidere er som å dressere katter hvis ikke de ansatte er delaktige i prosessene. Det uttrykkes ikke i intervjuet hvordan ledelsen ønsker å være tett på for å sikre pedagogisk refleksjon, men i disse settingene kan man ende opp med en gjeng høyt utdannede, mennesker som ikke nødvendigvis er villig til å bruke tid på å diskutere pedagogisk praksis når det er fagplaner og prøver som skal lages. Ledergruppen nevner også at de ansatte har en travel hverdag der det er mye som skal planlegges.

Samtidig legger Klev og Levin (2021) vekt på hvor viktig det er å forstå læringsprosessene i en organisasjon fordi læringsprosessene er viktige aktører for skolens utviklings- og læringsmuligheter. Derfor vil det å være tett på de ansatte i disse læringsprosessene for å lære de å kjenne og derfor være i stand til å sette inn de riktige tiltakene være en viktig og riktig del av læringsprosessen for lederne.

Lederne uttrykker at det er helt avgjørende hva ledelsen tenker om kunnskap og læring for å få en godt fungerende skoleorganisasjon, og at de ser en stor fordel av å være samstemt og tydelig utad i tillegg til at de er interessert i teori og forskning. Hallinger og Murphys studier (1985, som referert i Aas og Paulsen, 2017), har indikert at det har lite å si for elevenes læring om lærerne får direkte veiledning på sin praksis. De samme studiene sier derimot at et godt teamarbeid i lærergruppen vil være svært viktig. På min forskningsskole er ledelsen opptatt av å lage arenaer der de ansatte ikke bare «gjør», men også har kritisk refleksjon. I henhold til tidligere forskning og litteratur vil jeg påstå at dette kan være en god måte å «spre» sitt kunnskap- og læringssyn ned i organisasjonen, forutsatt at de er delaktige i disse prosessene. Det er for øvrig ulikt i personalgruppen hvor godt teamarbeid det er, i enkelte faggrupper og på enkelte trinn fungerer dette godt, på andre ikke i det hele tatt. Dette kan være med på å hindre den samkjøringen av personalet som ledelsen ønsker å få til.

Ved spørsmål om lærergruppen synes at ledelsen klarer å synliggjøre sine tanker om kunnskaps- og læringssyn og hvordan de i så fall gjør dette, er de litt usikker. De uttrykker litt nølende at de kanskje tror at ledelsen av erfaring har sett at *«det ikke er så smart å alltid si sine tanker, og heller høre hva våre tanker er»*. Jeg har tidligere nevnt at ledergruppen tenker at det er helt avgjørende for organisasjonen hva de tenker om kunnskaps- og læringssyn, og jeg mener at ved å være så tett på personalet, som både de og lærergruppen sier at de er, så vil det være med på å «spre» det kunnskaps- og læringssynet de har. Ledergruppen nevner også at de har «ambassadører» blant lærerne som brenner for temaer ledergruppen også er opptatt av, og derfor hjelper ledergruppen

med å holde det varmt og oppe på agendaen ute i praksis. Når lærergruppen i tillegg uttaler at ledelsen er viktig for hvordan de praktiserer, så tror jeg nok at de ansatte blir mer preget av ledelsens kunnskaps- og læringssyn enn hva de kanskje tror, men på en mer indirekte måte slik at de får eierskap til det.

En av lærerne i lærergruppen uttaler også at det er ønskelig med en ledelse som er interessert i- og leder etter forskning, og dagens ledelse uttrykker også at de er opptatt av forskning. Jeg finner det interessant at en lærer uttrykker dette, og ser det som et tegn på å være villig til å endre praksis om forskning skulle tilsi at dette var nødvendig. En av lærerne uttrykte som følger;

«det er hele tiden en utvikling som gjør at vi må forandre oss og spesielt når innholdet har blitt så nytt.»

5.4 Organisasjonskultur

Selv om jeg har delt underkapitlene mine slik at ledelse og organisasjonskultur blir omtalt i hvert sitt kapittel, er ledelse noe man ifølge Schein (2010) ikke kan skille fra kulturbygging. Schein mener at teorier rundt bygging av organisasjonskultur og ledelse av en organisasjon tar utgangspunkt i de samme spørsmålene. (Schein, 2010, s.145). Jeg finner også i min forskning at organisasjonskulturen har en viktig rolle i hvordan leder skal få en betydning for lærernes kunnskaps- og læringssyn.

