



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i organisasjon og ledelse

MR691, Masteroppgåve Organisasjon og leiing

Predefinert informasjon

Startdato:	27-05-2021 00:00	Termin:	2021 VÅR1
Sluttdato:	11-06-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MR691 1 MA 2021 VÅR1		

Deltaker

Navn:	Osvald Lykkebø
Kandidatnr.:	224
HVL-id:	osvaldly@hul.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	27466
---------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Inneholder besvarelsen Nei
konfidensielt
materiale?:

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
uitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn: Einmannsgruppe
Gruppenummer: 31
Andre medlemmer i gruppen: Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

MASTEROPPGÅVE

«..., og der er eg ein streng sjef»

- Rektor sitt arbeid med kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet

«..., and there I am a strict boss»

- The principal's work on competence development in the professional community

Osvald Lykkebø

MR691 Masterstudium i organisasjon og leiing, helse- og velferdsleiing
og utdanningsleiing

Fakultet for økonomi og samfunnsvitskap. Institutt for samfunnsvitskap

Innleveringsdato: 11.juni 2021

Føreord

Å fullføre ei mastergrad er blitt ganske vanleg i utdanningssamfunnet vårt. No har også eg, i voksen alder, fullført og levert. Reisa mi starta med rektorskulen som eg byrja på i 2008 og som var fullført året etter. Rektorskulen vart starten på ei veksande interesse for organisasjonsutvikling, utdanningsleiing og utdanningspolitikk. Utdanninga er seinare innpassa i denne masterutdanninga i organisasjon og leiing. Masterløpet er gjennomført på deltid og i store deler kombinert med ordinær jobb. Dette har vore ei lang og til tider krevjande øving, men også utvilsamt utviklande. Tema for prosjektet mitt er i høgste grad relevant for den daglege jobben eg gjer som programansvarleg for etter- og vidareutdanning i HVL.

Det har vore fleire bidragsytarar med meg på denne vegen, og som fortener ei takk. Først og fremst vil eg seie tusen takk til rettleiaren min, Øyvind Glosvik, ved fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett. Ei takk som fannar om meir enn å vere rettleiar, men også som kollega og samtalepart gjennom fleire år. Med di erfaring og personlegheit har du ei unik evne til å sjå mogelegheiter og vegen framover når det ser ut som mørkast for ein frustrert student. Eg vil også takke alle førelesarar og medstudentar på studiet for gode bidrag, diskusjonar og refleksjon. Håper de er komne i mål alle saman! Ei spesiell takk går også til informantane. Takk for at de i ein travel kvardag tok så godt i mot meg, og for at de delte forteljingane dykkar! Eg vil også takke arbeidsgjevar HVL og spesielt min næraste leiar, prodekan Sigurd Sandvold, for god tilrettelegging, motivasjon og støtte på vegen. Utan denne velviljen ville prosjektet tatt mykje lenger tid. Takk også til dei heime som har lagt til rette for at dette prosjektet no er komt i mål!

Eg seier som den kinesiske filosofen Laozi «selv en reise på tusen mil begynner med et lite skritt».

Samandrag

Denne masteroppgåva handlar om korleis rektorar tenkjer og handlar kring omgrepet kompetanseutvikling i profesjonsfelleskapet. Oppgåva er skriven i ein kontekst der rektorrolla i fleire ferske styringsdokument blir peika på som sentral for kvalitets- og kompetanseutviklinga i skulen. Samtidig blir det gjennomført mykje nasjonal og internasjonal forskning som seier noko om korleis lærarar og leiinga i skulen skal jobbe og samhandle til det beste for elevane si læring og utvikling. Den kvalitative undersøkinga mi er basert på intervju med seks utvalde rektorar frå ulike skular og frå ulike kommunar. Fem av intervjuet vart gjennomført fysisk på skulane, medan eitt vart gjennomført digitalt i programmet Zoom. I intervjuet nytta eg digitalt taleopptak som seinare vart gjort om til transkribert tekst. I analysedelen nytta eg programmet NVivo der datamaterialet vart analysert ved koding og kategorisering, og drøfta ved hjelp av teori om skuleleiing og organisasjonslæring.

Hovudfunn i studien kan summerast med at rektorar jobbar både likt, men og ulikt med kompetanseutvikling i profesjonsfelleskapet. Alle rektorane har ei klar orientering mot det som vert kalla produsent- og integratorfunksjonane i ein organisasjon (Strand, 2007). Nokre rektorar peikar seg likevel ut som vesentleg meir opptatt av den kollektive sida av skulen og samstundes ei rolle som er vendt utover sin eigen skule, altså med innslag av det som vert kalla entreprenørfunksjonen. Eg har kalla desse ulike rektorprofilane for den innovervendte -og utovervendte rektoren. Den utovervendte rektoren ser ut til å vere den profilen som tydelegast kan knytast til det som i litteraturen elles vert skildra som leiing av profesjonelle læringsfelleskap.

Abstract

This master's thesis deals with how principals think and act in relation to the concept of competence development in the professional community. The thesis is written within a context where several fresh policy documents point to the role as principal as central to the development of quality and competence in schools. Simultaneously, a lot of national and international research focus on how teachers and school management should work and cooperate to ensure that pupils learn and develop as best they can.

The qualitative study carried out in this thesis is based on interviews with six selected principals from different schools and different municipalities. Five of the interviews were carried out in person at the schools, whereas one interview was carried out via Zoom. In the interviews I used digital voice recording, which later was transferred into transcribed text. The analysis was done by coding and categorising the data in the programme NVivo, and the findings have been discussed by use of theory on school management and organisational theory.

The main findings in the study show that principals work both similarly and differently with competence development in the professional community. All the six principals have a clear orientation towards what is known as the producer and integrator functions in an organization (Strand, 2007). However, some of the principals still stand out as more concerned with the collective part of school and at the same time a role that is facing outwards from their own schools, thus showing elements of what is known as the entrepreneurial function. I have referred to these principals' profiles as the introvert and extrovert principal. The extrovert principal seems to be the profile that most clearly can relate to what the literature describes as management of professional learning environments.

Innhald

<i>Føreord</i>	1
<i>Samandrag</i>	3
<i>Abstract</i>	4
1.0 Introduksjon	9
1.1 <i>Tema og formål</i>	10
1.2 <i>Frå individuell til kollektiv læring</i>	10
1.3 <i>Problemstilling og forskingsspørsmål</i>	11
1.4 <i>Oppbygging av oppgåva</i>	13
2.0 Politisk og administrativ kontekst med relevans for kollektiv læring i skulen.....	15
2.1 <i>NPM i norsk skule</i>	15
2.2 <i>Ny modell for kompetanseutvikling</i>	17
2.3 <i>Oppsummering kapittel 2</i>	18
3.0 Kunnskapsstatus.....	19
3.1 <i>Læreryrket som profesjon</i>	19
3.2 <i>Profesjonelle læringsfellesskap</i>	20
3.3 <i>Leiing av profesjonelle læringsfellesskap</i>	23
3.4 <i>Oppsummering kapittel 3</i>	28
4.0 Teoretiske perspektiv	29
4.1 <i>Organisasjonstypar</i>	30
4.2 <i>Leiroller og Leiingsfunksjonar</i>	32
4.3 <i>PAIE og Kompassrosa</i>	35
4.4 <i>PAIE og rektorrolla</i>	37
4.5 <i>Lotsberg: Rektors arbeidsoppgåver og orienteringar</i>	38
4.6 <i>Profesjonelle læringsfellesskap og PAIE</i>	40
4.7 <i>Oppsummering kapittel 4</i>	42

5.0	Forskningsdesign og metode.....	43
5.1	<i>Vitskapleg plassering</i>	43
5.2	<i>Metode</i>	44
5.3	<i>Utval, informantar og rekruttering</i>	45
5.4	<i>Intervjuguide</i>	47
5.5	<i>Forskningsprosessen – intervju, tolking og analyse</i>	48
5.6	<i>Validitet, reliabilitet og generalisering</i>	51
5.7	<i>Etikk</i>	52
6.0	Empiri	55
6.1	<i>Presentasjon av informantar</i>	55
6.2	<i>Sentrale profesjonsomgrep</i>	56
6.3	<i>Rektors arbeid med kompetanseutvikling</i>	60
6.4	<i>Hemmande og fremmande faktorar</i>	63
6.5	<i>Oppsummering av hovudfunna i lys av forskingsspørsmåla</i>	66
7.0	Drøfting av hovudfunn	69
8.0	Eit perspektiv på rektor si leiing av kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet	73
8.1	<i>Rektor som fagleg leiar (produsent)</i>	73
8.2	<i>Rektor som lokal administrator (administrator)</i>	75
8.3	<i>Rektor som pedagogisk leiar (Integrator)</i>	76
8.4	<i>Rektor som endringsleiar (entreprenør)</i>	76
8.5	<i>Konklusjon</i>	77
9.0	Konklusjon og oppsummering	79
	<i>Litteraturliste</i>	82
	<i>Vedlegg 1. Informasjonsbrev med samtykkeerklæring</i>	85
	<i>Vedlegg 2. Vurdering frå NSD</i>	89

<i>Vedlegg 3. Retningslinje 304P Oppbevaring av aktive forskingsdata på private enheter (HVL)</i>	90
<i>Vedlegg 4. Intervjuguide</i>	92

Figurar:

Figur 1 Fem dimensjonar i elevsentrert skoleledelse. (Robinson, 2014, s. 20)	26
Figur 2 Organisasjonstypar i Strand (2007)	30
Figur 3 Leiingsfunksjonar, organisasjonstypar og ytre arbeidsbetingelser (Strand, 2007, s. 251)	33
Figur 4 Grunndimensjonane i kompassrosa (Glosvik et al., 2014, s. 28)	35
Figur 5 Rektorrolla som fire ulike roller (tilpassa Strand, 2007) (Glosvik et al., 2014, s. 76)	38
Figur 6 Lotsberg om rektors rolleprofil (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 181)	40
Figur 7 Profesjonelle læringsfellesskap i PAIE-konfigurasjon	41
Figur 8 Koding og kategorisering i NVivo	51
Figur 9 Illustrasjon av konklusjon	79

Vedlegg:

Vedlegg 1 Informasjonsbrev med samtykkeerklæring	
Vedlegg 2 Vurdering frå NSD	
Vedlegg 3 Retningslinje 304P Oppbevaring av aktive forskingsdata på private enheter (HVL).	
Vedlegg 4 intervjuguide	

1.0 Introduksjon

Utdanning og kompetanse er ofte høgt oppe på den politiske agendaen både nasjonalt og internasjonalt. I Noreg vert det ofte sagt at «utdanning er den nye oljen». I det ligg det ein påstand om at verdien av å ha eig godt utdanningsnivå har like høg samfunnsverdi som verdien av oljen vi utvinn i Nordsjøen. Internasjonalt vert også utdanning og kompetanse rekna som sentrale faktorar for å løyse både sosiale og økonomiske utfordringar. Det er derfor naturleg at dette tema speglar den politiske agendaen i alle OECD land. Utdanning som humankapital vert framheva som vår viktigaste konkurransefaktor i ein global kunnskapsøkonomi (Møller, 2016, s. 21).

Den norske diskursen om kompetanse og kvalitet i skulen har vore aukande dei siste 20-25 åra. Perspektivet har vore retta mot både individ og samfunnsøkonomi. Det same perspektivet finn vi i opplæringslova som i formålet med opplæringa peikar på at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet...» (opplæringslova, 2021, § 1-1). I same periode har norske stortingsmeldingar om utdanning søkt legitimitet for føreslegne tiltak med referanse til OECD (Møller, 2016). Den siste stortingsmeldinga i denne kategorien er Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderande fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld. St. 6, 2019-2020). Meldinga er tydeleg på at ikkje alle barn og elevar får den hjelp dei treng, og at for mange elevar går ut av grunnopplæringa utan eit tilstrekkeleg grunnlag for vidare utdanning og arbeidsliv. Meldinga er også tydeleg på at det framleis er for mange som ikkje fullfører vidaregåande opplæring og grunngjer dette med manglande dugleikar frå grunnskulen. Personane dette gjeld slit oftare med å halde plassen sin i arbeidslivet. Dei har gjerne lågare inntekt som vaksne og større risiko for å bli varig uføre (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 18).

Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21, 2016-2017) innleiar med «Kunnskap er nøkkelen til fremtiden, både for hvert enkelt menneske og for samfunnet som helhet». Den seier vidare i forordet at «Kunnskapsskolen er regjeringens viktigste prosjekt». Meldinga omtalar ein ny modell for kompetanseutvikling i barnehage og skule, og den desentralisert kompetanseutviklingsordninga i skulen skal bidra til at alle kommunar gjennomfører tiltak for kompetanseutvikling, gjennom at statlege midlar vert distribuert ut til kommunane (Meld. St. 21, 2016-2017, s. 86).

1.1 Tema og formål

Tema i denne studien er rektor si rolle i den kollektive kompetanseutviklinga i skulen. Formålet er å få auka kunnskap om kva rektor ser på som viktige kompetanseutviklingstiltak, korleis rektor organiserer den kollektive kompetanseutviklinga og kva faktorar som kan vere hemmande og fremmande i rektor sitt arbeid med skulebasert kompetanseutvikling.

1.2 Frå individuell til kollektiv læring

Dei første resultatata frå PISA (Programme for international Student Assessment) vart lansert i 2001 og i Noreg vart vi overraska over at norske 15-åringar presterte på eit middels kompetansenivå internasjonalt i lesing, naturfag og matematikk. Resultata, som skapte store overskrifter i Noreg og vart vurdert som svake, vart omtalt som PISA-sjokket. (Utdanningsdirektoratet, 2011). Fleire Stortingsmeldingar dei påfølgande åra tok utgangspunkt i svake norske læringsresultat i internasjonale målingar og topp-styrte skulereformer som skulle betre kvaliteten i norsk skule kom på løpande band. I Meld. St. 22 Motivasjon-Mestring-Muligheter, Ungdomstrinnmeldinga (Meld. St. 22, 2010-2011) var eitt av hovudvirkemiddela at kompetanseutviklingstiltaka skulle vere skulebaserte. I ettertid har Postholm med fleire sine forskingsfunn peika på at kompetanseutviklinga i ungdomstrinnssatsinga (UiU) hadde størst effekt når den var praksisnær og skulebasert og når ein fekk til kunnskapsdeling i kollegiet. (Postholm, 2017).

Meld. St. 21 (2016-2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (Meld. St. 21, 2016-2017) viser til erfaringane frå ungdomstrinnssatsinga (UiU) når ny kompetanseutviklingsmodell vert presentert. Den desentraliserte kompetanseutviklinga, som er ei av tre ordningar i modellen, legg også føringar for at kompetanseutviklinga skal vere skulebasert.

Meldinga seier tydeleg at kommunar (eigar-leddet) har hovudansvaret for kvalitetsutvikling i skulen, og at dei skal ha auka handlingsrom. Meldinga seier vidare at det bør vere eit mål at lærarar og skular skal delta meir i langsiktige kompetansetiltak som involverer heile skulen (Meld. St. 21, 2016-2017, s. 86-87).

Rektorrolla blir peika på som sentral i fleire ferske styringsdokument. I tillegg til desentralisert kompetanseutvikling, har rektor ei vesentleg rolle i fornyinga av kunnskapsløftet slik det går

fram av Meld. St. 28 (2015-2016) og i Overordna del av nytt læreplanverk– verdier og prinsipper for grunnopplæringen. (Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, u.å.).

Begge desse dokumenta må sjåast i lys av sentrale utdanningspolitiske styringssignal som signaliserer ein endra måte å styre sektoren på – Frå store nasjonale toppstyrte kompetansestrategiar, med ferdig definerte kompetanseutviklingsområder, til ei meir desentralisert ordning der skuleeigar og skuleleiar har fått større del av ansvaret for prioriteringar og prosessar innan kvalitets- og kompetanseutviklingsarbeidet.

I Overordna del av læreplanverket er det for første gong kome eit eige kapittel «Profesjonsfellesskap og skoleutvikling» som seier at skulen skal vere eit «profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis»(Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, u.å., s. 17–18). Kapitlet har òg eit eige avsnitt som peikar på at god skuleleiing er ein føresetnad for å få til profesjonelle samarbeid på skulen. Omgrepsbruken i den overordna delen av læreplanverket har satt retning for kva fokus eg har i kapittel 3 om kunnskapsstatus.

Internasjonale anerkjende skuleforskarar dei siste ti-åra som til dømes Viviane Robinson, Andy Hargreaves og Michael Fullan kan seiast å vere både påvirknings- og utviklingsagentar for norske skuleleiarar og norsk skule- og utdanningspolitikk. Også her ser vi at fokus vert retta mot det kollektive arbeidet og leiingsfunksjonane i skulen. I boka «Elevsentrert skoleledelse» skriv professor Viviane Robinson om kva skuleleiarar kan gjer for å utvikle ein felles og læringsfremmande skulekultur og ein kollektiv profesjonalitet i skulekollegiet. (Robinson, 2014). Hargreaves og Fullan skriv i boka «Professional capital: transforming teaching in every school» om korleis ein kan utvikle og styrke den profesjonelle kapitalen i skulen gjennom arbeid i fellesskapet. (Hargreaves & Fullan, 2012)

1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål

Med innføring av den nye desentraliserte kompetanseutviklingsmodellen ser vi ei dreining i styringslogikken frå NPM sine nasjonale top-down satsingar til ei erkjenning av at kompetanseutviklinga i skulen også må komme nedanfrå og skapast lokalt. Modellen legg opp

til skulebaserte arbeidsformer og peikar på forankring og eigarskap som vesentlege prinsipp for å lukkast. Skuleleiaren/rektor er vesentleg i det skulebaserte arbeidet.

Gjennom auka krav, forventningar og politikktutforming har rektorrolla har over tid endra karakter. Også organisatoriske endringar på kommunenivå har påverka rektorrolla dei siste 20-25 åra. I 1992 kom det ny kommunelov og sektorkrav fjerna særlovene. Ei omlegging frå 3-nivå til 2-nivå kommunar breidde om seg rundt år 2000. To-nivå modellen er basert på New Public Management ideen om «flat struktur» der organisasjonar skal redusere dei hierarkiske nivåa. (Røvik, 2007). Skulane vart eigne resultateiningar, skulestyre og skulesjefar vart erstatta med kommunalsjefar og mykje av arbeidet og ansvaret som tidlegare låg på kommunalt nivå vart delegert vidare til rektor. Desse endringane, og effekten av dei, har kome parallelt med auka fokus på kvalitet i skulen – og trykket på rektorane har auka.

Dei siste 20 åra har tal grunnskular i Noreg blitt færre, medan gjennomsnittleg tal elevar per skule har auka (Irgens, 2016, s. 14). Det er grunn til å tru at kommunereforma frå 2020 med færre og større kommunar vil føre til enno færre og større skular. Større skular med fleire elevar betyr også fleire tilsette. Dette er òg ei endring som har betydning for rektorrolla. Relasjonane blir fleire og annleis. Logistikk vert utfordra, og rektorar blir i større grad avhengig av å leie gjennom mellomleiarar og ulike plan-, styrings- og kommunikasjonssystem. Dette aukar kompleksiteten i skulen og vegen frå rektor til det enkelte klasserom vil også bli lenger (s. 15)

Det er i denne konteksten eg i mitt prosjekt ønskjer å sjå på rektorrolla og korleis rektor leiar skulen sitt kollektive arbeid med kompetanseutvikling til beste for elevane.

Eg definerer følgjande problemstilling for prosjektet:

Korleis leiar rektor arbeidet med kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet?

Det er dei kollektive og lærande prosessane i skulen eg er oppteken av, og fokuset vil vere på korleis rektor legg til rette for at kompetanseutvikling skal involvere så mange som mogeleg i skulen og dermed styrke det profesjonelle og kollektive samarbeidet. Ei slik undersøking kan ha mange ulike inngangar. I forskingsspørsmåla har eg valt å ha fokus på kva rektor legg i

kompetanseutvikling, korleis han eller ho jobbar for å oppnå det og kva som kan vere til hjelp eller motstand for å få det til. Mine forskingsspørsmål er:

Korleis forstår erfarne rektorar omgrepet kompetanseutvikling?

Korleis jobbar rektor for å få til kompetanseutvikling ved skulen?

Kva faktorar er med på å hemme eller fremme arbeidet med kompetanseutvikling i skulen?

Kompetanseutvikling er eit «breitt» omgrep som er mykje nytta i skule- og utdanningssektoren. I skulekonteksten ser vi det ofte som kollektiv kompetanseutvikling eller liknande. Dei seinare år har det i litteraturen dukka opp fleire omgrep med nokså lik meining. Døme på dette kan vere skulebasert kompetanseutvikling, lærande skular, profesjonelle læringsfellesskap og så vidare. Eg vel å halde meg til omgrepet kompetanseutvikling i problemstilling og forskingsspørsmål. Omgrepet er mykje brukt i sektoren, og vil styrke dialogen med feltet. I dialogen med informantane vil fleire sentrale profesjonsomgrep vere tema.

1.4 Oppbygging av oppgåva

Regjeringa har innført ny desentralisert modell for kompetanseutvikling. Ordninga er varig og legg føringar for korleis kompetanseutvikling i skulen skal føregå. Samtidig er det i ny overordna del av læreplanverket for grunnskulen kome eit eige kapittel om «profesjonsfellesskap og skuleutvikling». Kapittelet omhandlar blant anna skuleleiinga si rolle for å få til profesjonelt samarbeid på skulen. Tema, formål og problemstilling i mitt prosjektet har utspring frå desse dokumenta. For meg er fokus på kompetanseutvikling i skulen ei fortsetjing av kvalitetsdiskursen i norsk skule som har vore gjeldande dei siste 20-30 år. I kapittel 2 har eg valt å sjå meir på denne politiske og administrative konteksten som eg meiner har hatt betydning for det fokuset som i dag er på leiing i skulen og den skulebaserte/kollektive kompetanseutviklinga. Noko av oppgåva byggjer delvis på eigen omarbeidd tekst henta frå eksamen ME6-501, Forskingsdesign og metode vår 2020 (Lykkebø, 2020). Oppgåva var eit førebuande arbeid til masteroppgåva.

I tredje kapittel presenterer eg kunnskapsstatus og teoretiske perspektiv som seier noko om utviklinga av lærarprofesjonen og korleis deltaking og leiing av profesjonelle læringsfellesskap kan styrke kvaliteten i skulen. I kapittel 4 presenterer eg bidrag som seier noko om korleis leiarar kan virke i organisasjonar generelt og skular spesielt. I dette kapittelet har eg også laga

ein «profil» av omgrepet profesjonelle læringsfellesskap basert på Stoll et al. (2006) sine nøkkelfaktorar som er karakteristiske for desse miljøa. Profilen er bygd på Strand sin PAIE-konfigurasjon.

I femte kapittel tek eg for meg prosjektet sin forskingsdesign og metode. Prosjektet har ei hermeneutisk tilnærming og eg har analysert kvalitative data. Eg har gjennomført seks semistrukturerte forskingsintervju av seks erfarne rektorar i grunnskulen. Dei empiriske funna vert presentert i kapittel seks, og vidare kjem den tematiske drøftinga av hovudfunn i kapittel sju. Til sist i kapittel 8 og 9 kjem drøfting og konklusjon.

Deler av dette kapitlet er omarbeidd og henta frå introduksjonskapitlet i eksamen ME6-501, Forskingsdesign og metode vår 2020 (Lykkebø, 2020). Oppgåva var eit førebuande arbeid til masteroppgåva.

2.0 Politisk og administrativ kontekst med relevans for kollektiv læring i skulen.

2.1 NPM i norsk skule.

Eg ser på fokuset på kompetanseutvikling som ein naturleg del av diskursen om (meir) kvalitet i skulen.

Reformideologien «New Public Management» (NPM) er kanskje eitt av dei mest kjende utslaga av instrumentelt perspektiv i offentleg sektor. New Public Management (NPM) kan forståast som ei felles benemning for ei internasjonal reformbølge med ein i hovudsak liberal og konservativ politisk forankring (Karlsen, 2006, s. 32).

Utover på 1980-talet har NPM hatt stor påverking på alle nivå i Noreg frå barnehage og skule til universitet og høgskular (Irgens, 2016, s. 113). Omgrep og sentrale kjenneteikn som målstyring, verksemdplanlegging, effektivitet og vekt på resultat vart lansert. Desse kjenneteikna vart kombinert med eit auka og tydelegare formulert ansvar for leiarar til å oppnå tilfredstillande resultat innanfor den gitte budsjettamma. Det overordna målet med reformideen var ein meir effektiv offentlig sektor.

I Noreg bestemte regjeringa i 1987 at alle statlege verksemdar skulle styrast gjennom verksemdsplanlegging. For utdanningssektoren vart det i St.meld. nr 37 (1990-91), *Om organisering og styring i utdanningssektoren* slått fast at målstyring skal vere det overordna styringsprinsippet. (Irgens, 2016, s. 115).

Den norske diskursen om kvalitetsutvikling i skulen tiltok utover på 2000-talet og publisering av PISA-resultata på tidleg 2000-talet skjerpa norske myndigheiter si merksemd mot kvalitet i skulen generelt og elevresultat spesielt. Dette kom til uttrykk til dømes gjennom Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30, 2003-2004) og Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Felles for desse meldingane var at dei såg til internasjonale målingar som la fram svake norske læringsresultat i skulen.

Med bakgrunn i TIMS-undersøkingane og PISA-sjokket frå rundt årtusenskifte framskunda dåverande utdanningsminister Kristin Clemet (H) i 2001 arbeidet med eit kvalitetsvurderingssystem for skuleverket. Dette arbeidet resulterte i NOU 2002:10¹ (Kunnskapsdepartementet, 2002) og NOU 2003:16² (Kunnskapsdepartementet, 2003). I den påfølgjande Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* slutta Utdanningsdepartementet seg til Kvalitetsutvalet³ sine vurderingar. Skulereforma *Kunnskapsløftet* (LK06) blei utvikla med nye læreplanar, sterk satsing på kompetanseutvikling og eit nasjonalt kvalitetsvurderingssystem med nasjonale prøver og brukargranskingar som viktige element. I innføringa av *Kunnskapsløftet* (LK 06) fekk skuleeigarar og rektorar på skulane større ansvar for den lokale skuleutviklinga, til dømes gjennom å følgje opp læringsresultat og sette i gang utviklingsprosjekt. I litteraturen vert dette ofte omtala som «accountability», eller på norsk «ansvarlegging» (Elstad et al., 2014).

Lenger utover på 2000-talet har diskursen om kvalitet i skulen blitt vidareført, men spesielt etter «kvalitet i skolen» skjer det ei delvis kursendring i spørsmålet om korleis kvalitet skal vurderast og utviklast. (Roald, 2010). Nasjonale prøvar, kartleggingsprøvar og skoleporten vert vidareført med nokre justeringar og forbetringar. Det vart også tatt strukturelle grep som skulle styrke kvaliteten i skulen. Eit nytt system for vidareutdanning av lærarar vart innført. Rammene for vidareutdanninga vart presisert i strategidokumentet «kompetanse for kvalitet – strategi for vidareutdanning» (2008). Slik vert også lærarprofesjonen halden fram som eit nøkkelement i kvalitetsutviklinga i skulen. Dette har seinare blitt stadfesta gjennom skjerpa kompetansekrav for lærarar og seinare gjennom ei omlegging av sjølvne lærarutdanninga. Frå 2010 vart det etablert to adskilte grunnskulelærarutdanningar som var spesialiserte og retta mot 1.-7. trinn og 5.-10. trinn i grunnskulen. (Kunnskapsdepartementet, 2010). Frå 2017 er lærarutdanninga blitt 5-årig, og utdanninga skal føre fram til ei mastergrad. Denne endringa er forankra i strategien «lærerløftet – på lag for kunnskapsskolen». (Kunnskapsdepartementet, 2014).

¹ NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*

² NOU 2003:16 *I første rekke*

³ Kvalitetsutvalet: Oppnemnd av dåverande Kyrkje- og Utdanningsminister Trond Giske (AP). Astrid Søgne var leiar i utvalet

Igangsettinga av ei nasjonal rektorutdanning i 2009 for skuleleiarar i grunn- og vidaregåande skule kan også sjåast på som ei konkret oppfølging av politiske ambisjonar om kvalitetsheving i norsk skule.

Dei mange reformene og endringane i norsk skule dei siste ti-åra er eit tydeleg teikn på at norsk utdanningspolitikk er modifisert av den generelle forvaltningspolitikken. Kvalitetsomgrepet er framleis drivande for den norske utdanningspolitikken, og er sterkt gjeldande også i utforminga av den nye kompetanseutviklingsmodellen for skule slik den er skildra i Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21, 2016-2017).

2.2 Ny modell for kompetanseutvikling

I 2017 innførte regjeringa ein ny modell for kompetanseutvikling i barnehage og skule. (Meld. St. 21, 2016-2017). Dei statlege midlane til kompetanseutvikling går no i større grad til skuleeigarar, og nasjonale satsingar, sett bort frå studiepoenggjevande aktivitet, blir gradvis planlagt avvikla. Målsetjinga med modellen er at kompetanseutviklinga skal bli betre tilpassa kommunane sine behov og kapasitet. Samtidig vert det peika på kommunane (eigar) sitt ansvar for kompetanseutviklinga i skulen. Den skulebaserte delen av modellen vert omtalt som desentralisert kompetanseutvikling, ofte forkorta til Dekom(p). Får å nå måla i ordninga skal lærarutdanningsinstitusjonane ha ei medverkande rolle i kartlegging og analysearbeid, og gjennomføring av kompetanseutviklingstiltak. Arbeidet skal skje gjennom tett og langsiktig partnerskap mellom UH-institusjon, skuleeigar og profesjonelle fellesskap på skulane. Aktiviteten på skulane skal i størst mogeleg grad vere skulebaserte. Partnerskapstanken skal erstatte tidlegare samarbeidsformer som gjerne vert framstilt som «bestillar» og «leverandør».

Den desentraliserte kompetanseutviklingsordninga, er ei av tre ordningar i den nye kompetansemodellen skal bidra til at alle kommunar i samarbeid med universitet og høgskular sjølv definerer og prioriterer kva kompetanseutviklingstiltak dei treng. Dei to andre ordningane i modellen er oppfølgingsordninga der kommunar og fylkeskommunar som over tid ikkje oppnår tilfredstillande resultat får tilbod om ekstern veiledning, og ei innovasjonsordning som skal gje auka forskingsbasert kunnskap (Meld. St. 21, 2016-2017).

Ordninga desentralisert kompetanseutvikling er også interessant satt inn i ein utdanningspolitisk kontekst. Som nemnt over har norsk skule utover på 2000-talet dreia fokus frå sektorbygging til kvalitetsutvikling. Meld. St. 21 viser til perioden frå lansering av Stortingsmelding nr 30 i 2003-2004 og fram til Meld. St. 28 i 2015-16 og seier at:

I hele denne perioden har staten stått overfor et grunnleggende styringsparadoks: De faktorene som har størst betydning for elevenes læring og utvikling, er de som staten i minst grad kan styre. Faktorer som staten kan styre, har ofte begrenset effekt på elevenes læring. (Meld. St. 21, 2016-2017, s. 11)

Dette er ei erkjenning av at kvalitetsutvikling, i motsetnad til sektorbygging, i større grad er eit kontinuerleg arbeid utan eit naturleg sluttunkt. Det er og ei erkjenning av at «kvalitet vert skapt lokalt», og at skuleeigarar og skuleleiarar får meir ansvar for kvalitets- og kompetanseutviklingsarbeid.

2.3 Oppsummering kapittel 2

I kapittel 2 har eg vist til diskursen om kvalitet i norsk skule utover på 2000-talet og korleis svake norske elevresultat i internasjonale målingar er blitt etterfølgt av fleire reformer som har som mål å auke kvaliteten i skulen. Reformene, til dømes Kunnskapsløftet og den auka satsinga på kompetanseheving for lærarar og skuleleiarar, har gitt auka merksemd til forskingsbasert og evidensbasert praksis innan fleire relevante områder. Dei nasjonale tiltaka handlar om å styrke lærarane sin kunnskapsbase, både den akademiske kunnskapen og dei meir praktiske ferdigheitane. (Postholm & Emstad, 2014, s. 18).

Deler av dette kapittelet er omarbeidd og henta frå eksamen ME6-501, Forskingsdesign og metode vår 2020 (Lykkebø, 2020). Oppgåva var eit førebuande arbeid til masteroppgåva.

3.0 Kunnskapsstatus

I dette kapitlet vil eg sjå på teori som seier noko om utviklinga av lærarprofesjonen og korleis deltaking og leiing av profesjonelle læringsfellesskap kan styrke kvaliteten i skulen.

3.1 Læreryrket som profesjon

Elstad, Helstad og Mausestaden peikar på to hovudtrekk i si forskning på utvikling av lærarprofesjonen. Det eine er at det vert lagt auka vekt på læringsmål og ulike former for kontroll og oppfølging av at elevane når læringsmåla. Det andre utviklingstrekket er ei større vektlegging på lærarane sin kunnskapsbase og profesjonelle utvikling. Desse forskarane seier at desse utviklingstrekk må sjåast på i samanheng, og grunnir dette med at det er eit sentralt premiss at resultat skal brukast av alle i skulen til å betre praksis gjennom å søkje ny kunnskap, både individuelt og kollektivt (Elstad et al., 2014, Kapittel 1).

Omgrepet profesjon refererer til ei gruppe yrkesutøvarar som deler eit yrke med spesielle kjenneteikn og profesjonsteoretikarar har definert ei rekke kjenneteikn på kva det er som særpregar ein profesjon. (Elstad, Helstad, et al., 2014, s. 24-25). I diskusjon om kva som er ein profesjon versus kva som ikkje er det, har det ikkje alltid vore einigheit. Profesjonsteoretikarar har definert ei rekke kjenneteikn på kva som er særpreget for ein profesjon. Elstad, Helstad et al. viser til Etzioni (1969) når dei hevdar at det i den klassiske profesjonssosiologien vert lagt vekt på element som ein vitenskapleg kunnskapsbase, autonomi i yrkesutøvinga og etiske standardar. Elstad, Helstad et al. viser også til Etzioni når dei tek opp til diskusjon om læreryrket er ein profesjon eller om det er ein såkalla semi-profesjon. Særleg har det vore diskusjon rundt yrkesområder som handlingsfridom i utøvinga av yrket, bruk av forskingsbasert kunnskap og det å ha eigne etiske standardar. Her meiner dei at både lærarar og andre profesjonar som til dømes sjukepleiarar og sosionomar vert utfordra på desse kriteria. (Elstad et al., 2014, s. 20). Sjølv om læreryrket har ein svakare vitenskapleg tradisjon enn andre klassiske profesjonar, til dømes legar og advokatar, så har det frå tidleg på 1990-talet blitt identifisert ein brei tradisjon for å omtale læreryrket som ein profesjon. (Elstad et al., 2014) I dette ligg det ei erkjenning av at det i læreryrket må nyttast abstrakt og teoretisk kunnskap som er naudsynt for å utvikle god undervisningspraksis.

I Noreg har fleire styringsdokument på 2000-talet omtala læraryrket sin profesjonsstatus og profesjonalitet. Elstad, Helstad et al. (2014) viser til Stortingsmelding 11 (2008-2009) der læraren vert omtala som profesjonsutøvar, og at både profesjonsutdanning og profesjonalisering er satt på dagsorden. (s. 24)

Samtidig ser ein at ulike aktørar i sektoren legg ulikt meiningsinnhald i omgrepet profesjon og profesjonalisering av lærarprofesjonen. Medan Utdanningsforbundet legg mest vekt på dei meir ideologiske komponentane i det klassiske profesjonsomgrepet, som fagleg autonomi, lite kontroll frå samfunnet si side, felles yrkesidentitet og det relasjonelle, er Kunnskapsdepartementet si profesjonsforståing forankra i eit ønskje om sterkare samspel mellom yrkesutøvinga og ei byråkratisk styring. (Elstad et al., 2014, s. 25). Kunnskapsdepartementet uttrykkjer ønskje om at lærarar får meir fag- og forskingsbasert kompetanse, samstundes som dei blir betre på praktiske og yrkesmessige ferdigheiter. Kommunenes Sentralforbund (KS) knyter profesjonsomgrepet meir til arbeidsplassen og omtalar profesjonalisering i form av at «djupare profesjonsutvikling skjer i arbeidsfellesskap der det er kultur for stadig å analysere og vidareutvikle eit felles lærings- og undervisningsrepertoar som kan bidra til optimal læring og utvikling for barn og unge» (s. 25).

3.2 Profesjonelle læringsfellesskap

I forskningslitteraturen vert etablering av profesjonelle læringsfellesskap (PLF) omtalt som ein måte å støtte opp under lokal og kollektiv profesjonsutvikling. (Elstad et al., 2014, s. 30). Omgrepet bygger på tanken om at lærarar som samarbeider kan oppnå meir i fellesskap enn lærarar som jobbar meir individuelt og åleine. Der er òg ein antakelse at dette samarbeidet kan bidra til å utvikle praksis til beste for elevane si læring, gjennom å ha ei forskande tilnærming til praksis. (Elstad et al., 2014, s. 136). I bok *Professional capital – Transforming Teaching in Every School* definerer Hargreaves og Fullan omgrepet Professional Learning Communities (PLC), på norsk Profesjonelle Læringsfellesskap, ved å ta utgangspunkt i kvart enkelt element. Dei seier at «Communities» er fellesskap der leiarar og lærarar i skulen samarbeider i eit forpliktande fellesskap med felles utdanningsmål. Alle tek ansvar for å forbetre kollegiet sin profesjonelle praksis. I fellesskapet blir kvar enkelt respektert og tatt i vare både som fagperson og menneske. Vidare seier dei om «Learning communities» at læring her viser til to ting: For det første viser det til at målet for desse fellesskapa er å betre læring, trivsel og utvikling hjå

elevane. For det andre at det skjer læring i desse profesjonelle fellesskapa ved at deltakarane arbeider undrande og utforskande for kontinuerleg å identifisere og utvikle meir effektive prinsipp og metodar for læring og undervising. Ved utfordringar unngår ein kortsiktige løysingar til fordel for tiltak som også fungerer på lang sikt. Om det samansette omgrepet «Professional learning communities» seier dei at den felles faglege utviklinga og praksisen er opplyst og informert, men ikkje avhengig av forskning og statistikk. Forskingsfunn og statistikk må sjåast i lys av praksiserfaring i kollegiet, og nyttast som grunnlag for lærande samtalar i det profesjonelle fellesskapet om kva som er effektiv og mindre effektiv praksis (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 127–128).

Emstad og Birkeland seier i boka lærende ledelse (Emstad & Birkeland, 2020) at i forskingsfeltet innan skule og utdanning er potensialet for profesjonelle læringsfellesskap i arbeidet for å forbetre elevane si læring er breitt akseptert. Emstad og Birkeland seier vidare at sjølv om omgrepet både er godt kjent og akseptert brukt, så fins det likevel ingen universell forståing av det. (Emstad & Birkeland, 2020, Kapittel 6). Vidare seier dei at dette kan vere ei utfordring fordi omgrepet profesjonelle læringsfellesskap kan bli brukt ukritisk om alle lærarfellesskap der desse fellesskapa verken er lærande eller profesjonelle. Tvert om, seier Emstad og Birkeland, kan nokre av lærarfellesskapa vere direkte kontraproduktive og vektlegge eksternorienterte forklaringar dersom ikkje undervisninga fører til utvikling og ønska læring hjå elevane (Emstad & Birkeland, 2020). Emstad og Birkeland viser til Levin (2011) der han skil mellom «læreres profesjonelle fellesskap/læreres profesjonsfellesskap» og profesjonelle læringsfellesskap». Dei seier at profesjonsfellesskap finnast på alle skular og som kan vere nyttig for å forstå kvifor nokre skular får til endring lettare enn andre skular. Eit profesjonelt læringsfellesskap, derimot, er assosiert med positive endringar, og per definisjon søker det å forbetre elevane si læring. (Emstad & Birkeland, 2020, s. 138).