Ifølge Schein er alle ledere påvirket av sin tidligere kulturelle læring (Schein, 2010, s. 146), og legger man det til grunn kan man ikke se bort ifra at de ulike lederne i min case har kommet inn med ulik oppfatning av skolens kultur som igjen har vært med på å bestemme ulike måter å sette i gang prosesser på. Schein mener også at kultur er en årsak til og forklaring på de ulike fenomener som oppstår i en organisasjon. Både lærergruppen og ledergruppen jeg intervjuet beskrev at kulturen blant de ansatte var ulik alt etter hvilket trinn man hørte til, og lærerne beskrev også et personale som ikke var like enkelt å forholde seg til i ulike situasjoner. Hvis man som leder ikke klarer å få taket på de faktorene som ligger under overflaten på organisasjonskulturens isfjell, hvordan skal en da kunne ta tak i, og sette inn de rette tiltakene for å få en skole i utvikling? Ledergruppen uttaler at de har tatt med seg det de har sett fungert under tidligere rektorer når de har bestemt seg for veien de skulle gå. Lærergruppen sier også at de tror nåværende ledelse har lært fra tidligere ledelser hvordan de skal jobbe for å få med seg personalet;

«jeg tror egentlig av erfaring så har de sett at det er ikke så smart å alltid si sine tanker og heller høre hva våre tanker er.»

noe som kan tyde på at leder gjennom årene har fått et godt grep på skolekulturen. Samtidig viser spriket i personalgruppen – som både ledelsen og lærerne forteller om- at det er behov for en dreining av kulturen for å få til den organisasjonsutviklingen de ønsker. Intervjuene indikerer at dette er noe som er påbegynt, men at det vil ta tid.

I teorikapittelet skriver jeg om hvor sammenflettet ledelse og organisasjonskultur er, og hvor viktig det er for leder å klare å oppfatte organisasjonskulturen i den organisasjonen man kommer inn i. Schein (2010) beskriver det å endre kultur som noe av de mest kompliserte ledelsesoppgavene, og i og med at kultur kan være bestemmende for skolens verdier, filosofier og klima vil dette også påvirke lærernes praksis. I løpet av få år skjedde det store endringer på skolen jeg gjorde min studie på, da den først gikk fra å være liten til å bli kommunens største, for så å minke igjen. Dette førte naturlig nok til at også personalet økte og minket i takt med elevtallet, noe som igjen kan ha vært en faktor som utfordret den etablerte kulturen. I tillegg vil jeg tro at lederskiftene skapte utfordringer; hvordan kan en leder i løpet av et knapt skoleår kunne få tid til å sette seg inn i hvilken kultur som rådet på skolen og dermed finne ut av hvilke grep hen måtte ta for videre utvikling? Ifølge Schein (2010), må en ny leder som kommer inn utenfra organisasjonen kjapt få et overblikk over hvilke deler av skolekulturen som kan drive skolen fremover og hvilke deler av skolekulturen som er til hinder for utvikling. Dette krever en leder som er god på endringsledelse. Samtidig uttrykker Schein (2010) at det ofte er ulike ledere som over tid tar seg av hver sin endringsfase (Schein, 2010, s. 274), og lærerne uttrykker jo også at flere av de ulike lederne har gjort tiltak da de kom inn som organisasjonen hadde bruk for på det gitte tidspunktet. Lærergruppen uttrykker ulikt hvordan de har oppfattet grepene som enkelte tidligere ledere har gjort, noen mente grepene var fornuftige mens andre syntes at de var for gjennomgripende og voldsomme. Dette kan være et uttrykk for at leder ikke helt hadde forståelse for skolekulturen, men det kan også være et tegn på at personalet har vært balkanisert. Beskrivelsene i intervjuene mine av et personale som ikke alltid er like enkelt å forholde seg til, og den ulike praksisen og kulturen hos de ulike trinnene kan styrke begge disse antagelsene.