I boka «Profesjonelle læringsfellesskap» (Qvortrup, 2018) listar Qvortrup opp fleire definisjonar på omgrepet profesjonelle læringsfellesskap, til dømes denne frå Shirley Hord der ho løftar fram to trekk ved profesjonelle læringsfellesskap som gjennom forskning har vist seg å vere berekraftige. Hord seier at «Profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes av deltakere som inngår i et analytisk og undersøkende samarbeid, og som hele tiden er orientert mot å styrke sin egen og kollegenes profesjonelle praksis» (Qvortrup, 2018, s. 11). Sjølv om det ikkje ligg ei universell forståing bak omgrepet profesjonelle læringsfellesskap, så er det i forskingslitteraturen funne fleire gjennomgåande karakteristiske trekk.

I review-artikkelen *professional learning communities* (Stoll et al., 2006) løftar forfattarane fram 5 nøkkelfaktorar som er karakteristiske for profesjonelle læringsfellesskap: felles verdiar og visjon, kollektivt ansvar, reflekterande og profesjonelle metodar, samarbeid og læring og kompetanseutvikling i teamfellesskapet. Innleiingsvis seier dei at ingen av nøkkelfaktorane ser ut til å operere åleine, men at dei derimot er fletta saman og opererer i lag. Den første faktoren dei løftar fram er *felles verdiar og visjon*. I det legg dei at dei som jobbar i profesjonelle læringsfellesskap har ei felles forståing av kva verdiar og visjonar som skal ligge til grunn for skulen si verksemd. Den felles forståinga må vere orientert mot elevane si læring, trivsel og utvikling. Fleire stader i forskingslitteraturen er det peikt på at profesjonelle læringsfellesskap ikkje fungerer dersom dei er basert på tvang, toppstyring, skjemavelde og faste dagsordenar. (Qvortrup, 2018, s. 47). Den andre faktoren er *kollektivt ansvar*. Denne faktoren legg vekt på at lærarar og leing tek eit samla og felles ansvar for elevane si læring, læringsutbytte, trivsel og utvikling. Qvortrup seier at det er ein klar og direkte effekt av å jobbe i eit profesjonelt læringsfellesskap at samarbeidet mellom lærarane vert styrka, og at dermed følelsen av å stå åleine med ansvar for elev eller klasse vert dempa (Qvortrup, 2018). Konsekvensen er at ein snakkar om «våre elevar» versus «mine elevar». Ein slik kollektiv tankegang gjeld heile skulen, men også heile kommunen. Slik vert det eit heilt «samfunn» rundt eleven som tek ansvar for læring og utvikling. I eit slikt «samfunn», med elevane si faglege utvikling og trivsel i fokus, vil ein betre kunne prioritere og koordinere innsats og ressursar på alle nivå i skulen og i kommunen. Det betyr også at den enkelte lærar vil få rask tilgang til kvalifisert kunnskap og støtte når det er behov for veiledning eller eventuelt avlastning (Qvortrup, 2018). Den tredje nøkkelfaktoren som er gjennomgåande i profesjonelle læringsfellesskap er at det vert nytta *reflekterande og profesjonelle metodar*. Stoll inkluderer refleksive dialogar i denne faktoren (Stoll et al., 2006, s. 226). Døme på slike metodar kan vere å nytte kollegabasert observasjon og tilbakemeldingar. Qvortrup peikar på at arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap ikkje må avgrensast til praktiske oppgåver, arbeidsfordeling og koordinering. Fokus på både langsiktige og kortsiktige mål må sjonglerast og reflektiv praksis er eit nøkkelord. (Qvortrup, 2018). Det vert også løfta fram at den refleksive praksisen må kombinerast og utfordrast med gode elevdata og av forskingsbasert kunnskap om pedagogiske metodar. Den fjerde nøkkelfaktoren som vert løfta fram i Stoll sin artikkel «*professional learning communities*» og som Qvortrup også skriv om i boka «*profesjonelle læringsfellesskap*» er *samarbeid*. Samarbeidet går «utover» overflatisk hjelp og støtte, og har fokus på utviklingsarbeid og aktivitetar til beste for elevane si læring og utvikling. Følelse av gjensidig avhengigheit er sentralt i eit slikt samarbeid, og det

er ei klar kopling mellom samarbeidsaktivitet og felles mål (Stoll et al., 2006, s. 227). Den siste nøkkelfaktoren som vert løfta fram er *læring og kompetanseutvikling i teamfelleskapet*. I denne faktoren ligg det at både grupper/team i skulen så vel som individuell læring, vert framheva. Stoll seier det slik: « all teachers are learners with their colleauges» (s. 227). Stoll seier vidare at i profesjonelle læringsfelleskap så er kollektiv læring tydeleg gjennom kollektiv kunnskapsaping, der skulen som læringssamfunn samarbeider, engasjerer og reflekterer over informasjon og data – tolkar det i fellesskap og nyttar det til det beste for elevane (Stoll et al., 2006).

Louise Stoll si eiga forsking på profesjonelle læringsfellesskap støttar opp under desse fem gjennomgåande trekka, men identifiserer også tre nye. For det første viser det seg at skular med profesjonelle læringsfellesskap også er prega av *gjensidig tillit og støtte* mellom lærarane. Vidare har skulane *inkluderande medlemskap*, der det er heile skulen og dei rundt, inkludert det kommunale skulevesenet, som utgjer det profesjonelle læringsfellesskapet. *Åpenheit* er den siste faktoren. Skular med profesjonelle læringsfellesskap orienterer seg utanfor skulen, og søker nettverk, partnerskap og liknande (Stoll et al., 2006, s. 227)

3.3 Leiing av profesjonelle læringsfellesskap

Eg har tidlegare i oppgåva skrive om dei auka krava og forventningane som dei siste åra har råka skulen og lærarprofesjonen. I kjølvatnet av dette har også profesjonalisering av skuleleiarar fått eit betydeleg omfang. Forventingar til skuleleiarar finn vi i fleire av dei norske styringsdokumenta dei siste 10-15 åra, til dømes i Stortingsmelding 31 (2007-2008), som var grunnlaget for oppretting av den nasjonale rektorutdanninga (Elstad et al., 2014, s. 245).

Leiinga i skulen har eit spesielt ansvar for å legge til rette for organisasjonslæring og læring i profesjonelle læringsfellesskap (Elstad et al., 2014). Dette vart allereie peika på i Kunnskapsløftet frå 2006 (LK06) som slo fast at felles læring og lærande skular er ei forutsetning for å auke elevane si læring. Dette er tydeleggjort i fornyinga av Kunnskapsløftet som seier at god skuleleiing er ein føresetnad for å få til profesjonelle samarbeid i skulen (Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring, u.å.).

Qvortrup legg ansvaret for å utvikle og støtte profesjonelle læringsfellesskap til forvaltninga, og seier at forutsetninga for å få dette til er at skuleleiinga har nok kunnskap til å bygge den profesjonelle læringskulturen og utvikle teama til den profesjonelle samarbeids- og utviklingseininga ved skulen som eit profesjonelt læringsfellesskap skal vere (Qvortrup, 2018, s. 61).

Men kva er denne kunnskapen hjå rektor eller skuleleiing som Qvortrup etterspør? Det vil eg prøve å seie litt om i denne delen av kapittelet. Mot slutten av kapittelet har eg vendt meg mot den kjende skuleforskaren Viviane Robinson og sett kva ho seier om «elevsentrert skuleledelse». Boka til Robinson gjer ei systematisk, konkret og praktisk innføring i det som skuleleiarar/rektorar kan gjere for å utvikle ein felles og læringsfremmande skulekultur og eit profesjonelt læringsfellesskap. Forskingsfunna til Robinson seier noko om kva som er dei mest effektive måtane skuleleiarar kan bidra til elevane sine resultat og trivsel.

Emstad og Birkeland viser til Hord og Sommers (2008) som seier at profesjonelle læringsfellesskap ikkje ser ut til å utvikle seg naturleg, men at rektor ofte blir peika på som ein katalysator som med hensikt skapar eit profesjonelt læringsfellesskap i skulen. I desse skulane foregår eit systematisk arbeid for å utvikle læring for alle profesjonelle i skulen, og det kollektive målet er å auke elevane si læring. (Emstad & Birkeland, 2020, s. 139). Andre studiar underbygger dette og viser til at rektor si leiing er sentral med tanke på kor langt Norske skular er komt når det gjeld læreplanreformer. Suksessfaktorane ser ut til å vere at rektor legg til rette for erfaringsdeling og kunnskapsutvikling. Det vert og utvikla ein profesjonell kultur der lærarane reflekterer over eigen praksis, deler sine erfaringar og fortolkingar og slik skapar eit miljø der ein lærer av kvarandre (Elstad et al., 2014, s. 31).

Hargreaves og Fullan (2012) peikar på at det kan vere ei fallgruve i etablering av profesjonelle læringsfellesskap dersom rektor blir for opptatt av formalitetar og strukturar ved lærarane sitt samarbeid, og ikkje innhaldet og målet. I slike tilfelle vil ikkje etablering av profesjonelle samarbeid føre til vesentlege endringar (Emstad & Birkeland, 2020, s. 143).

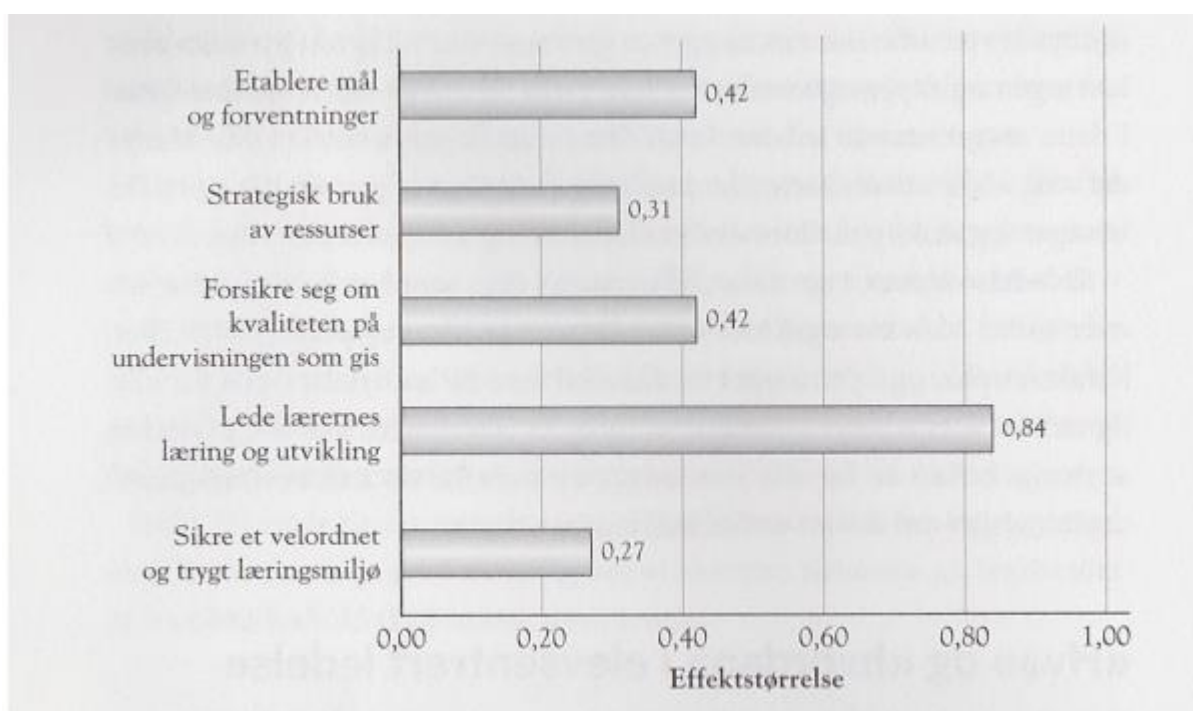
Eit profesjonelt læringsfellesskap treng ikkje nødvendigvis knytast til felles skulekultur. Profesjonelle læringsfellesskap kan også dreie seg om grupper av lærarar, eller mellom rektorar på tvers av skular som føler ei felles forplikting og eit profesjonelt ansvar for elevane si læring (Emstad & Birkeland, 2020, Kapittel 6).

Ein gjennomgang av studiar som har forska på profesjonelle læringsfellesskap for rektorar kan summerast i tre funn: For det første finn ein at dersom rektor sjølv deltek i eit profesjonelt læringsfellesskap, så vil det gje betre forståing for kva profesjonelle læringsfellesskap er. Dette har igjen betydning for at rektorane får auka bevisstheit om kva som krevjast for å etablere og holde ved like profesjonelle læringsfellesskap. Funn nummer to i oppsummeringa seier at rektorar ved å delta i eit profesjonelt læringsfellesskap med andre rektorar vil bidra til utvikling av eigen profesjonalitet som rektor. Saman kan desse rektorane utvikle ei betre forståing for kva prosessar for læring som kan utvikle kunnskap og ferdigheiter i eigen skule. Det tredje funnet seier at å nytte ekstern støtte i fasilitering av profesjonelle læringsfellesskap for rektorar kan være av stor betydning (Emstad & Birkeland, 2020, s. 144).

I boka *Elevsentrert skoleledelse* summerer Viviane Robinson opp forskning på skuleleiing som betyr noko for elevane sitt læringsutbytte. Bak råda i boka ligg ei omfattande analyse av alle publiserte forskingsfunn som seier noko om påverknaden spesifisert leiarpraksis har på elevresultat (Robinson, 2014). I analysen av forskinga sorterer Robinson leiarpraksis i fem breie kategoriar, eller leiardimensjonar, som fortel leiarar om kva dei må fokusere på for å ha ein større påverknad på elevane si læring (s. 26). Dei fem leiardimensjonane er: å etablere mål og forventningar, strategisk bruk av ressursar, auke kvalitet på undervisinga, å leie lærarane si læring og utvikling og å sikre eit velordna og trygt læringsmiljø. Robinson (2014) seier at desse fem leiardimensjonane fungerer som eit sett av leiarhandlingar som har sterk påverknad på kvarandre, og at ho har valt å sortere og presentere leiardimensjonane på ein måte som seier noko om relasjonane mellom dei.

Robinson sine funn er understøtta av tre leiarferdigheiter som seier noko om Korleis, altså kva kunnskap og ferdigheiter rektor må ha for å få dei fem leiardimensjonane til å fungere i ein gitt skulesamanheng. Dei tre leiarferdigheitene er å bruke relevant kunnskap, å løyse komplekse problem og bygge tillitsrelasjonar (Robinson, 2014, s. 26) .

Figur 1 under viser det statistiske målet for effektstørrelse for kvar av dei fem leiardimensjonane. Effektstørrelsen seier noko om den gjennomsnittlege påverknaden leiardimensjonen har på elevresultat (Robinson, 2014, s. 20).



Figur 1 Fem dimensjonar i elevsentrert skoleledelse. (Robinson, 2014, s. 20)⁴

Leiardimensjon 1 – etablere mål og forventningar

Robinson (2014) seier at å etablere og kommunisere tydelege mål er ein måte for leiarar til å fremme samanheng i skulekvardagen. «Å sette mål fungerer fordi det tvinger fram beslutningar om *relativ* viktighet» (s. 50). Det seier noko om kva som er meir viktig akkurat no i denne konteksten. For at å etablere mål skal ha verknad må tre forhold vere på plass. Dei tilsette må føle forplikting til målet og dei må ha tru på at målet kan nåast. Målet må også vere så spesifikt at dei tilsette kan følge med på framgangen mot målet. Om desse tre forholda er på plass, seier Robinson at etablering av mål vil utgjere ein forskjell på no-situasjon og ønska framtid (Robinson, 2014, s. 52)

Leiardimensjon 2 – strategisk bruk av ressursar

Strategiske prioriteringar og avgjersler må takast når dei etablerte måla skal nåast. Strategiske ressursar handlar om bruk av pengar, bruk av tid og personale på vegen mot målet (Robinson, 2014, s. 63). Nøkkelfokus, seier Robinson, er ikkje korleis ein skal få tilført ytterlegare midlar, men korleis ein skal evaluere og revurdere noverande mønster i ressursbruk.

⁴ Det statistiske målet for effektstørrelse viser den gjennomsnittlige påverknaden på elevresultat frå denne leiingsdimensjonen, etter utrekning basert på funn i grunnundersøkelsane (sjå Robinson, Lloyd og Rowe, 2008 for fleire detaljar)

Ressurstildelingsmønsteret må sjåast i samanheng med læringsmål og forskingsbasert kunnskap om den relative effekten til ulike undervisningsprogram og undervisningsressursar (s. 79)

Leiardimensjon 3 – forsikre seg om kvaliteten i undervisninga

I denne dimensjonen viser Robinson til Heck, Larsen og Marcoulides (1990) som seier at leiing ved høgtpresterande skular først og fremst skil seg ut ved aktivt tilsyn med og koordinering av læreplanarbeid (Robinson, 2014, s. 82). Å sørge for kvalitet i undervisninga bør også gjerast ved å gje nyttige tilbakemeldingar til lærarane og å bruke data om elevframgang til å forbetre undervisninga (s. 99).

Leiardimensjon 4 – Å leie lærarane si læring og utvikling

Robinson finn at den mest effektive måten skuleleiarar kan utgjere ein forskjell for elevane si læring er å legge til rette for og sjølv delta i den profesjonelle læringa og utviklinga til lærarane sine (Robinson, 2014, s. 101). Denne leiarpraksisen sin gjennomsnittlege påverknad på elevresultat (0,84) er dobbel så stor som leiardimensjonen på andre plass (s. 101). Under denne dimensjonen drøfter Robinson korleis leiarar kan bygge kapasitet på eigne skular ved å «gjøre det daglige arbeidet og samtidig lære hvordan man kan forbedre dette arbeidet» (Robinson, 2014, s. 100). Robinson drøftar fleire årsaker til kvifor den «deltakande skuleleiar-praksisen» har så stor betydning. Den kanskje viktigaste grunnen til effekten, seier Robinson, er at leiar gjennom deltaking og involvering i profesjonell læring gjer det mogeleg å få større kunnskap om kva utfordringar læringa møter, og kva faktorar eller betingelsar lærarane treng for å lukkast (s. 102). Ei anna årsak kan vere symbolsk, at leiaren modellerer det viktige i det å vere ein som lærer. Når lærarane ser at rektor prioriterer dette, så vil lærarane i større grad føle at dei bør gjere det same. Vidare seier Robinson at leiarar som er i aktiv interaksjon med personale kan delta i profesjonelle diskusjonar fordi dei forstår språket som vert nytta (Robinson, 2014, s. 102). Vidare seier Robinson at effektiv profesjonell utvikling er ein kollektiv innsats fordi det, for det første, er kun gjennom kollektivt arbeid at ein når målsetjinga om at alle elevane skal lukkast. Og, som lærar er ein avhengig av undervisningskvaliteten til kollegaene sine fordi den faktoren som påverkar ein elev sine prestasjonar i eit fag eit gitt år er det eleven har lært i faget tidlegare (s. 102–103). For det andre, seier ho, er det utfordringar med å skape gode refleksjonar av eigen undervisningspraksis. Kollektiv arbeid i profesjonelle læringsfellesskap vil berike både i analyse og i løysingar av spesifikke undervisningsutfordringar, og dermed hjelpe lærarar bort frå «selvbegrensende antakelser og praksis» (s. 103). Ei tredje årsak til å handsame lærarane sin læringsprosessar som kollektiv innsats er at ein får mogelegheit til å få

samanheng i undervisningsarbeidet. Sterk samanheng i undervising og læreplanarbeid vil gje eit felles språk, innsikt i kvarandre sine undervisningsmåtar, og dermed eit betre grunnlag for kollektiv hjelp og støtte (Robinson, 2014, s. 103).

Robinson (s. 105) peikar på at lærarane sin læringsprosessar krev kompetent leiing. For å oppnå effektiv leiing av lærarane si profesjonelle læring krev det bruk av forskingsbevis om elevlæring som blir lagt til grunn for avgjersler om kva som trengs av profesjonell læring, om den fungerer, kven den er for og når den bør slutte. Det er også vesentlig for effektiv leiing av profesjonell utvikling at ein nyttar forskning om dei typane profesjonell læring som mest truleg vil endre undervisningspraksis til beste for elevane. Robinson (s. 105) viser til blant anna til Elmore (2004) som seier denne forskinga antyder at effektiv profesjonell utvikling;

- Svarar på identifiserte læringsbehov hjå elev og lærar
- Fokuserer på forholdet mellom undervising og elevlæring
- Sørger for meningsfylt innhald
- Integrerer teori og praksis
- Brukar ekstern ekspertise
- Sørger for eit mangfald av læringsmogelegheiter

Leiardimensjon 5 – sikre eit velordna og trygt læringsmiljø

Denne leiardimensjonen handlar om leiaren sine handlingar for å sikre eit velordna og trygt læringsmiljø, både for elevar og tilsette. Om dette ikkje er på plass er det lite sannsynleg at skulen vil lukkast med forbetringar knytt til undervisningsaktivitet. Å skape trygge læringsmiljø for elevane gjerast ved å møte elevane sine behov for omsorgsfulle relasjonar og for kontroll over og suksess med eiga læring (Robinson, 2014, s. 134).

3.4 Oppsummering kapittel 3

Det har frå tidleg 1990-tal blitt identifisert ein brei tradisjon for å omtale læraryrket som ein profesjon. Omgrepet profesjonelle læringsfellesskap skildrar eit godt og produktivt samarbeid mellom lærarar og leiarar. Samarbeidet skal heile tida ha fokus retta mot elevane si læring og trivsel. Robinson sine fem leiardimensjonar kombinert med dei tre ferdigheitene i elevsentrert skuleleiing gir eit innsiktsfult og forskingsbasert blick på korleis rektorar/skuleleiing gjennom sin leiarpraksis kan gjere forskjell for elevane si læring uavhengig av situasjon (Robinson , 2014).

4.0 Teoretiske perspektiv

Mi teoretiske tilnærming til korleis rektor tenkjer og handlar kring kompetanseutvikling i eige kollegium, er å sjå det profesjonelle læringsfellesskapet i lys av teori om korleis leiarar kan virke i organisasjonar. Eg vil i denne delen av oppgåva gjere slik som Strand gjer i boka *Ledelse, organisasjon og kultur*, nemleg gå frå organisasjonsnivået og nedover til roller og adferd: Bestemte roller utfører eller bidrar til bestemte funksjonar eller verknader. Rolleomgrepet kan knytast til organisasjonsomgrepet gjennom omgrepet *funksjon* (Strand, 2007, s. 21).

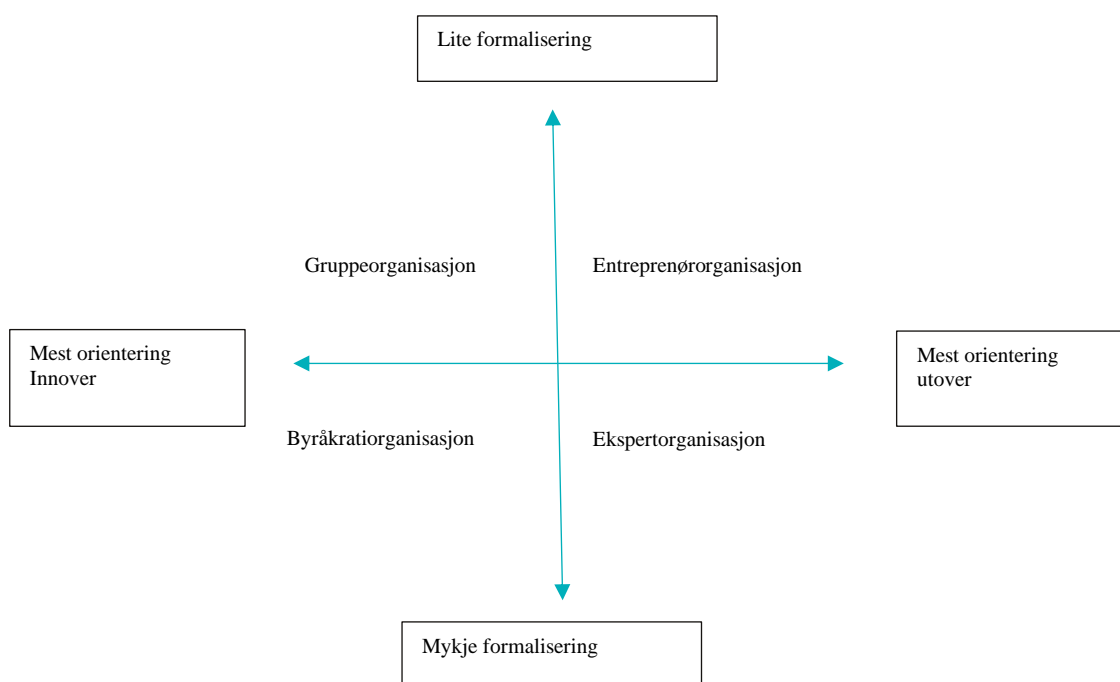
Strand seier at leiing best kan forståast i ein kontekst eller meiningssamanheng, og at det er ein serie faktorar som påverkar leiinga og som dannar samanhengen vi må forstå leiing i (s. 28).

I drøfting og analyse av dei empiriske funna vil eg nytte modellar der funna kan skildrast i lys av teori. Omgrepsapparatet som Strand nyttar seg av kan brukast for å analysere både organisasjonar og leiarroller (Glosvik et al., 2014, s. 71). Eg tek utgangspunkt i PAIE-modellen slik den er skildra av Torodd Strand (2007) som teoretisk grunnlag for skildring av organisasjonar og leiingsfunksjonar. Som eit supplement og justering av PAIE-modellen nyttar eg Glosvik et al. si kompassrose (Glosvik et al., 2014) Grunndimensjonane Strand nyttar i si klassifisering er grad av formalisering (til dømes reglar og prosedyrar) på den vertikale aksens, og i kor stor grad ein er orientert innad i systemet versus utad mot omverda på den horisontale aksens (Strand, 2007). Strand opnar opp for at dei to grunndimensjonane kan supplerast frå andre tilnærmingar. Dette har blant anna Glosvik, Langfeldt og Roald gjort i boka *Rektorrollen* (Glosvik et al., 2014). Her har dei utvikla ei kompassrose som kan nyttast som eit navigasjonsverktøy for rektorar. Grunndimensjonane i Strand sitt perspektiv og kompassrosa er mykje samanfallande, men der Strand opererer med «lite og mykje formalisering» som grunndimensjon, meiner Glosvik et al. at skular heller bør forståast gjennom dimensjonen «fellesskap og individ». Ei slik supplerings av omgrepsapparatet gjer modellen meir relevant for ein skule- og utdanningskontekst. I kompassrosa famnar dimensjonen «innover-utover» fleire sider ved skulen, men hovudsakleg viser den at skular organiserer og gjennomfører undervisningsaktivitet som eit svar på krav, eller etterspørsel, frå samfunnet rundt skulen, eller i eit samspel med dette samfunnet (Glosvik et al., 2014, s. 28). Dimensjonen «fellesskap og individ» handlar om det sosiale fellesskapet som skulen utgjer. Det skjer individuelle og

kollektive prosessar hos dei som deltek i fellesskapet, men også prosessar som bind dei saman (s. 28). Meir om dette seinare i kapittelet. Glosvik et al. har også omgjort PAIE-rollene til ulike rektorroller. I drøfting og analyse vil eg støtte meg på begge omgrepsapparata.

4.1 Organisasjonstypar

Strand nyttar ei firedeling i si klassifisering av organisasjonstypar, og fordi organisasjonane er ulike vil det også vere ulike leiarroller som er sentrale. Organisasjonstypane deler Strand inn i *byråkratiorganisasjonar*, *ekspertorganisasjonar*, *gruppeorganisasjonar* og *entreprenørorganisasjonar*. Desse organisasjonstypane har alle sine særtrekk i høve oppbygging, gangen i arbeidsprosessar og samordningsmekanismar. Dei kan også skiljast frå kvarandre ved den/dei typar oppgåver og utfordringar som dei er innretta mot. Organisasjonstypane vert rekna som grunnleggande, og dei gir eit utgangspunkt for kartlegging av leiartypar, roller, organisasjons- eller leiingsfunksjonar og kulturar. Organisasjonstypane kan illustrerast slik:



Figur 2 Organisasjonstypar i Strand (2007)

Strand seier at empirisk forskning støttar denne oppdelinga og at typane er gjenkjennbare. Han seier vidare at organisasjonstypane er å sjå på som prototypar (Strand, 2007, s. 28). I røynda er blandingsformer og ulike variasjonar av organisasjonstypane heilt vanleg, men at dei fleste organisasjonane vil kunne ha ein dominerande organisasjonsidentitet (s. 28). Relevant for mitt

prosjekt er at dei ulike organisasjonsformene har ulike vilkår for leing. I det følgjande vil eg skildre dei fire prototypene av organisasjonar som vi finn i Strand (2007). Strand seier at fire organisasjonsgruppetypane byr på ulike vilkår for leing, og at kan skimte fire typiske leiarroller, ein for kvar av dei (Strand, 2007). I det følgjande nemner eg også kort desse leiarrollene og koplar dei mot organisasjonstype. Seinare i kapitlet kjem ei meir detaljert skildring av leiarroller, og det er desse leiarrollene eg vil prøve å finne «ei kopling til» i analysedelen av oppgåva.

Gruppeorganisasjonar består ifølge Strand (Strand, 2007, s. 29) av eit kollektiv med lite formell statusdifferensiering. Avgjersler vert tatt gjennom fleirtalsbeslutningar eller etablert konsensus, og medlemmane innrettar seg deretter. Kommunikasjon skjer «ansikt til ansikt», og det er ofte den lojale og veltilpassa medlemmen som lukkast. Den formelle strukturen er erstatta av interne normer som ikkje er synlege for andre enn medlemmane. Gruppeorganisasjonar kan finnast som sjølvstendige einingar, men dei kan også finnast innad i andre organisasjonar, som til dømes i prosjekt- eller arbeidsgrupper (Strand, 2007, s. 28–29). Leiinga i gruppeorganisasjonar er lite formell, den varierer i form og kan skifte. Den normale leiarolla i gruppeorganisasjonen er truleg å vedlikehalde gruppa (s. 28–29). Strand omtalar *byråkrati* som organisasjonar med fleire nivå. Byråkratia har stor grad av spesialisering, og arbeidsprosessane er styrt av regelverk. Organisasjonstypen har formell leing, og leiinga spelar ei sentral rolle som kjem til uttrykk i organisasjonssystemet. Døme på byråkratiske organisasjonar er Rikstrygdeverket, forsikringsselskap og oljeplattformer. Den typiske leiarrolla i byråkratiorganisasjonar tek i vare det rutinemessige i verksemda. Ei av hovudoppgåvene er å hindre uønskt avvik. God kjennskap til interne rutinar og prosedyrar er viktig for leiarar i byråkrati. Derfor vert denne organisasjonen leia av den stødige administratoren, eller den systematiske og rutinerte ingeniøren. I *ekspertorganisasjonar* finn vi færre nivå enn i byråkratiet. Typiske trekk ved denne organisasjonen er at dei har lågt hierarki og medlemmene har ofte felles, eller lik, utdanning. Dei ulike posisjonane i organisasjonen baserast på yrkesmessig status og erfaring. Ein ekspertorganisasjon har også høg grad av fagspesialisering og fagautonomi, og dei handsamar samansette problem (Strand, 2007). Strand definerer sjukehus, skular og opplæringsinstitusjonar som typiske ekspertorganisasjonar, men peikar også på at ein i desse organisasjonane også kan finne trekk frå både byråkratiorganisasjonen og gruppeorganisasjonen. Ein ekspertorganisasjon har produksjon som hovudfokus. I ein skulekontekst blir dette å definere mål og få resultat innan utdanning, eller gjennom undervisning. Å leie ekspertorganisasjonar kan i følge Strand vere

utfordrande. Her viser han spesielt til den faglege autonomien kombinert med leing (s. 28). Leiarar i ein ekspertorganisasjon kan påverke fagleg standard og stimulere og bygge opp faglege talent. Vidare kan leiaren sjå koplingar og samanhengar i arbeidsprosessane, og vere ein kanal for faglege krav frå eksterne aktørar (Strand, 2007). *Entreprenørorganisasjonen* er ifølge Strand (2007, s. 29) lite prega av fast struktur. Den fungerer rundt dei spesifikke oppgåvene som sentrale aktørar, til dømes, entreprenørar er opptatt av. Belønning og utfordringar vert definert i dei mogelegheitene og truslane som ligg i oppgåveløysinga, det vil seie mogelegheiter for god eller dårleg inntening, i verste fall konkurs. Investeringselskap og entreprenørfirma er døme på entreprenørorganisasjonar. Leiinga i entreprenørorganisasjonar er personleg, direkte, uformell og ukonvensjonell. Entreprenørorganisasjonen vert leia av den utadvendte entreprenøren som er idérik og energisk.

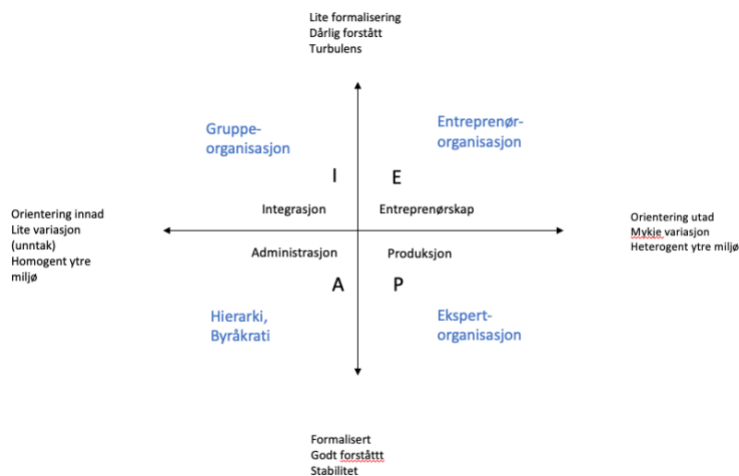
4.2 Leiarroller og Leiingsfunksjonar

Glosvik et. al. (2014, s. 68) seier at å leie er ein samlebetegnelse på ei rekke aktiviteter som skjer i ulike situasjonar. Strand sitt utgangspunkt er at omgrep om leing må vere av typen familieomgrep (tomme omgrep) som vert fylt med innhald ved bruk (Strand, 2007, s. 25). Strand er særleg opptatt av to føresetnader for leing. Den *eine* er at leing får meining og verknad avhengig i kva kontekst den inngår i, og den *andre* er at leing er ein type virksomheit som i høg grad er påverka av usikkerheit, konflikt, mangtydigheit og dilemma i organisasjonen. Vidare seier Strand at leiarar er medlemmar i organisasjonen som;

- har *ansvar for andre sitt arbeid*, har ressursar til å påverke og som er ansvarlege for det som skjer i organisasjonen
- har eit *mandat*, eller ei tillitserklæring til å handle på vegne av organisasjonen. Som oftast er mandatet formelt via ei rolle eller posisjon
- utfører *funksjonar* som er svært viktige for organisasjonen. Det vil seie at dei bidrar gjennom aktivitet og handling som er retta mot organisasjonen sin langsiktige overleving: dei (ut)nyttar ressursar i verda rundt dei, og samtidig verjar mot ytre truslar, dei opprettheld ro og orden, motivere til deltaking og oppmodar til kollektiv forståelse (Strand, 2007, s. 25–26).

Forståing av leing som er sett av roller er sentralt hjå Strand (2007). Rolleomgrepet seier noko om korleis leiarar skal forstå og utføre oppgåvene sine. Rolleomgrepet kan knytast til organisasjonsomgrepet gjennom omgrepet funksjon. Bestemte roller utfører eller bidrar til

bestemte funksjonar eller verknader (Strand, 2007, s. 21). Strand nyttar eit generelt omgrepsapparat som ramme for å få fram at leiing verkar, eller kva handlingar leiing består i (Glosvik et al., 2014, s. 69). Med PAIE meinast eit sett av idear som samla kan framstillast gjennom figuren under. Figuren syner Strand sitt grunnskjema for PAIE-modellen, utvida med organisasjonstypar og ytre arbeidsbetingelsar;



Figur 3 Leiingsfunksjonar, organisasjonstypar og ytre arbeidsbetingelsar (Strand, 2007, s. 251)

Når Strand koplær saman eit funksjonsperspektiv på leiing med klassifisering av organisasjonar, så ligg det fleire inspirasjonskjelder bak. Tankegangen er henta frå sosiologien og er kalla strukturfunksjonalisme. Dette er ideen om at bestemte strukturar eller ordningar ivaretek bestemte funksjonar. Sjølv om ikkje PAIE er heilt parallelt med Parsons AGIL-skjema, er det store likskapar (Glosvik et al., 2014, s. 70). Frå Adizes (1980) har Strand lånt merkelappane «produsent», «administrator», «integrator» og «entreprenør».

Leiingsfunksjonar

Produksjonsfunksjonen – produsent (P)

I dei kunnskapsstyrte ekspertorganisasjonane finn vi produsenten. Eg har tidlegare vist til Strand som definerer skular som ekspertorganisasjonar. Denne funksjonen handlar mykje om å setje mål for og å produsere dei verdiane det konkrete sosiale systemet er forutsatt å leie. Her finn vi fagmenneskene organisert rundt faglege problemstillingar, tjenesteproduksjon, klientar

eller elevar (P) (Glosvik et al., 2014, s. 70). Den standardiserte leiarrolla i ekspertorganisasjonane er nær knyta til rolla som fagkyndig. Produsentar kan ha vesentleg rom for innflytelse så lenge ein opererer innfor dei grensene ressursar og faglege normer set. Det kan i typiske produsentorganisasjonar vere fare for at leiinga kan bli overflødig, og det er heller lav respekt hjå dei tilsette for generell leiing. Dei faglege tilsette får drivkraft gjennom faglege problemstillingar, og dei får rask respons på arbeidet sitt gjennom tilbakemeldingar eller kollegarettleiing (Strand, 2007, s. 269–275).

Administratorfunksjonen - Administrator(A)

Denne leiarrolla har blikket retta mot kontroll og stabilitet, og det som opprettheld og dannar orden og oversyn i eit sosialt system. Leiaren si rolle er å sørge for stabile forhold og samanhengar. Det er i den hierarkiske- eller byråkratiske organisasjonen, eller delen av denne, vi typisk finn denne rolla. Strand peikar på at omgrepet byråkrati på ingen måtar er meint negativt, eller som ei fullstendig skildring av organisasjonen. (Strand, 2007, s. 263). Leiaren si rolle er ofte rutineprega, regelstyrt og har prosedyrar som skal følgjast. Den byråkratiske leiaren har gjerne stor autoritet, men avgrensa spelerom. Reglar set grenser for kva som kan avgjerast og val som kan takast (Strand, 2007, s. 263–269).