Ifølge Louis må fokuset på skolereform skifte over fra restrukturering til rekulturering, der leder må skape et profesjonelt fellesskap hvor organisasjonen innehar en tillitt innad og lærer i fellesskap (Louis, 2006, ss. 477-478). Intervjuobjektene har beskrevet en ulik tilnærming fra de ulike lederne på hvordan de har forholdt seg til personalet og hvordan de har jobbet som kollegium. Ledergruppen jeg intervjuet nevnte at det fortsatt var behov for en økt trygghet opp mot ledelsen fra de ansatte. Ved hyppige lederskifter, der

nye ledere har for kort tid til å sette seg inn i skolekulturen, ser jeg at en av konsekvensene kan bli at personalet blir skeptisk til ledelsen og at kanskje også frykt for atter nye endringer vil kunne oppstå og gjøre dem negativ mot nye utviklingsforslag.

Kanskje er det på tross av de ulike lederne at jeg ser antydninger til annengrads læring (double loop learning) hos lærerne. Lærerne sier at de har lært mye gjennom videreutdanning og ved å «følge etter» lærere som har kunnskaper innen ulike deler av praksis. På denne måten kan et kunnskaps- og lærings syn spre seg blant personalet, helt uavhengig av ledelsens innblanding. Utryggheten som beskrives blant personalet som helhet kan ellers sette en stopper for denne utviklingen, og det er her jeg mener ledelsen må sette fokus på å skape en organisasjonskultur som fremmer medskapning og deling av kompetanse, ikke ved å gå inn og styre, men ved å delta i refleksjonene med sine ansatte. De forskjellige lederne som skolen har hatt, har ifølge intervjuene hatt ulike måter å kommunisere med personalet på, og de hyppige skiftene har nok ført til at det ikke har blitt satt en kultur for hvordan en driver samkjørt medskapning i organisasjonen. I stedet beskrives det en oppfattelse av en «skole i skolen». Ustabiliteten i lederstolen har slik jeg ser det, skapt noen utfordringer i forhold til kulturdanningen i organisasjonen, som vil kreve noen tiltak og tid for å endres.

I dokumentanalysen fant jeg at synet på ledelse endret seg fra 2010 til i dag, noe jeg mener også vil ha en innvirkning på skolekulturen i og med at ledelse er så tett knyttet sammen med kulturen. De overordna direktivene fra kommunen har gått fra et fokus på det mer administrative til profesjonelle læringsfellesskap der ledelse og ansatte sammen diskuterer nye løsninger og har et kritisk blikk på skolens praksis. Medskapning har blitt en verdi som er satt i høysetet i den siste utviklingsplanen, og interessant nok hadde også skolens første interne kvalitetsplan dette som et viktig prinsipp som skulle prege skolens kultur. Man kan spørre seg selv hvor og hvorfor denne verdien «glapp» på veien, og kanskje -igjen- er de hyppige lederskiftene en av de medførende årsakene.

6.0 Oppsummering og hovedkonklusjon

Denne studien har stilt spørsmålet hvilken betydning leder har for lærernes kunnskaps- og læringssyn i en skole med hyppige lederskifter. Jeg har også sett på hvilken betydning skolens organisasjonskultur har hatt i denne sammenhengen. Dette har vært en interessant studie, som både har overrasket meg på noen punkter, samtidig som den har bekreftet noen antagelser jeg har hatt, både da jeg jobbet som lærer og ikke minst etter at jeg ble leder.

En case-studie basert på kun én case kan aldri generaliseres, men den kan likevel gi oss en pekepinn på fenomenene man har forsket på. Mine funn i denne studien vil jeg oppsummere i tre hovedmomenter;

For det første viser empirien at ansatte har utviklet sitt kunnskaps- og læringssyn *uavhengig* av ledelsen. På tross av mange lederskifter, med ulike ledere som har hatt ulikt fokus, har de i uformelle settinger fått til en refleksjon og diskusjon rundt praksis som har skapt utvikling. I og med at ikke alle ansatte har hatt denne utviklingen, har det for øvrig skapt et «sprik i laget», som kan ha hindret organisasjonen som helhet i å få en utvikling.

For det andre, er det tydelig at en skoles organisasjonskultur spiller en viktig rolle i forhold til lærernes kunnskaps- og læringssyn. Det er en tydelig viktig faktor for leder å ta seg tid til å jobbe med organisasjonskulturen hvis man ønsker å få et delt læringssyn blant de ansatte, og den er også viktig om en skal få til en felles utvikling av organisasjonen og hindre at det oppstår en «skole i skolen». Hyppige lederskifter, med et stadig skiftende fokus, kan virke som bremseblokker i et slikt arbeid. Som jeg har beskrevet i teorikapittelet, mener Schein at organisasjonskulturen er viktig for lærernes praksis. Min studie kommer frem til samme konklusjon.