Integreringsfunksjonen – Integrator (I)

Integreringsfunksjonen handlar om å formidle og ta vare på dei verdiane og kulturtrekka som knyter saman og held ved like det sosiale systemet. Integratorrolla finn vi typisk i prosjektgrupper, frivillige organisasjonar og leiarteam. Verdier og fellesskap skal byggast og haldast ved like. Vi snakkar om «gruppeorganisasjonen» når vi set søkelys på aktørar og aktivitetar som særleg tek i vare denne funksjonen (Glosvik et al., 2014, s. 69). Den normale leiarrolla i gruppeorganisasjonen er truleg å bygge og halde ved like fellesskapet i gruppa, og eventuelt etablere den som ei sosial eining. For å lukkast må integratoren legge til rette for til dømes trivsel og inspirasjon. Integratoren må forstå og kunne ta i bruk sosiale prosessar. Han må også ha evne til å utnytte ressursane til dei tilsette til beste for organisasjonen. Resultat blir skapt gjennom gode diskusjonar, opne prosessar og deltaking (Strand, 2007, s. 276–285).

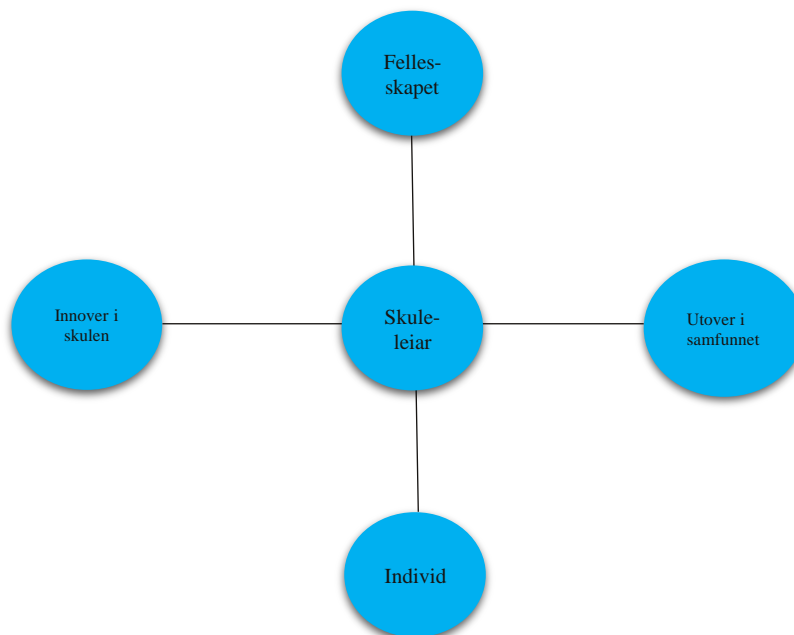
Entreprenørskap – entreprenør (E)

Entreprenørorganisasjonen er opptatt av nyskaping og forandring (Glosvik et al., s. 69). Den er utovervendt og endringsklar. Entreprenørar er hovudaktørane i entreprenørorganisasjonane.

Entreprenøren si rolle er å skape resultat. Truslar frå verda rundt må reduserast og gjerne gjerast om til mogelegheiter. Fridom til å satse på og forfølge mål er den fremste leiarbetingelsen i entreprenørorganisasjonar. Med fokus på resultat blir gjerne prosess sett på som mindre viktig. Leiing i desse organisasjonane er gjerne personlege prosjekt som ein identifiserer seg med. Grenser mellom arbeid-fritid og formell posisjon-person kan derfor bli viska ut. At leiaren har eigarskap, eller andre personlege interesser i firmaet/organisasjonen, er ikkje uvanleg. Entreprenør-leiaren er sjølvstøtt avhengig av ulike organisasjonsressursar, men den formelle organisasjonen er ikkje så viktig. Belønning som styringsmiddel, og i motsett fall negative sanksjonar, er ikkje utenkeleg. Leiarstilen er personleg og subjektiv, og personleg lojalitet er ofte eit krav til medarbeidarane. Entreprenørorganisasjonane er ofte kjenneteikna gjennom høg verdiskaping, ambisiøse visjonar, kreativitet og strategisk leiing (Strand, 2007, s. 285–296).

4.3 PAIE og Kompassrosa

Grunndimensjonane i figur 3 ovanfor er grad av formalisering og orientering innover eller utover. At Strand supplerer desse grunndimensjonane gir oss eit rikare omgrepsapparat. Glosvik et al. har også supplert det grunnleggande omgrepsapparatet i si utvikling av kompassrosa. Suppleringa gjer at omgrepsapparatet er meir relevant i ein skulekontekst. Som teoretisk grunnlag i analysa av rektorrolla og fenomenet skuleleiing vil eg stø meg til både Glosvik et al. (2014) og Strand (2007) sitt omgrepsapparat. Grunndimensjonane i kompassrosa er vist i figuren under.



Figur 4 Grunndimensjonane i kompassrosa (Glosvik et al., 2014, s. 28)

Glosvik et al. (2014) legg til grunn at konstruksjonen av skular og skuleleiing grunnleggande kan handterast gjennom dei kvalitative dimensjonane innover i skulen – utover i samfunnet og individuelle – kollektive prosessar. Som eg kort nemnde innleiingsvis i dette kapittelet femnar *innover-utover-dimensjonen* mange områder ved skulen, men først og fremst seier den noko om at skular organiserer og gjennomfører undervising som eit svar på krav, eller etterspurnad, frå eit samfunn rundt skulen, eller i eit samspel med dette samfunnet (s. 29). Denne dimensjonen er grunnleggande for skulen sin eksistens. Glosvik et al. konstruerer fleire motsetnader lang denne dimensjonen. Ansvar for å nytte tildelte ressursar til forsvarleg og produktiv drift ligg hjå skuleleiinga. Ressursane kjem frå samfunnet som naturlegvis ønskjer at dei blir foredla på best mogeleg måte, og at det som blir «produsert» og sendt tilbake til samfunnet er akseptabelt. Skulane er avhengig av ressursar frå samfunnet. Det kan også vere motsetnader mellom dokumentasjon- og rapporteringskrav som ofte føl ressurstildeling versus tradisjonelle og tillitsorienterte arbeidsformer utan vekt på dokumentasjon. Glosvik et al. stiller også spørsmål om det langs denne innover-utover-dimensjonen er ein motsetnad mellom drift og utvikling (Glosvik et al., 2014, s. 31).

Individ- fellesskap-dimensjonen handlar om det sosiale fellesskapet som skulen utgjer, og dei individuelle og kollektive prosessane som skjer hjå deltakarane i fellesskapet, men også dei prosessane som held deltakarane saman (Glosvik et al., 2014, s. 28). I eit relasjonelt perspektiv på læring har ein fokus både på individuell læring og på den læringa som skjer mellom dei lærande aktørane. Konteksten som læringa skjer i er også relevant (s. 31). Læring som eit relasjonelt fenomen er forankra i tilhøyrighet og felles retning i eit fellesskap. Relasjonane finnast fleire stader, som til dømes mellom eleven og læraren, mellom elevane, mellom lærarane, mellom lærarane og rektor, og så vidare, og så vidare. Glosvik et al. refererer til Wenger sitt omgrep «praksisfellesskap» (Wenger, 1998) som viser til den sosiale prosessen som skjer når folk deler ei felles interesse i ei eller anna form, og over tid samarbeider om å dele idear og finne løysingar (Glosvik et al., 2014, s. 31–32). Eit relasjonelt perspektiv på læring inneber at ein ikkje trur at kunnskap utan vidare kan flyttast eller overførast. Kunnskapen bur i dei fellesskapa som brukar kunnskapen. Når kunnskapen skal utviklast, eller når ny kunnskap skal takast i bruk, må leiarar og tilsette i fellesskapa arbeide saman (s. 32). Glosvik et al. (2014, s. 32) seier at bakom læraren og praksisfellesskapet i skulen finnast det nettverk, fellesskap og fagfeller ved høgskular og universitet som forvaltar dei kunnskapstradisjonane som elevane i ein skule blir introdusert for. Denne samankoplinga

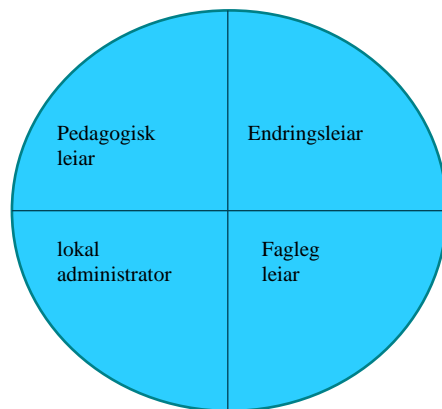
omtalar dei for ein relasjonell dimensjon ved skulen, og peikar på rektor som ei viktig dørvakt, eller døropnar til desse store kunnskapsromma. Når ein jobbar med skulen sitt administrative og faglege innhald kan ein altså velge om ein vil sjå det enkelte individet- eleven, læraren, eller om ein vil sjå skulefellesskapet og samfunnet utanfor. Eller ein kan velje å gjere begge deler (Glosvik et al., 2014, s. 33).

4.4 PAIE og rektorrolla

Eit av bodskapa til Strand er at leiarar hypotetisk kan ha varierende verknad og fungere på ulike måtar innanfor dei fire hovudkonfigurasjonane i PAIE-skjema. Glosvik et al. (2014, s. 72) seier at dette er viktig når forholdet mellom leiing og læring skal forståast. Med bakgrunn i Strand si hypotese vil det vere vanskeleg for rektorar å bygge lærande skular eller profesjonelle læringsfellesskap dersom rektor i hovudsak rettar merksemda og innsatsen sin i dei gjeremåla vi finn i hierarkiet eller ekspertorganisasjonen. Innanfor hierarkiet eller ekspertorganisasjonen handlar det i hovudsak om å arbeide med den kunnskapen som allereie er i organisasjonen. Leiarar har størst potensial for å virke når dei arbeider med menneska (gruppeorganisasjonen). Potensialet er også stort ved å ta sjansar og sjå til det ukjente (entreprenørorganisasjonen). Relatert til skulen sitt læringsperspektiv vil det seie at innlæring av ny kunnskap, først og fremst er å finne i entreprenørorganisasjonen. Men, utan forankring i gruppeorganisasjonen vil ingen nye idear vinne fram (Glosvik et al., 2014, s. 71–72).

Glosvik et al. har overført rollene i PAIE-konfigurasjonen til rektorrolla, og seier at til kvar konfigurasjon høyrer det med ei idealtypisk leiarrolle (s. 75). Som vi har sett tidlegare seier Strand (2007) at den administrative leiarrolla dominerer i den hierarkiske konteksten. Overfører vi denne rolla til skulen og rektorrolla snakkar vi om ein skuleleiar som administrerer formelle system. Gjeldande regelverk er godt kjent og blir etterlevd. Kontroll, orden og system er honnørord. I denne betydinga er rektor først og fremst ein *lokal administrator*, som ser til at skulen fungerer frå dag til dag (Glosvik et al., 2014, s. 75). Personelege eigenskapar blir viktige når skuleleiaren skal kommunisere med og integrere eit lærarkollegium. I Integreringsrolla må skuleleiaren ha ei form for sosial kompetanse som gjer det mogeleg å etablere og vedlikehalde relasjonar, motivere kollegiet og skape felles forståelse. Rektor som *pedagogisk leiar* er «første blant likemenn» i det pedagogiske fellesskapet. Rektor som *fagleg leiar* kjem i hovudsak til uttrykk i produksjonskonteksten der undervisningsrelaterte aktivitetar og relasjonar til elevar og foreldre står i fokus. Det er naturleg å assosiere rektor som fagleg leiar med den erfarne læraren som er blitt rektor. Den faglege leiaren sin autoritet går utover det reint administrative,

og er erverva gjennom erfaring og faglege dyktigheit. Rektor som *endringsleiar* dominerer i entreprenørskapskonfigurasjonen. Denne rolla handlar om å organisere forandring i betydinga av å ha fokus på framtidige utfordringar, men også å sjå moglegheiter. Dette kan til dømes vere planlegging av nytt skulebygg, ulike skulebaserte kompetanseutviklingstiltak, eller generelt å handtere krav og forventningar gjennom styringssignal i samfunnet rundt skulen. Rektorrolla som fire ulike roller kan illustrerast i figuren under:



Figur 5 Rektorrolla som fire ulike roller (tilpassa Strand, 2007) (Glosvik et al., 2014, s. 76)

4.5 Lotsberg: Rektors arbeidsoppgåver og orienteringar

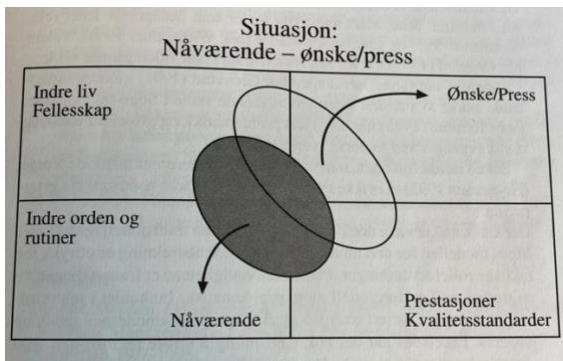
I artikkelen «Ledelse og reformer: om rektorrollen i den norske grunnskolen» (Fuglestad & Lillejord, 1997, Kapittel 9) ser Lotsberg på overgangen frå ei tradisjonell til ei ny rektorrolle. Endringane skjer delvis indirekte gjennom reformer i sektoren. I reformene på 1980- og 1990-talet vert det presisert blant anna at rektor skal vere arbeidsgjevar sin representant ved skulen. Dette står i kontrast til den tradisjonelle rektorrolla som ofte er skildra som den «fremste blant likemenn» (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 159). Oppsummert seier Lotsberg at den tradisjonelle rektoren gjer inntrykk av ein passiv leiar med eit avgrensa handlingsrom innanfor ein kollegial organisasjonsstruktur. Denne rektorrolla blir dratt mot administrative gjeremål og skulen si daglege drift. Handsaming av reglar, rutinar og forvaltningsoppgåver blir godt i varetatt. Leing i denne typen organisasjon byr på utfordringar. Sidan rektor er «første blant likemenn» er den spesifikke leiarfunksjonen tona ned. (s. 166). Den moderne skuleleiaren, seier Lotsberg, vil stå meir direkte ansvarleg overfor eigarnivået enn før. Det er tydelegare definert at den moderne rektorrolla er ein representant for arbeidsgjevar og skal ivareta deira interesser for å nå nedfelte mål (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 166). Det vert også forventa av den moderne rektor at han i sterkare grad skal stå fram som ein pedagogisk leiar og dermed

også ha fokus på det som skjer i klasserommet. Lotsberg seier vidare at den moderne rektoren arbeider i eit samfunn som har gått gjennom store forandringar og at skuleorganisasjonen sine omgjevnader er mindre stabile (s. 167). Oppsummert seier Lotsberg at den nye rektorrolla står i sterk kontrast til den tradisjonelle. Han trekker spesielt fram at den moderne rektoren er retta mot endringsprosessar og skulen sin omgjevnader, heller enn mot interne og stabile forhold og at den moderne rektoren skal utøve leiing i forhold til lærarpersonalet. (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 170).

I artikkelen presenterer også Lotsberg data frå ei landsomfattande undersøking blant norske rektorar. Data blir tolka i lys av den nye rektorrolla, men mest relevant for meg er at det blir presentert ein «rolleprofil» for den norske rektoren basert på leiingsfunksjonane i Strand (2007). I oppbygginga av rolleprofilen viser Lotsberg til data som seier noko om kva rektor ser på som sine viktigaste leiaroppgåver, om dei har kompetanse på desse områda og kva som er dei viktigaste krava som blir stilt til rektorrolla. Data viser at det er blant integrator- og produksjonsoppgåvene rektorar meiner å ha dei viktigaste arbeidsområda sine. Også administrasjonskategorien scorar relativt høgt, medan det er entreprenørskap, altså aktivitetar knytt til skulen sine eksterne relasjonar og omgjevnader, som blir lagt minst vekt på. Vidare rapporterer flest rektorar at det er innanfor administrasjonsoppgåvene dei føler størst meistring. Lotsberg seier at dette kan indikere at rektorane er mest fortruleg med interne rutineoppgåver (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 177). Rektorane rapporterer også ei viss grad av meistring innan integratorfunksjonen. Minst grad av meistring rapporterer rektorane innanfor leiarområda som er orientert mot produksjon, eksterne forhold og entreprenørskap (s. 177). Det er verdt å merke at rektorane såg på oppgåver som pedagogisk leiing, plan- og utviklingsarbeid (produksjon) som viktigast, men at dei her rapporterer dårleg meistring. Dette kan tyde på at rektorane har liten kompetanse innanfor det leiarområdet dei ser på som det viktigaste (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 176–177).

I denne undersøkinga vart rektorane også spurt om kva dei opplever som dei viktigaste krava som blir stilt til dei. På dette spørsmålet melder rektorane at det er kravet om å støtte, utvikle og motivere personalet som opplevast som størst. Som vi ser dekker desse krava integratorsida av rektorrolla. Tidlegare data i undersøkinga viser at rektorane ser på dette som viktige oppgåver som dei knyter meistring til (s. 179). Rektorane seier også at resultatkrav, som til dømes karakterar og pedagogisk standard, opplevast som ganske viktig. I motsetnad til integrator-oppgåver rapporterer rektorar om lite meistring knytt til produsentsida av rektoroppgåva (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 179).

I utforminga av rektor sin rolleprofil seier Lotsberg i artikkelen at vi kan førestille oss at rektorar som legg vekt på administrasjonsfunksjonen eller andre innoverretta leiarfunksjonar vil trekke i retning den tradisjonelle rektorrolla, og at rektorar som vektlegg entreprenørfunksjonen eller andre utoverretta leiarfunksjonar, vil meir orientere seg mot den moderne rektorrolla (s. 181). I figuren under skisserar Lotsberg ein rolleprofil basert på funna i artikkelen som antyder kva retning rektorrolla kan trekkast for å ivareta krava til den moderne rektorrolla:



Figur 6 Lotsberg om rektors rolleprofil (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 181)

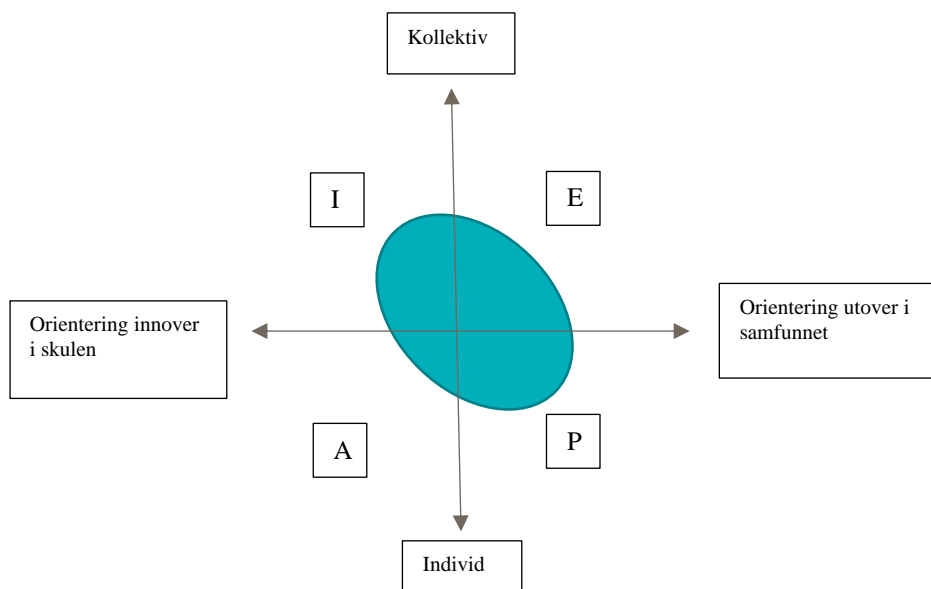
Lotsberg seier at figuren indikerer spenningar mellom faktisk og ønska rolleutforming, og at utfordringane først og fremst er knytt til aktivitet mot skulen sine omgjevnader og pedagogisk leiing (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 181).

4.6 Profesjonelle læringsfellesskap og PAIE

Sidan omgrepet profesjonelle læringsfellesskap er nytta fleire stader i litteratur og er ein viktig del av kunnskapsstatusen i oppgåva, vil eg her lage ein «profil» av omgrepet basert på Stoll et al. (2006) sine nøkkelfaktorar som er karakteristiske for desse miljøa. Profilen vert bygd på Strand (2007) sin PAIE-konfigurasjonen. Som nemnt tidlegare identifiserte Stoll et al. i sin review fem nøkkelfaktorar som er karakteristiske for profesjonelle læringsfellesskap. Ho identifiserte også tre nye (Stoll et al., 2006, s. 227). Profesjonelle læringsfellesskap jobbar med «felles verdiar og visjon» og har ei felles forståing av kva som skal vere grunnleggande for skulen si verksemd. Denne, samt «gjensidig tillit og støtte, plasserer eg i integrator-funksjonen i PAIE. I Lotsberg vert integratoroppgåver som internt samarbeid, inspirasjon og støtte trekt fram (Fuglestad & Lillejord, 1997). Faktorane «kollektivt ansvar» og «samarbeid» med fokus på elevane si læring og utvikling plasserer eg i produsent-funksjonen. Produsentoppgåvene er knytt til undervisningsrelatert aktivitet. Å nytte «Reflekterande og profesjonelle metodar» og

«kompetanseutvikling i teamfellesskapet» vil også høyre til i produsent-funksjonen, men ikkje kun der. Eg vil også plassere desse faktorane i entreprenørskap-funksjonen. I tillegg til å vere orientert om undervisningsrelaterte oppgåver har desse to faktorane også ei meir kollektiv og utoverretta orientering. Qvortrup seier også at god og reflektiv praksis må kombinerast og utfordrast med til dømes forskingsbasert kunnskap (Qvortrup, 2018, s. 51–52). «Inkluderande medlemskap» har også eit kollektivt og utoverretta perspektiv, og eg vil plassere den faktoren både i integrator-, produsent- og entreprenørskap-funksjonen. Stoll seier at det er heile skulen, inkludert dei rundt, som utgjer læringsfellesskapet. Faktoren «åpenheit» plasserer eg direkte i entreprenørskapsfunksjonen. Denne funksjonen orienterar seg utover. Stoll seier at skular med profesjonelle læringsfellesskap orienterer seg utanfor skulen, og søker nettverk, partnerskap og liknande (Stoll et. al., 2006, s. 227).

Ei grad av administrasjon må vere til stades i alle fungerande skular. Timeplanar må leggest og reglar og rutinar, til dømes knytt til arbeidstid, må følgjast. Den økonomiske situasjonen må også vere under kontroll. Administrasjon-funksjonen er ikkje på nokon måte utprega i profesjonelle læringsfellesskap. Mi plassering av profesjonelle læringsfellesskap i PAIE vil då gje følgjande profil:



Figur 7 Profesjonelle læringsfellesskap i PAIE-konfigurasjon

4.7 Oppsummering kapittel 4

I dette kapitlet har eg sett på Strand (2007) si meir generelle skildring og kategorisering av organisasjonar og leiarfunksjonar, og korleis ein ved ein funksjonstankegang er mogeleg å angi ulike leiaroppgåver og leiarroller. Strand (2007) brukar rollefunksjonane i sine empiriske spørsmål for å få eit heilskapleg bilete av rektorrolla. Glosvik et al. (2014) har knyta omgrepa til Strand enno nærmare rektorrolla ved å justere på dimensjonane i PAIE. Dei har også knyta fire reindyrka rektor-/skuleleiarroller til konfigurasjonen. I den teoretiske analysa vil eg knyte funna mine både til Strand (2007) og Glosvik et al. (2014) sitt omgrepsapparat. I kapitlet har eg også sett på Lotsberg si forskning om rektor sine arbeidsoppgåver og orienteringar, og eg har laga ein profil av profesjonelle læringsfellesskap. Profilen er plassert i PAIE-konfigurasjonen.

I deler av dette kapitlet har er nytta tekst som er henta og omarbeidd frå eksamen ME6-501, Forskingsdesign og metode vår 2020 (Lykkebø, 2020).

I kapittel fem vil eg gjere reie for kva vitskapleg tilnærming eg har til prosjektet. Eg vil sjå på rolla mi som forskar og dei val eg må gjere relatert til design og metode. Gjennomføring av sjølve forskingsarbeidet, kvalitetsikring og etiske refleksjonar.

5.0 Forskingsdesign og metode

I den perioden eg har jobba med masterprosjektet mitt har Noreg vore prega av pandemi og Covid 19. Dette har ført til mykje ekstra-arbeid og organisatoriske utfordringar i mange skular. Skulane som informantane kjem frå har i ei eller anna grad vore råka av smittevernutfordringar, og/eller nedstenging, og det er klart at dette har vore utfordrande for skulane, både med tanke på ordinær drift, men ikkje minst å kunne drive med utviklingsarbeid og kompetanseutvikling. Det er også slik at to av informantane kjem frå kommunar som nyleg har vore gjennom kommunesamanslåingar. Dette vert nemnd som hemmande faktorar for skulen sitt arbeid med kompetanseutvikling. Det er nye strukturar og nye personar i leiarstillingar, kjennskap og tillit skal byggast på nytt og organisasjonar skal finne nye måtar å virke på. Eg ser på desse faktorane som forbigåande, og meiner dei ikkje er spesielt vesentlege i dette prosjektet. Eg nemner dei derfor her, men har valt å ikkje ha fokus på desse hemmande faktorane vidare i oppgåva.

I dette kapittelet vil eg seie noko om kva vitenskapleg tilnærming som ligg til grunn for forskingsarbeidet. Eg vil skildre og grunngje ulike val relatert til forskingsmetode og gjennomføring, samt kvalitet i forskinga og etikk.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 83) seier at den opprinnelege greske betydninga av orden metode er «vegen til målet». I vitenskapleg terminologi refererer omgrepet metode til dei konkrete framgangsmåtane ein vel for opplegg og gjennomføring av spesifikke vitenskaplege studium (Grønmo, 2016, s. 43). Å ha eit tydeleg definert mål er vesentlig i eit forskingsprosjekt.

5.1 Vitenskapleg plassering

Formålet med prosjektet er å bringe fram ny empirisk kunnskap om fenomenet rektors arbeid med kompetanseutvikling, og bruken min av teoretiske omgrep for å analysere funna gjer dette til ein teorifortolkande studie (Grønmo, 2016, s. 50–51).

Eg har valt å ha ei hermeneutisk tilnærming til forskingsprosjektet. Hermeneutikk er læra om fortolking av tekstar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Fenomenologiske og hermeneutiske studium legg begge vekt på fortolking og forståing av kva meining som knyter seg til ulike handlingar. Både fenomenologiske og hermeneutiske analyser tek sikte på å forstå meninga med handlingar, sett i ein samanheng med til dømes aktørane sine intensjonar. Men, der

fenomenologien legg sterkest vekt på aktørane si eiga forståing, legg forskaren i hermeneutiske studium større vekt på si eiga fortolking av aktørane og deira synspunkt (Grønmo, 2016, s. 292–293). Thagaard (Thagaard, 2018, s. 37) seier at hermeneutikken løftar fram betydninga av å fortolke folk sine handlingar gjennom å fokusere på eit djupare meiningsinnhald enn det som umiddelbart er innlysande, og at ei hermeneutisk tilnærming legg vekt på at det ikkje finnast ei eigentleg sanning, men at fenomen kan tolkast på fleire nivå. Thagaard (2018) seier vidare at det er eit viktig prinsipp i hermeneutikken at mening berre kan forståast i lys av den samanhengen det vi studerer er ein del av, og at vi forstår delane i lys av heilskapen. For å få dette til legg ein i hermeneutikken stor vekt på forskaren si før-forståing (Grønmo, 2016, s. 393–394). Hermeneutisk analyse vert slik ei slags pendling fram og tilbake mellom deler og heilskap og mellom forståelse og før-forståelse. Pendlinga mellom ulike fortolkningsgrunnlag og forståelsesmåtar vert gjerne omtala som den *hermeneutiske sirkel* (Grønmo, 2016, s. 394). Hermeneutisk tolking skjer slik på fleire nivå. På eitt nivå legg forskaren vekt på deltakarane sine egne tolkingar, medan det på eit anna nivå vert framheva forskaren sine tolkingar av deltakarane sine tolkingar. Dette skjer dels med utgangspunkt i før-forståing og dels med utgangspunkt i forståing av heilskapen. Denne svinginga mellom tolkningsnivå er vesentleg i ei hermeneutisk tilnærming. Grønmo (2016, s. 394) forklarar at denne tolkinga av deltakarane si fortolking gjerne vert kalla *dobbel hermeneutikk*.

Det er ikkje «tilfeldig» at eg i prosjektet ønskjer å studere rektorar og fenomen knytt til arbeidet deira med kompetanseutvikling. Eg har sjølv lang fartstid i skulen, og har jobba som rektor ei rekkje år. Eg har også representert arbeidsgjevar og hatt arbeidsgjevar sitt ansvar for ei gruppe rektorar. Eg meiner eg har god kjennskap til dei prosessane og dei avgjerslene rektorar står overfor i denne type arbeid, og har sjølv sjonglert læraren sin individuelle autonomi versus kollektiv forplikting. Mi før-forståing av prosessar og mekanismar knytt til å jobbe med kompetanseutvikling i skulen har eg slik tileigna meg både gjennom erfaring og teori. Som forskar vil eg vere bevisst den doble hermeneutikken både gjennom innsamling av data og i analysearbeidet.

5.2 Metode

Den kvalitative forskingsmetoden fordrar eit tett samarbeid mellom forskar og informant, og kunnskap og forståing blir skapt i sosial interaksjon. I kvalitativ forskning søkjer ein å studere og utforske menneskelege prosessar eller problem i naturleg setting. Det er informantane sine

oppfatningar og meiningar som er det sentrale, og det er eit mål for forskaren å få fram deira perspektiv (Postholm, 2010, s. 22–23). Mitt prosjekt handlar om å studere rektor sine prosessar som leiar for arbeidet med å drive kompetanseutvikling i eige kollegium. Som eg har nemnt tidlegare har eg god kjennskap til rektorrolla og skulesektoren, gjennom både tidlegare og noverande arbeid.

Kvale og Brinkmann (2015, kap 1) seier at når ein interesserer seg for korleis noko vert gjort eller opplevd så vert ofte kvalitative metodar nytta.

Med denne bakgrunnen har eg i prosjektet valt å nytte kvalitative data med ei hermeneutisk tilnærming. Perspektivet er fenomenet «kollektiv kompetanseutvikling», og gjennom prosjektet ønskjer eg å skildre, forstå og tolke rektorar sin tankar, meiningar og intensjonar rundt dette. Forskingsspørsmåla er utforma og retta mot informantane sin eigne opplevingar og erfaringar rundt fenomenet kompetanseutvikling i eige kollegium.

5.3 Utval, informantar og rekruttering

Thagaard (2018, s. 54) seier at i intervju- og observasjonsstudium representerer utvalet personar, og at kvalitative studium ofte er kjenneteikna ved eit avgrensa tal personar. Der utvalet er relativt lite er det spesielt viktig at utveljingsprosessen er hensiktsmessig for problemstillinga, slik at dataanalysen kan gje ei forståing av dei fenomen som blir undersøkt. Hensikta med forskinga har styrt val av personar i mitt forskingsprosjekt. Eg har gjort ei strategisk utveljing (Thagaard, 2018, s. 54) av rektorar i grunnskulen som eg meiner har dei kvalifikasjonane som er strategiske i forhold til problemstillinga. Kvale og Brinkmann (2015, s. 123) viser til Foley (2012) som introduserer tre ulike måtar intervjupersonar blir konstruert på. Den første modellen av intervjupersonen er *reporteren* som blir konstruert på grunnlag av at ein har ei sanning å fortelje. Den neste modellen er *læraren*. Her vert intervjupersonane oppmoda om å ta opp og utforske spørsmål ein finn relevante, og som lar stemmene deira bli høyrte. Den tredje og siste modellen er intervjupersonen som *medlem* eller *informant*. Denne har særeigne kunnskapar om ein setting eller spesifikk sosial praksis, og får dermed ei rolle som ekspert. I prosjektet mitt rekrutterer eg intervjupersonar i den siste kategorien: Rektor som ekspert på kompetanseutvikling i eige personale.

Kvalifikasjonane og kriteria eg har sett etter er erfarne rektorar som minimum har fem års fartstid som rektor, eller som medansvarleg for kompetanseutvikling ved skulen. Kvale og Brinkmann seier at tal intervjupersonar avheng av formålet med undersøkinga, og at i kvalitative intervjuundersøkingar er det ein tendens at utvalet enten er for stort eller for lite. Begge deler kan gje uheldige utslag ved til dømes generalisering eller analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

I rekrutteringsarbeidet nytta eg meg av *snøballmetoden* (Thagaard, 2018, s. 56). Eg kontakta nettverka mine i høgskulesektor og i kommunal sektor, og ba dei om å lansere kandidatar, fortrinnsvis frå Vestlandet, som dei tenkte kunne vere aktuelle. Eg nytta nettverk i to sektorar for å få forslag til deltakarar frå ulike miljø. Kandidatar frå heimkommunen min hadde eg allereie utelukka på grunn av for tette relasjonar. Her har eg jobba både som rektorkollega og som kommunalsjef for oppvekst. Kommunen er heller ikkje større enn at det også er private relasjonar mellom meg og fleire av dei eventuelt aktuelle kandidatane. Det er soleis mi vurdering at det er ei styrke for prosjektet å intervju rektorar eg som forskar har ei viss avstand til. Kvale og Brinkmann seier at det alltid vil vere nokre asymmetriske forhold mellom forskaren og den som blir intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Det er til dømes forskaren som avgjer tema for intervjuet og som har «monopol» på å fortolke intervjupersonen sine utsegn. I «snøballrunda» fekk eg enorm respons, og åtte grunnskule-rektorar vart lansert av meir enn ein person. Seks av desse takka ja til deltaking i forskingsprosjektet. Thagaard (2018, s. 59) seier at vi kan vurdere storleiken på eit utval i forhold til eit «mettingspunkt». Mettingspunktet når vi når studia/intervju av fleire personar eller einingar ikkje ser ut til å gje meir forståing av dei fenomenen som blir studert. Vi kan då seie at utvalet er tilstrekkeleg stort. Omgrepet rettar og merksemd mot at ein kan justere storleiken på utvalet i løpet av forskingsprosessen (Thagaard, 2018, s. 59). Det er mi vurdering at utvalet på seks rektorar er eigna til å utforske problemstillinga og at innsamla data gjev tilstrekkeleg forståing for formålet. Eg vil også legge til at eg gjennom snøballmetoden i eigne nettverk truleg har fått eit utval som er spesielt interessert i kompetanseutvikling og som gjerne har lukkast med dette i eige arbeid. Denne skeivheita har eg vega opp mot informasjonsstyrken i utvalet.

Dei seks informantane mine fekk på førehand tilsendt informasjon om forskingsprosjektet på e-post. I informasjonsbrevet vart det orientert om tema, formål og personvern.

Samtykkeerklæringa⁵, på siste side av informasjonsbrevet, vart signert og returnert av alle informantane. Forskingsprosjektet mitt har fått godkjenning av Norsk Senter for Forskningsdata⁶ (NSD). All informasjon om informantar er anonymisert. Det er likevel krav om godkjenning frå NSD sidan lydopptak vart nytta. Ei stemme på eit lydopptak vert rekna som ei personopplysing. Høgskulen på Vestlandet har utarbeidde retningslinjer for vern og utveksling av personopplysingar og forskingsdata. Med støtte i retningslinje 304P⁷ er alle mine forskingsdata lagra på privat eining.

5.4 Intervjuguide

I prosjektet har eg valt intervju med semistrukturert tilnærming som datainnsamlingsstrategi. Strategien er valt med bakgrunn i prosjektet si problemstilling. Thagaard (2018, s. 53) seier at intervju er ein særleg velegna metode for å få kjennskap til korleis intervjupersonane opplever og forstår seg sjølv og omgjevnadane sine. Problemstillinga «krev» at eg får tak i kva tankar, holdningar og erfaringar rektorane har kring arbeidet med kompetanseutvikling. Gjennom samtalar med rektorane vil eg få dette til. Der den strukturerte intervjuguiden er meir stringent med tanke på spørsmåla si rekkefølge, er den semistrukturerte tilnærminga som eg har valt, meir open. Eg vil også vere friare til å stille oppfølgingsspørsmål undervegs. Ein god intervjuaksjon kan føre til at det blir produsert rikholdig kunnskap og etisk sett skape ein god situasjon for intervjupersonane (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 197).

Intervjuguiden⁸ er tematisert rundt dei tre forskingsspørsmåla i prosjektet. Dette vil vere med å sikre validitet. I tillegg har guiden eit sett med innleiande nøytrale spørsmål om utdanning, arbeidserfaring, interesser med meir. Her har eg følgd «råd» frå Thagaard (2018, s. 101) som seier at dei første minutta av intervjuet har ei avgjerande betyding, og at det er her kontakten med intervjupersonen vert etablert. Thagaard rår forskaren til å starte intervjuet rundt daglegdagse tema som er lette å svare på, og som vil trygge eventuelt usikre intervjuobjekt.

⁵ Vedlegg 1: Informasjonsbrev med samtykkeerklæring

⁶ Vedlegg 2: Vurdering frå NSD

⁷ Vedlegg 3: [Retningslinje 304P Oppbevaring av aktive forskingsdata på private enheter \(HVL\)](#).

⁸ Vedlegg 4: intervjuguide

Dei tre hovudtema i intervjuguiden, som er utleia frå forskingsspørsmåla, er igjen brotne ned i undertema og konkrete spørsmål. Oppfølgingsspørsmål hadde eg ikkje utarbeida på førehand. Tanken var at oppfølgingsspørsmåla skulle utformast «der og då» med bakgrunn i svara og forteljingane frå intervjupersonane. Mot slutten av intervjuet hadde eg også eit ope spørsmål som det skulle vere lett for rektorane å svare på.

Gjennom informasjonsbrevet fekk informantane kjennskap til tema for forskingsprosjektet, men eg delte ikkje intervjuguiden med dei på førehand. Eg orienterte også om at dei ikkje trengde å førebu på noko spesielt til intervjuet. Tema «kompetanseutvikling» har, som eg tidlegare har skrivne om, vore langt framme både innan forskning og i sentrale styringsdokument dei siste åra. Eg ønskte ikkje at intervjupersonane skulle førebu seg spesifikt på dei ulike omgrepa eller på «solskinshistorier» frå eigen arbeidsplass.

Før sjølve forskingsprosessen gjennomførte eg eit pilotintervju med ein lokal rektor som kjem inn under kategorien i det strategiske utvalet. Som fersk forskar gav dette meg nyttig erfaring med intervjusituasjonen, bruk av intervjuguide, teknisk utstyr og ikkje minst transkribering. I pilotintervjuet kom det fram at to av spørsmåla i intervjuguiden kunne misforståast, desse vart endra. Eg endra også rekkefølge på fire av spørsmåla under tema 1 og tema 2.

I dette delkapittelet har eg grunngjeve forskingsdesign i teori, og synt til at tema for forskinga har bakgrunn i eiga interesse, før-forståing og kunnskapsgrunnlag. I neste del skildrar eg sjølve forskingsprosessen, runddansen mellom intervju, tolking og analyse.