For det tredje, viser empirien i min studie at for å kunne utvikle lærernes kunnskaps- og læringssyn, går veien *om* organisasjonskulturen. De hyppige lederskiftene ved skolen har skapt en viss utrygghet fra personalet opp mot ledelsen, og kan også synes å ha skapt et noe delt personale som ikke enda har fått til et profesjonelt fellesskap som er i utvikling *sammen*. Ønsker ledelsen en endring her, bør de jobbe med organisasjonskulturen og få en god oversikt over den tause kunnskapen, og de normene og verdiene som ligger «under havoverflaten». Ledelsens og lærernes uttalelser i intervjuene om at det nå jobbes for å få et større samarbeid på tvers av trinnene kan tyde på at de nå er i gang med denne jobben.

Konklusjonen i min studie blir dermed at leder ikke har en *direkte* innvirkning på lærernes kunnskaps- og læringssyn, men leder kan ha en *indirekte* påvirkning gjennom hvordan hen jobber med organisasjonskulturen på den gitte skolen. Læring er en prosess som må utøves i et fellesskap der både ledere og lærere kan diskutere og reflektere rundt praksis *sammen*. Men da må leder legge til rette for tid og arenaer der dette kan finne sted. Det nytter ikke å tro at du som leder kan «fylle» lærerne med kunnskap og læring som man heller saft i et glass.

Som tidligere nevnt er dette en single case-studie, og kanskje hadde resultatene av studien vært annerledes om jeg hadde hatt en case hvor det hadde vært én stabil leder gjennom mange år. En case-studie med flere caser, hvor man kunne gjort en sammenligning mellom stabil ledelse og hyppige lederskifter, hadde vært svært interessant. En slik studie ville også vært nybrottsarbeid i norsk sammenheng, da jeg ikke har klart å finne noe norsk forskning på betydningen av hyppige lederskifter når det gjelder lærernes praksis. Det hadde også vært interessant om noen gjorde en studie der det ble sett på likheter og ulikheter i leders betydning av lærernes kunnskaps- og læringssyn på henholdsvis barnetrinnet, ungdomstrinn og videregående skole. Kanskje vil man finne ulike svar på de ulike skoleslagene? Eller vil betydningen av organisasjonskultur være gjeldende uavhengig av skoleslag? Alt i alt, hadde det vært spennende å gjøre videre forskning i dette feltet, og kanskje kan min case-studie fungere som et springbrett for videre forskning?