5.5 Forskingsprosessen – intervju, tolking og analyse

Alle intervjupersonane vart kontakta gjennom e-post og telefonsamtalar. Først sende eg ut informasjonsskrivet via e-post for å sjekke om prosjektet kunne vere av interesse å delta i. Informasjonsskrivet gjekk i første omgang ut til åtte rektorar januar 2021. Uavhengig av om rektorane svarte positivt eller negativt på e-post om deltaking, følgde eg opp med telefonsamtale. Seks av åtte rektorar takka ja til å delta, og intervjutidspunkt vart avtalt. Trass korona-utfordringar ønskte eg å gjennomføre intervjuet fysisk. Sidan dette er mitt første forskingsprosjekt ville eg «ta og føle på» den direkte dynamikken mellom forskar og intervjuperson som eit fysisk intervju vil gje. Det vil og, som ny forskar, gjere meg meir observant i høve non-verbal kommunikasjon som pausar, mimikk, augekontakt med meir.

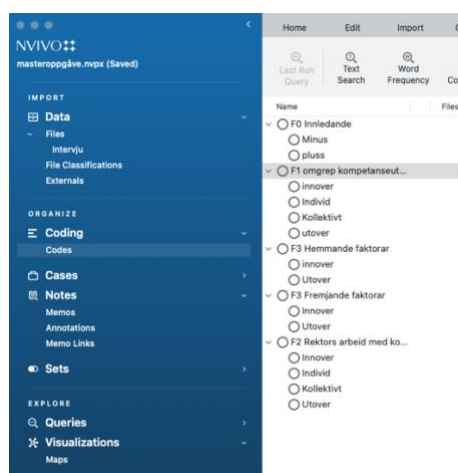
Mellom tidspunkt for avtale om intervju og gjennomføring av intervju skifta ein av rektorane arbeidsstad, og gjekk frå rektor i grunnskulen til rektor i ein vidaregåande skule. Dette utfordra ikkje prosjektet mitt og eg valde å gjennomføre intervjuet.

Gjennomføring av intervju starta i slutten av januar 2021 og var gjennomført innan utgangen av februar. Trass ulike korona utbrot og skjerping av smitteverntiltak rundt om fekk eg gjennomført fem av seks intervju fysisk. Desse intervju vart gjennomført på rektor sitt kontor på eigen skule. Det siste intervjuet, med ein rektor i ein kommune med strenge smitteverntiltak, vart gjennomført digitalt i programmet Zoom. Lengda på dei seks intervju varierte mellom i underkant av ein time og ein og ein halv time. Som nemnt tidlegare nytta eg digital lydopptakar i intervjusituasjonen. Eg gjorde lite notat undervegs. Dette avgrensa seg til å «stryke spørsmål» i intervjuguiden som intervjupersonen allereie hadde fortalt om, og til å notere stikkord for oppfølgingsspørsmål. Å tone ned skriftleg aktivitet i intervjusituasjonen var viktig for meg for å finne god balanse mellom å lytte til intervjupersonen si fortelling og å ta initiativ til å føre intervjuet framover. Thagaard (2018, s. 102) seier at ei lyttande holdning inneber at merksemda vår fullt og heilt er retta mot intervjupersonen og at vi viser interesse og engasjement ved å gje respons til intervjupersonen si fortelling.

I starten opplevde eg intervjusituasjonen som utfordrande, og forstyrrende tankar som «fungerer lydopptakar» og så vidare dukka opp. Rolla mi som forskar skal ta i vare fleire element i denne fasen. Forskar skal vere engasjert og lyttande og syte for rett framdrift. Dialogen må vere styrt i høve tema i forskingsspørsmål og problemstilling, og kunnskapen som blir skapt skal kunne gje svar på problemstillinga i forskingsprosjektet. Samtidig føregår det ei tolking og analyse under sjølve intervjuet, og eige kunnskapsgrunnlag blir gjerne utvida gjennom intervjupersonane sin fortellingar. Generelt i livet blir ein stort sett god, eller i alle fall betre, på det ein øver på. I gjennomføringa av dei siste intervju opplevde eg meg sjølv både som ein meir observant, målretta og avslappa forskar. Dette fekk eg også stadfesta når eg høyrde gjennom opptaka av intervju i ettertid. Spesielt evna til å stille gode og relevante oppfølgingsspørsmål betra seg. Eg meiner også at eg i intervju har fått til det som Kvale og Brinkmann (2015, s. 260-261) omtalar som god *intervjudialog*, der forskaren og intervjupersonen oppnår ein intervjusituasjon som er relasjonell og gjensidig berikande. Dette kom spesielt til uttrykk etter eine intervjuet der intervjupersonen uttrykte at «dette var jammen kjekt og interessant å få snakka om – her kunne vi ha sete lenge...».

Kvale og Brinkmann seier at ein transkripsjon er ei konkret omdanning av ein munnleg samtale til ein skriftleg tekst. Dei seier også at det er umogeleg å svare på kva ein korrekt transkripsjon er, men at fokuset må vere på kva som er mest nyttig for forskinga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210-212). Sidan eg nytta meg av digitale lydopptak kunne eg høyre gjennom opptaka ein gong før eg starta å transkribere. Eg har valt å transkribere all tekst sjølv, ord for ord. Gjennom denne tidkrevjande øvinga har eg fått god kjennskap til eit samla datamateriale på godt over 100 sider. Eg meiner at den omfattande transkriberingsprosessen styrkar analysedelen i prosjektet mitt, i pendlinga fram og tilbake mellom delane og heilskapen i tolkingsgrunnlaget. Dette som gjerne vert kalla den hermeneutiske sirkel.

I analysefasen prøvde eg først ut ulike «analoge» teknikkar eller metodar for å få oversikt over datamaterialet. Eg vart i denne fasen tipsa frå kollegaer om å nytte dataprogrammet NVivo i analysearbeidet. Forslaget vart sjekka ut, og eg bestemte meg for å ta det i bruk. NVivo⁹ er eit digitalt verkty for å organisere, lagre og analysere kvalitative data. Det første eg gjorde var å overføre alt det transkriberte materialet til programmet. Med bakgrunn i forskarspørsmåla lagde eg så fire tematiske overordna kodar i NVivo: *Forståing av omgrep* og *rektor sitt arbeid* var dei to første. Basert på tema frå forskarspørsmål tre laga eg dei to kodane *hemmande-* og *fremmande faktorar*. (I praksis laga eg fem overordna kodar, men den femte var kun relatert til dei innleiande spørsmåla i intervjuet). Under kvar hovudkategori av kodar laga eg så fire nye underkodar basert på det teoretiske rammeverket for analysearbeidet (PAIE); *innover*, *utover*, *individ* og *kollektivt*. I NVivo ser denne oppbygginga slik ut:



⁹ <https://www.alfasoft.com/no/produkter/statistikk-og-analyse/nvivo.html>

Deretter gjekk eg gjennom det transkriberte materialet og føretok ei nedkorting eller meiningsfortetting og kopla den meiningskonsentrerte teksten til dei overordna kodane. Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) seier at ei meiningsfortetting medfører ei forkorting av intervjupersonane sin uttalelsar til kortare formuleringar. Til slutt gjekk eg gjennom den meiningsfortetta teksten i hovudkategoriane og koda dei på nytt mot dei fire underkodane. Eg har no koda og kategorisert intervjupersonane sine ulike oppfatningar og erfaringar slik at eg i neste fase kan tolke og samanlikne data.

I det vidare analysearbeidet har eg valt å ha ei tematisk tilnærming for tolking av data. Eg utforskar då tema ved å samanlikne informasjon frå alle rektorane. Ved å sjå på samanhengar mellom tema har eg fått ei meir heilskapleg forståing av data. Tema eg har valt er sentrale i prosjektet og er utleia frå forskingsspørsmåla. Thagaard (2108, s. 176-177) seier at ei temaanalysert tilnærming vil gje ei utdjupa forståing av tema i datamaterialet. Den temabaserte tilnærminga er basert på at teksten er delt inn i representative og tematisk sentrale tema. Thagaard seier også at sidan hovudpoenget med analysen er å samanhalde informasjon frå dei ulike deltakarane, så er det viktig at tema som blir analysert inneheld utfyllande skildringar frå alle deltakarane (s. 171–172).

I heile forskingsprosjektet har eg med meg mitt teorigrunnlag, perspektiv og før-forståing. Dette har påverke alle dei ulike vala undervegs. Som eg har nemnt før ligg tolkingslogikken i hermeneutikken i ein runddans eller pendel mellom før-forståing og empirisk tolking, som igjen skapar ny forståing, og så vidare. Før-forståinga mi er farga av utdaningspolitisk kontekst og erfaring frå skuleverket. Som forskar har eg vore bevisst før-forståinga mi. Irgens (2016, s. 134) seier at vi treng ikkje vere fangar av perspektiva våre, men at dei òg legg til grunn moglegheiter for å endre og utvide forståinga vår.

5.6 Validitet, reliabilitet og generalisering

Validiteten i prosjektet mitt handlar om kor gyldige resultata er og korleis eg tolkar desse (Thagaard, 2018, s. 181). Høg validitet er oppnådd dersom innsamla data er relevante i høve problemstillinga. Kvale og Brinkmann (2015, s. 272) seier at validering skal prege alle fasane i eit forskingsprosjekt, frå første tematisering til endeleg rapportering. Med bakgrunn i

prosjektet sitt formål og problemstilling meiner eg at intervjupersonane mine har gitt meg dei svara eg søkte. I oppgåva har eg utifrå ein samfunnsvitskapleg tradisjon skildra og argumentert for vala eg har gjort. Dette gjeld tematisering, planlegging, datainnsamling, metode og analyse. Eg har lagt opp til og gjennomført ein transparent prosess som eg meiner styrkar oppgåvas validitet.

Reliabiliteten i prosjektet handlar om kor påliteleg forskinga og forskingsresultata er. Thagaard (2018, s. 181) knyter reliabiliteten til at vi som forskarar greier ut om korleis vi utviklar data, og nemner blant anna at det inneber at vi skildrar den kontakten vi har etablert med intervjupersonane. I mitt prosjekt har eg lagt vekt på å ha ein open og tillitsfull dialog med intervjupersonane. Oppfølgande spørsmål i intervjusituasjon har vore nytta for å belyse eit tema betre, eller for å sikre at eg har forstått intervjupersonane rett. I transkripsjonsfasen hørde eg gjennom opptaka fleire gonger og eg transkriberte kvart lydopptak ord for ord. Dette meiner eg er med å styrkar reliabiliteten i oppgåva.

Generalisering handlar om i kva grad resultata frå dei studerte fenomena kan overførast til andre intervjupersonar, situasjonar eller kontekstar. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) er ei vanleg innvending mot intervjuforskning at utvalet er for lite til at resultata kan generaliserast. Eg vil argumenter for at funna i forskinga mi til ei viss grad kan overførast til andre kontekstar og personar, og dermed vere *analytisk generaliserbar* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290–291). Dette kan vere rektorar, skuleleiarar og skuleeigarar som er opptatt av kollektiv kompetanseutvikling i skulen og som ønskjer rettleiing i forståing og arbeidsmåtar for å få dette til. *Teoretisk generalisering* tar utgagnspunkt i teoretisk forståing av dei samfunnsforholda som vert studert (Grønmo, 2016, s. 102). Ved å bruke PAIE som teoretisk grunnlag koplar eg meg til ein større diskurs om leiing, og gjennom teoretiske resonnement i prosjektet kan funn frå eit relativt lite strategisk utval også generaliserast. Eg må likevel overlata til lesaren å avgjere om utvikling av omgrep og den heilskaplege forståinga, basert på den empiriske undersøkinga og utifrå dei teoretiske resonnementa, kan vere relevant for dei.

5.7 Etikk

Som fersk forskar har det vore viktig for meg å stå fram som seriøs, redelig og med truverd gjennom heile forskingsprosessen. Eg har etter beste evne prøvd å følgje forskningsetiske

retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)¹⁰.

Som nemnt tidlegare har forskingsprosjektet mitt fått godkjenning frå NSD (Vedlegg 2). I rekruttering- og intervjufasen etablerte eg eit tillitsforhold til informantane, blant anna gjennom å gje ut så mykje informasjon om prosjektet som mogeleg. Alle informantane har gitt eit skriftleg, fritt og informert samtykke til å delta. I tidlegare nemnte informasjonsskriv (Vedlegg1) er forhold kring anonymitet og konfidensialitet omtalt. I same skriv vart også eventuelt seinare bruk av det samla analyseresultatet avklart.

Både informantane og skulane er anonymisert i oppgåva. Rektorane er koda som R1 til R6.

Deler av dette kapittelet har tekst som er henta og omarbeidd frå eksamen ME6-501, Forskingsdesign og metode vår 2020 (Lykkebø, 2020). Oppgåva var eit førebuande arbeid til masteroppgåva.

¹⁰ <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

6.0 Empiri

I dette kapitlet presenterer eg funna frå datainnsamling. Med bakgrunn i problemstilling utvikla eg tre forskingsspørsmål. Desse tre forskingsspørsmåla gav tematisk retning for intervjuguiden. Intervju med informantane gav i overkant av 100 sider med tekst. Det er dette, altså forteljingane frå informantane, som dannar grunnlag for ny kunnskap. Det er naturleg for meg å dele kapitlet inn i fire delar. I del ein presenterer eg informantane og skulane. Lesaren vil her blant anna få innblikk i informantane sin bakgrunn og erfaring og kva type skule dei er leiar for. I del to presenterer eg rektorane sin tankar, holdningar og forståing av sentrale profesjonsomgrep. Denne delen, saman med del tre og fire (delkapittel 6.2, 6.3 og 6.4) byggjer på forskingsspørsmåla i prosjektet. Del tre handlar om korleis rektorane organiserer og legg til rette for kompetanseutviklingsarbeidet ved eigen skule, kven som er involvert og kva rolle rektor sjølv inntek. Den siste delen omhandlar kva faktorar rektorane ser på som hemmande eller fremmande for å få til kompetanseutvikling.

6.1 Presentasjon av informantar

I prosjektet er det gjort eit strategisk utval av seks grunnskulerektorar frå seks ulike kommunar i Vestland og Viken. Utvalet er basert på at rektorane har erfaring og kompetanse som er relevant for problemstillinga i forskingsprosjektet. Kjønnfordelinga i utvalet er 50-50, det vil seie tre kvinner og tre menn. To av informantane er rektorar i reine ungdomsskular med elevar 8.-10 trinn. Den eine ungdomsskulen har omlag 230 elevar og 30 tilsette. Den andre ungdomsskulen har nær 400 elevar og 60 tilsette. I utvalet er det også to rektorar frå barneskular med elevar på 1.-7. trinn. Her har den eine skulen omlag 330 elevar og 50 tilsette. Den andre barneskulen har i underkant av 30 tilsette og omlag 150 elevar. Ein rektor i utvalet er leiar på ein 1.-10 skule, og den siste er rektoren leiar eit «oppvekstsenter», og har overordna ansvar både for ein 1.-7 skule og ein barnehage. På 1.-10 skulen er det i underkant av 90 tilsette og 500 elevar. Skulen i oppvekstsenteret har i overkant av 250 elevar og omlag 35 tilsette.

Ved begge ungdomsskulane og ved den eine barneskulen er det tilsett assisterande rektor. Alle seks rektorane har minimum 30 studiepoeng skuleleiarutdanning - den nasjonale rektorskulen. To av rektorane har skuleleiarrelaterte masterutdanningar. Alle rektorane er det eg vil omtale som erfarne rektorar med ei fartstid i rektorstolen som spenner frå seks til 25 år.

Forskingsspørsmål:

- **Korleis forstår erfarne rektorar omgrepet kompetanseutvikling?**
- **Korleis jobbar rektor for å få til kompetanseutvikling ved skulen?**
- **Kva faktorar er med på å hemme eller fremme arbeidet med kompetanseutvikling i skulen?**

I presentasjonen av data under vil eg trekke fram funna som er relevante og viktige for problemstillinga og forskingsspørsmåla i prosjektet. Eg brukar sitat frå informantane for å understreke sentrale funn og for å oppsummere. Der fortellingane frå informantane er ulike vil dette komme fram i teksten.

6.2 Sentrale profesjonsomgrep

I forskingsspørsmål 1 spør eg etter kva erfarne rektorar legg i omgrepet kompetanseutvikling. Det er den kollektive kompetanseutviklinga i skulen som er i fokus. Som omtalt tidlegare i oppgåva er det dei siste åra mange nasjonale og internasjonale forskarar som er opptekne av dette, og nye «meningsnære» omgrep er tatt i bruk. Også nasjonale styringsdokument nyttar fleire av desse omgrepa. Eg kallar desse omgrepa her sentrale profesjonsomgrep. Eg har nytta nokre av desse sentrale profesjonsomgrepa i intervjuguiden og presenterer relevante funn utetter i kapittelet.

Desentralisert kompetanseutvikling

Omgrepa desentralisert kompetanseutvikling og skulebasert kompetanseutvikling er nytta til dømes i Meld. St. 21(Meld. St. 21, 2016-2017). Sidan denne meldinga kom i 2017 har den nye kompetanseutviklingsmodellen erstatta tidlegare satsingar og vore gjeldande nasjonal ordning. Fleire av informantane hadde knapt satt seg inn i ordninga. Ein informant seier følgjande:

«...Eg har høyrte om den, men no har ikkje vi brukt den her på vår skule...Eg veit ikkje om eg kan seie så mykje om den, eg». (R6).

Ingen av skulane der informantane jobbar, har fått midlar gjennom ordninga desentralisert kompetanseutvikling. Då er det kanskje også forståeleg at ingen av rektorane oppgjer å ha satt seg inn i ordninga, og ordninga sine intensjonar, eller at dei har klare formeiningar om kva ordninga er. Ein av informantane seier at ho trur ordninga skal føre til tettare kontakt mellom UH-miljø og skulen, og at økonomien er blitt meir desentralisert (til kommunane). Ein anna

rektor ventar på at skulen skal komme med i ordninga, men at eigar-leddet må avklare samarbeidande UH-institusjon. Fem av informantane har ei forståing av at det er kommune- og regionsnivået som «styrer» den desentralisert kompetanseutviklinga. Ein informant seier at

«Eg har høyrte at det er ei kompetanseordning der regionane får stort spelerom...eg er egentlig litt usikker på kva ordninga går ut på...».(R1).

Ein av rektorane meiner at skulane gjennom den desentraliserte ordninga skal få meir å seie med tanke på utviklingsområde og – tiltak, og seier

«...eg tenker at vi er komne nærmare på utviklinga, at vi styrer utviklinga vår meir sjølv».
(R2)

Ein av rektorane seier også at det er så mange kompetanseordningar no, både nasjonale og lokale, at vedkomande har misse oversikta. Informanten seier at:

«Før så visste eg kor ting kom i fra, men no lurar eg på liksom, når vi har kompetanseutvikling på det feltet – kor kjem egentlig det i fra?». (R1).

Det siste utsagnet kan skuldast at det i ein overgangsfase har vore tildelt statlege kompetansmidlar til tidlegare nasjonale satsinga, som til dømes realfagskommunar, samtidig som den nye kompetansmodellen er i implementeringsfasen. Det har nok og samanheng med at ikkje alle styringslinjer er på plass i ein ny-fusjonert kommune.

Kompetanseutvikling

Alle rektorane ser ut til å ha ei to-delt forståing av omgrepet kompetanseutvikling, Individuell- og kollektiv. Den individuelle kompetanseutviklinga er mest knytt til vidareutdanning i fag og er knytt opp til forskrift til opplæringslova kapittel 14 «krav til kompetanse ved tilsetjing og undervisning». Alle rektorane oppgjer å vere mest oppteken av den kollektive kompetanseutviklinga, det vil seie den kompetanseutviklinga som skal heve alle i skulen sin kompetanse. Som ein rektor seier:

«...nei, det er jo heving av kompetanse då, og eg syns vi er gått vekk frå den individbaserte. Eg syns vi er blitt flinke til å dra det kollektivt, og løfte det kollektivt, og der er eg veldig streng som sjef». (R2).