Litteratur

- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 4, ss. 4-15.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det norske samlaget.
- Dahl, T. (2015). Konflikt, samarbeid, tid: Hvordan gjøre Elias Rukla til en kunnskapsarbeider? *Bedre Skole*, 1, ss. 73-78.
- Dahl, T. (2022). *Statistikk, kunstig intelligens og profesjonelt skjønn*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dahl, T., & Irgens, E. J. (2021). Making schools into learning organizations-building capacity for organizational learning through national competence programs. I M. M. Bente Elkjær, *Current practices in workplace and organizational learning* (ss. 185-198). Cham: Springer Cham.
- Dahl, T., & Irgens, E. J. (2023, mai 30.). Nytt kunnskapsløft-gammel ledelsestenkning? *Bedre skole*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-kunnskapsloftet-laereplanverk/nytt-kunnskapsloft-gammel-ledelsestenkning/353623>
- Dahl, T., & Østern, T. P. (2019, februar 9.). Læring uten kropp. *Bedre skole*, 3.
- Dehlin, E., & Irgens, E. J. (2017). Kunnskap som struktur i møtet med kunnskap som praksis: dilemmaer og spenninger i norsk skoleutvikling. I M. Postholm, *Kunnskap for en bedre skole. Etter- og videreutdanning som strategi* (ss. 161-187). Bergen: Fagbokforlaget.
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2003-2004). Stortingsmelding 30, kultur for læring. Oslo: Det Kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Filstad, C. (2017). Ledelse for kompetanse-kompetent ledelse. I M. Aas, & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 123-141). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor*. Oslo: Cappelen Damm.
- Gottvasli, K. A. (2020). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (2007). *Lærerarbeid og skolekultur, Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder* (Vol. 7). Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional culture and communities. I A. Hargreaves, & M. Fullan, *Professional capital -transforming teaching in every school* (ss. 103-147). New York: Teachers College, Columbia University.
- Harriet Bjerrum Nielsen, K. M. (2019). Kunnskap for politikk og praksis? En analyse av Stoltenbergutvalgets kunnskapssyn. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 60(3), ss. 274-284.
- Holmen, H. A. (2023, juni 2.). *Teorier om kunnskap*. Hentet fra Store Norske Leksikon : https://snl.no/teorier_om_kunnskap
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen, organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Irgens, E. J., & Wennes, G. (2010). Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner. I E. J. Irgens, *Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner* (ss. 13-22). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klev, R., & Levin, M. (2021). *Forandring som praksis, endring og utvikling som samskapt læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del, profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Louis, K. S. (2006, september). Changing the culture of schools: professional community, organizational learning, and trust. *Journal of school leadership*, 16, ss. 477-489.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90(2), ss. 98-108.
- Ramian, K. (2020). *Casestudiet i praksis*. Hans Reitzels forlag.
- Rangel, V. S. (2018, februar). A review of literature on principal turnover. *Review of Educational Research*, ss. 87-124.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sander, K. (2020, august 3.). *Læringsteorier*. Hentet fra [estudie.no](https://estudie.no/laeringsteorier/): <https://estudie.no/laeringsteorier/>
- Schein, E. H. (2010). *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oslo: Libro Forlag A.S.
- Sprogøe, U. B. (2019). *Det magiske øjeblik kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels forlag.
- Tanggaard, S. B. (2020). *Kvalitative metoder en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, T. (2021). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Thelin, K. (2020, Juni 2.). Principal turnover: When is it a problem and for whom? Mapping out variations within the Swedish Case. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5, ss. 417-452.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004, april 2.). *Kultur for læring*. Hentet fra [regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Aas, M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aas, M. (2021). Lyttende lederskap som forutsetning for utvikling av profesjonelle læringsfelleskap. I K. Foshaug, *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Oversikt vedlegg

Vedlegg 1: intervjuguide

Vedlegg 2: Godkjenning NSD

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE

TIL LÆRERNE

1. Beskriv hvordan dere jobber mtp planlegging og gjennomføring av timer, samarbeid med kolleger, vurderingspraksis og elevmedvirkning.
2. Hva er viktig for elevers læring ifølge dere? Hvordan kan man som lærer sikre god læring hos elevene?
3. Hvordan jobber dere i timene for å sikre god læring hos elevene?
4. I løpet av de årene dere har jobbet på denne skolen, har det vært noen endringer i hvordan dere jobber/praksisen deres? Hva tror dere er årsakene til disse endringene/ eller at praksisen er lik?
5. Hvilken innvirkning har ledelsen på hvordan praksis er for dere?
6. Hva har de gjort som dere mener har påvirket deres praksis? /hva mener dere de kunne ha gjort/gjort mer eller mindre av som hadde påvirket deres praksis?
7. Hvilken betydning har ledelsen på elevenes læring mener dere? Hvordan kan dere evt se dette?
8. Hvilken betydning har lederskifter i en skole tror dere? På hvilke områder har det vært tydelig for dere når det har kommet ny rektor?
9. Har det noen betydning for dere hva ledelsen på skolen tenker om kunnskap og læring?
10. Hvordan synliggjør ledelsen sine tanker og ideer om kunnskap og læring?
11. Skolekultur
 - Vil dere si at dere har en kultur der det er naturlig å støtte og hjelpe hverandre?
 - Vil dere si at skolen preges av å ha en samarbeidskultur der det deles og man har en åpen kommunikasjon både mellom lærere og miljøpersonell men også mellom lærere/miljøpersonell og ledelsen?
 - Hvordan er diskusjonsklimaet på fellesmøter? Preges det av toleranse eller intoleranse for hverandres meninger?
 - Vil dere si det er en kontinuerlig profesjonell dialog blant alle ansatte på skolen som driver utviklingen av skolen fremover? Hvordan ser dere dette?
 - Bruker ledelsen noen av de ansatte som ressurser? På hvilke måter?
 - Viser kollegaene dine omtanke for deg?
 - Vil dere si at lærerne har tillit til hverandre?
 - Føler dere at dere har et delt ansvar i alle saker som omhandler skolen?
 - Vil dere si at alle ansatte på skolen har en felles retning som alle er klar over og jobber etter? På hvilken måte viser ledelsen «retningen», og på hvilken måte registrerer dere om alle er på samme vei?

(Hvem setter agendaen, samarbeidskultur, balkanisering, betydning av tradisjoner – hva «ligger i veggene»/ unspoken truths-, syn på utvikling/endringer)

12. Har det vært noen endringer i skolens kultur gjennom disse årene? Hva har endret seg? Hva er fremdeles likt?
13. Hvilken betydning har de ulike ledelsene hatt i skolekulturen? Har dere eksempler på tilfeller der dere har sett/oppfattet noe ledelsen har gjort som har hatt innvirkning i skolekulturen? Har endringene eventuelt vedvart ved ny ledelse?

TIL LEDELSEN

1. Beskriv hvordan dere ser at lærerne jobber mtp planlegging og gjennomføring av timer, samarbeid med kolleger, vurderingspraksis og elevmedvirkning.
2. Hva er viktig for elevers læring ifølge dere? Hvordan kan dere som ledere sikre god læring hos elevene?
3. Hvordan ønsker dere at lærerne skal jobbe i timene for å sikre god læring hos elevene?
4. I løpet av de årene dere har jobbet på denne skolen, har det vært noen endringer i lærernes praksis? Hva tror dere er årsakene til disse endringene/ eller at praksisen er lik?
5. Hvilken innvirkning har ledelsen hatt på lærernes praksis slik dere ser det?
6. Hva mener dere at dere har gjort har påvirket lærernes praksis? /hva tenker dere at dere kunne ha gjort mer eller mindre av som hadde påvirket lærernes praksis?
7. Hvilken betydning har ledelsen på elevenes læring mener dere? Hvordan kan dere evt se dette?
8. Hvilken betydning har lederskifter i en skole? På hvilke områder mener dere det har vært tydelig når det har kommet ny rektor?
9. Tror dere det har en betydning hva ledelsen på skolen tenker om kunnskap og læring? På hvilke måter? /hvorfor ikke?
10. Hvordan synliggjør dere eventuelt deres tanker og ideer om kunnskap og læring?
11. Skolekultur
 - Vil dere si at dere har en kultur der det er naturlig å støtte og hjelpe hverandre?
 - Vil dere si at skolen preges av å ha en samarbeidskultur der det deles og man har en åpen kommunikasjon både mellom lærere og miljøpersonell men også mellom lærere/miljøpersonell og ledelsen?
 - Hvordan er diskusjonsklimaet på fellesmøter? Preges det av toleranse eller intoleranse for hverandres meninger?

- Vil dere si det er en kontinuerlig profesjonell dialog blant alle ansatte på skolen som driver utviklingen av skolen fremover? Hvordan registrerer dere dette?
 - På hvilke måter bruker dere ansatte som ressurser?
 - Viser kollegaene dine omtanke for deg?
 - Vil dere si at lærerne har tillit til hverandre?
 - Føler dere at alle ansatte har et delt ansvar i alle saker som omhandler skolen?
 - Vil dere si at alle ansatte på skolen har en felles retning som alle er klar over og jobber etter? På hvilken måte viser dere i ledelsen «retningen», og på hvilken måte registrerer dere hvorvidt de ansatte er på samme vei?
12. Har det vært noen endringer i skolens kultur gjennom disse årene? Hva har endret seg? Hva er fremdeles likt?
13. Hvilken betydning har de ulike ledelsene hatt i skolekulturen? Har dere eksempler på tilfeller der dere mener ledelsen har gjort noe som har hatt innvirkning i skolekulturen? Har endringene eventuelt vedvart ved ny ledelse?

Vedlegg 2

Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

103361

Vurderingstype

Standard

Dato

29.11.2022

Prosjekttittel

Hvilken betydning har skoleleder for lærernes kunnskaps- og læringssyn?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Thomas Dahl

Student

Kari-Anna Ronæs Rolland

Prosjektperiode

01.01.2023 - 15.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