Ein annan rektor seier det slik:

«Den andre delen er jo å holde bevegelse i profesjonsfellesskapet, enten det er fagseksjonar, eller det er trinn, eller team, eller ja... og det er den kompetanseutviklinga som eg tenker får veldig stor plass i fagfornyninga». (R1).

Spesielt ein av rektorane er oppteken av at den individuelle kompetanseutviklinga også skal føre til kollektiv kompetanseutvikling. Dette skjer gjennom forventningar og strukturar som er lagt ved skulen. Han seier at:

«...eg veit at mange av lærarane mine gjerne tenkjer på vidareutdanning for lærarar som kompetanseutvikling, og at det er det einaste kompetanseutviklingstiltaket vi har her. Men, på skulen vår så har vi jobba mykje med intern kompetanseutvikling og me brukar utviklingstida, og den møtetida vi har på skulen, til å heve alle sin kompetanse. Og når vi har nokon som er på eksterne kompetansehevingstiltak via vidareutdanning, eller om det skulle vere kursing, så brukar me det inn att mot heile personalet. På vår skule så har alle lærarane sine oppgåver i utviklingsarbeidet, utifrå den kompetansen dei har». (R6).

Denne rektoren (R6) peikar også på at fagleg kompetanse ikkje er nok i seg sjølv. For å få til kollektiv kompetanseutvikling må ein også ha erfaringsdeling, refleksjon og delingskultur. Her er rektor inne på den profesjonsutviklinga som lærargjeringa bør inneha.

Ein av rektorane seier at å legge til rette for all type kompetanseutvikling har vore viktig for vedkommande under heile si rektorkarriere. Kompetanseutvikling og profesjonsutvikling blir her sett på som to «sider av same sak». Rektoren seier tydeleg at:

«...viss vi som driv opplæringsinstitusjonar ikkje er opptatt av kompetanseutvikling, då har vi lagt ned profesjonen vår.» (R1).

Alle rektorane seier dei har vore med på kollektiv kompetanseutvikling som har ført til endringar på skulen. Ein rektor peikar riktig nok på at vedkommande også har vore med på fleire kompetanseutviklingsprosjekt som ikkje har ført endring, og seier at:

«Så vi har dessverre alt for mange eksempel på at vi har drive med det som vi trur er kompetanseheving og utvikling, men vi kjem berre akkurat til startstreken..... For då har vi målt, tatt i bruk resultata, prosess, gått gjennom strategi.... når det kjem til gjennomføringsdelen, så stoppar det opp..» (R5).

Denne mangelen på «gjennomføringskraft» forklarar rektor med at lærarane har for lite fokus og kultur for profesjonsutvikling. Same rektor seier også at han til tider opplever lærarane sin autonomi utfordrande versus forpliktinga til fellesskapet.

Profesjonsutvikling/profesjonelle læringsmiljø/profesjonelle læringsfellesskap

Informantane seier at dei ikkje er veldig bevisste på bruken av omgrepa profesjonsutvikling profesjonelle læringsmiljø eller profesjonelle læringsfellesskap. Dei fleste rektorane knyter omgrepet profesjonsutvikling til lærarrolla, det vil seie ei forståing av lærarrolla som noko meir enn læraren som underviser i klasserommet. Ein rektor seier det slik:

«Nei, det handlar no om at ein utviklar rollene sine, altså lærarrolla...og utviklar den til å bli tryggare i det, aukar kunnskapen og ferdigheitene sine sånn at ein står betre i kvardagen på ein måte, tenker eg..» (R3).

Denne rektoren legg til grunn eit ganske individuelt perspektiv på omgrepa profesjonsutvikling. Også ein til av informantane mine la vekt på den individuelle delen av lærarrolla når desse omgrepa vart omtala.

Fleire av informantane har eit meir kollektivt perspektiv på omgrepa profesjonsutvikling og profesjonelle læringsfellesskap, og ein seier at:

«altså, det er vel korleis ein skal behalde læraryrket og lærarutdanninga som ein profesjon. Eg tenker at det er ei blanding av individkompetanse og samarbeidskompetansen, når dei får god virkning på kvarandre. Og du får noko som på ein måte, at dette er noko som vi som lærarar, eller vi som skule står bak, då får du ein tryggare profesjon. Og då får ting som er vurdert og sett i saman, og det må jo vere ein måte å samarbeide på som får fram det som er det særigne med det å vere lærar. At alle er seg bevist kva går jobben min ut på, kva er mi rolle, kva eg forventar av meg... og korleis vi skal utføre det i saman til det beste for elevane». (R1).

Denne rektoren er opptatt av både den individuelle og kollektive delen av lærarrolla, og ikkje minst korleis ein kan få desse delane til å henge saman gjennom å samarbeide. Den same rektoren er også opptatt av at skulen og lærarane må få tilført ny og forskingsbasert kunnskap frå utsida for at profesjonsfellesskapet skal utvikle seg. Informanten seier om profesjonsutvikling at:

«...det limer på ein måte saman erfaringskunnskap og forskingsbasert kunnskap, sånn at ikkje dei vert sett opp mot einannan. Og så ha ein praksis, på ein måte der du forset å øve på ting. Det trur eg er kjempeviktig. Å ha den ydmykheita, sjølv for læring. Og så trur eg og at vi kjem meir og meir inn i det som går på modellering». (R1).

Denne informanten nytta ved fleire høve uttrykket at lærarane må «å øve på». I det legg informanten måtar å samarbeid på i kollegiet som utviklar undervisningsrelatert aktivitet, ein kultur for læring.

Tre av rektorane seier at dei nyttar omgrepet profesjonsfellesskapet om lærarkollegiet. Spesielt ein av informantane er tydeleg på korleis eit profesjonsfellesskap skal fungere. Denne informanten seier:

«...vi som jobbar i skulen er eit profesjonsfellesskap der ein skal hente ut meirverdien av kvarandre og at det ikkje skal vere den individuelle læraren, men at det er vi i saman som må ha felles refleksjon og felles mål for korleis vi ønskjer å jobbe i skulen...» (R6).

Denne informanten seier også at den overordna delen av nytt læreplanverk nettopp legg opp til at det er slik skulen skal jobbe og at heile profesjonen og lærarstaben må vere med på det.

6.3 Rektors arbeid med kompetanseutvikling

Som eg så vidt har nemnt tidlegare så er skulane til informantane ulikt organisert med tanke på deltakarar i leiargrupper, ressursar til leiing, kor mykje tid som er satt av til utviklingsarbeid/fellestid og så vidare. Til dømes har tre av informantane assisterande rektorar i leiargruppa si. Nokre av skulane har avdelingsleiarar, andre ikkje. Dette vil sjølvsagt ha verknad på korleis rektorane organiserer kompetanseutviklinga på eigen skule. Det er likevel ikkje desse strukturane som er det sentrale i dette prosjektet. Det eg ser på som viktig er kva tankar, idear og holdningar rektor legg til grunn for arbeidet med kollektiv kompetanseutvikling på skulen.

På spørsmål om kva rektorane tykkjer er mest og minst gjevande med jobben seier dei fleste rektorane at det mest gjevande er å få jobbe med fag og ulike typar utviklingsarbeid. Ein rektor seier det slik:

«Det er veldig enkelt.. det mest gjevande det er å jobbe med fag og med folk.. å det eg prøve å jobbe... eg prøver å motivere meg til å sette meg inn i sånne prosedyrer og rutinar og sånn..., berre for å få parkert det på sida så ikkje det ligge der og styrer det eg skal gjere, men det er det eg syns er kjedeligast». (R1).

I tillegg til å jobbe med «fag og folk» framhevar to av rektorane (R3 og R6) moglegheita som rektorrolla gjev til å vere med å påverke.

Som rektor R1 svarar ovanfor ser informantane på administrative arbeidet som nødvendig, men lite gjevande og «kjedeleg». Ein av informantane uttrykker dette slik:

«... egentlig har eg ikkje noko imot skjema og sånne ting, eg likar å få oversikt, så eg kan ikkje seie at eg må lage sånne ting er det kjedeligste, men viss du tenker på kva som gjer meg mest så er det jo å jobbe med menneske, så sånn sett er det å jobbe med papir kanskje kjedeleg... det gjer meg minst, det gjer det» (R4).

Alle informantane er opptatt av å bruke fellestida til å jobbe med relevant tematikk som er forankra i heile kollegiet.

Hjå tre av informantane har rektor sjølv eit tydeleg ansvar for operasjonaliseringa av kompetanseutviklinga, sjølv om dei peikar på at dei har støtte og idéutveksling saman med dei andre i leiargruppa. Ein rektor seier:

«...det er nok eg som utøver det. Det kan nok vere fordi at eg likar det og, men ellers så diskuterar vi i leiarmøta tema som vi skal ha opp, og ikkje minst i plangruppa. Så dei er jo med der. Men, sjølve utforminga har eg styra mykje med sjølv her...». (R2).

På spørsmål om korleis dei arbeider med kompetanseutviklinga i leiargruppa på skulen, svarar ein annan rektor:

«Ja, der har vi egentlig fordelt det i ledelsen at det er mitt område. Det er eg som planlegg og så sparrar eg med...,du kan sei at hovudretningen blir laga saman med plangruppa» (R2).

Dei tre andre rektorane, spesielt to av dei, er meir tydelege på at det er eit kollektivt ansvar, og at det er strukturane og kulturen som er dei viktigaste faktorane for å få til kollektiv kompetanseutvikling.

Ein rektor seier det tydeleg:

«Så det er derfor vi jobbar med det lærande fellesskapet heile vegen. Og legg til gode strukturar slik at kunnskapen blir delt og at fleire kan ta del. Sånn at det vert organisasjonslæring og organisasjonskunnskap kontra den individuelle kompetansen. Men vi må ha begge deler for å komme seg opp på organisasjonsnivå» (R6).

Den same rektoren seier vidare

«Alle har ansvar. Det er ikkje meg eller deg, det er oss. Det er det eg seier til dei, og det seier eg til alle på skulen vår og til foreldre og elevar. Det er ikkje meg eller deg – det er oss, og saman får vi det til.»

Denne informanten er opptatt av at *måten* skulen jobbar saman på internt er vel så viktig for kompetanseutviklinga ved skulen versus den tematikken som det vert jobba med.

Alle rektorane seier dei har støtte i leiargruppa når kompetanseutviklingstiltaka skal planleggast. Når det gjeld å prioritere kva satsingsområder skulen skal satse på er prosessen fram ulik. Nokre peikar på sentrale og nasjonale føringar, medan andre har grundige prosessar som involverer både elevar, foreldre, lærarar og eigar. Behov for individuell kompetanseutvikling dukkar opp i medarbeidarsamtaler. Kommunale planar er også styrande. Nasjonale kvalitetsverktøy som ståstadanalyse, elevundersøking og andre blir sjeldan nemnt som

verktøy ein nyttar til å identifisere kompetanseutviklingsområder. Dei blir likevel trekt fram av enkelte informantar når skulen skal «avmelde» kvalitet til eigarleddet.

For å identifisere utviklingsområder seier ein rektor det slik:

«Nei, ikkje spesielle teknikkar eller verktøy anna enn at vi prøver å satse på det lærarane kjenner på eigen kropp er nødvendig på eit vis... før hadde vi desse her glansbildeanalysane, det har vi jo og vore med på, for å finne kvar skoen trykker. Men no føler vi kanskje at vi veit kvar skoen trykker» (R3).

Ein annan rektor seier at det også blir forventat at skulen jobbar med kommunale satsingsområder. Desse kjem ofte i tillegg til skulen sine egne prioriterte områder. Ein rektor seier:

«...vi har jo kommunale handlingsplanar, der må vi jo og gjere noko, bruke dei. Eg trur nok og at eg har brukt elevundersøkelsen og resultat på nasjonale prøver og kartleggingsprøver som ein sånn «kva treng vi no». Og så trur eg og at eg kanskje har ei evne til å tenke og lytte til kva lærarane seier når vi har slike fellessamlingar og det kjem «åh, dette skulle vi gjort meir av, dette treng vi meir på og sånne ting....» (R4).

Fem av rektorane er tydelege på at dei opplever at skuleeigar er opptatt av at skulen driv med kompetanseutvikling. To rektorar tykkjer det er særst positivt at eigar har meiningar og legg føringar for kva skulen skal drive med. Det motsette, at dei ikkje bryr seg, ville vore trist, seier dei. Fire av rektorane ønskjer seg både meir skulefagleg kompetanse og meir kapasitet i eigarleddet. Kun ein rektor er særst godt nøgd med støtta skulen får frå eigarleddet knytt til skulen sitt kompetanseutviklingsarbeid. Rektor konkretiserer dette slik:

«det går på ulike måtar å jobbe på, og der vi får tips og råd om korleis vi kan jobbe med profesjonsutvikling og med utviklingsarbeid på skulen vår, innanfor lesing, skriving, rekning og no fagfornyinga. Sånn at vi kan følgje det som skuleeigar tenke, eller vi kan ta det som tips og råd, justere det og tilpasse det til eigen skule. (R6)

Ein annan rektor som ikkje er nøgd med støtta frå eigarleddet seier :

Men når vi kjem på desse rektormøta.... det er lidelsens teater. Nei, i hvert fall så føler vi at det ikkje er samanheng, det er ikkje kontinuitet i tanke, bestilling..., det er hopp.. no er det dette, så er det datt. Jammen lat oss no få landa...» (R5)

Eg kjem tilbake til skuleeigar si rolle under «hemmande og fremmande faktorar».

To av rektorane uttalar at dei i samarbeid med leiargrupper og lærarkollegiet er opptekne av ledelse for læring. Den eine rektoren nyttar omgrepet direkte, slik som her:

«Så det er å jobbe med struktur, det er å jobbe med kultur, og så er det dette her med ledelse for læring, og då må eg jobbe med det. Korleis eg leggje opp mine møte med lærarane, sånn at deira møte med elevane blir slik eg forventar at det skal vere...» (R6)

Den andre rektoren omtalar dette som å modellere gode møter, og seier at dette er utbreidd i kollegiet uansett kven som har ansvar for ei utviklingøkt. Informanten seier at:

«...eg planlegger det som ein undervisningstime. Og det er vi veldig gode på, at det er ein som tar regi, lagar opplegget, og så deler med dei andre...» (R1)

6.4 Hemmande og fremmande faktorar

Funna viser at det nokon av informantane ser på som hemmande faktorar for skulen sitt arbeid med kompetanseutvikling, ser andre på som fremmande faktorar. Fleire av faktorene som informantane trekk fram kom til undervegs i heile intervjuprosessen.

I del-kapitlet over viste eg til at fire informantar ønskte meir støtte og kompetanse frå eigarleddet til å drive fram kompetanseutvikling på eigen skule. Dei to siste informantane er nøgde med støtteteneene frå eigar, og nemner blant anna at eigarleddet er og har vore døroptar for å komme i kontakt med eksterne fag- og forskingsmiljø. Funna viser også at dei fire første informantane opplever kommunale satsingsområder og styringsdokument som lite relevante for skulen. Ein av desse rektorane seier det slik

«Dei kjem ovanfrå. Du kjenner til kommunale målekart. Det er målsetjingar som skal kunne besvarast av alle kommunale einingar, så vi skal prøve å sy til ei forklaring frå skulen... Så det er eit støvsamlardokument, det er ikkje eit reelt styringsdokument...» (R5).

Ein annan rektor, som opplever lite støtte og er oppteken av manglande kapasitet i eigarleddet, seier at:

«Fordi skuleeigarleddet er for lite bemanna, då, rett og slett. Og det ser eg jo på som ei svakheit, for det hadde jo vore utruleg mykje enklare for oss, viss vi som rektorar hadde nokon som, ja la oss sei ein rådgjevar då som hadde det som oppdrag å styre prosessane, samle, koordinere, vere på hugget på ein måte...» (R3)

Nokre av rektorane er «opptatt» av utfordringane mellom drift og utvikling, og ser på tid og andre tilgjengelege ressursar som hemmande faktorar. Andre rektorar ser meir på moglegheita som ligg i tilgjengelege ressursar og prøver å nytte desse best mogleg, samtidig som ein ser på eigne prioriteringar. Ein rektor som ser på tid og ressursar som ein hemmande faktor seier det slik:

«for drift og det som foregår og alt ein skal vere med på det tar så mykje tid... at ein liksom må berre ta tak, og nokon må gjere det» (R3)

Ein annan rektor som prøver å utnytte det handlingsrommet som faktisk er der seier at:

«...viss du opplever at du blir så opptatt av drift at du ikkje har tid eller ressursar til kompetanseutvikling så har du tapt. Du må skape det rommet, og du må ikkje vente på at du skal få det rommet, for som rektor får du ingenting. Og viss vi som driv opplæringsinstitusjonar ikkje er opptatt av kompetanseutvikling, då har vi lagt ned profesjonen vår» (R1).

Den same rektoren seier også:

«...eg har jo nok ressursar til at vi kan køyre profesjonsutvikling «me det går» både her og der.... på eige initiativ» (R1).

Nokre av informantane nemner at enkeltlæraren sin autonomi versus deltaking og forplikting til felles retning kan vere ein hemmande faktor i skulen sitt kompetanseutviklingsarbeid. Ein informant er spesielt opptatt av at dersom ikkje felles tid til kompetanseutvikling vert planlagt godt og styrt stramt, så vil lærarane nytte tida til individuell planlegging og praktiske gjeremål.

Vedkommande seier det slik:

«altså eg skal ikkje snakke dei ned.... dei seier at dei måtte berre ta det foreldremøte då, at dei måtte berre ta den samtalen med foreldra då , at dei kunne ikkje på ei anna tid.... eg måtte berre ta den legetimen då.... Vi måtte berre snakke om den der tingen...» (R4)

Ein annan informant seier han føler han må «passe» på at enkeltlæraren føl opp i praksis det som kollektivet har blitt samde om. Han seier at:

«...og eg har vore så stor i kjeften og sagt at viss ikkje detta funkar for deg så bør du søke deg over på ein annan skule...» (R5)

Rektor viser her til dialog med lærarar som ikkje går i den retninga som dei er blitt samde om i lærarkollegiet. For å tydeleggjere utfordringa seier rektor også at:

«...Skulevandra eg og ser at det er sånn dei drive? Viss ikkje eg gjer da så skjer det jo ikkje, eller at det er tilfeldig at det skjer. Så her ligg eit enormt potensiale i å få det til å virke...» (R5).

Andre informantar seier at den kollektive læringskulturen er god, og at dette er ei vesentleg årsak til gode resultat og prosessar. Ein informant seier det slik:

«Altså, eg syns jo faktisk at eg har vore litt sånn heldig då, fordi at når eg overtok så var dette eit kollegium som hadde trening i å lære» (R1)

Denne informanten rosar kollegiet sitt og seier vidare om måten dei jobbar saman på:

«...fordi at dette har gjort noko med kulturen, så her er nok ein del sånne kulturtrekk som har endra seg. Det å øve på er blitt eit begrep, og det ufarleggjer ein del situasjonar» (R1)

Det varierer i kor stor grad informantane mine har samarbeid med eksterne. Spesielt to av rektorane ser på samarbeid med eksterne fag- og forskingsmiljø som viktig, og som ein naturleg del av skulen sitt arbeid med kompetanseutvikling. Desse to rektorane har nettverk dei kan nytte seg av når skulen treng samarbeidsaktørar.

Det kjem fram ulike forklaringar på kvifor nokre rektorar knyter seg nærmare til eksterne fag- og forskingsmiljø enn andre. Nokre rektorar er bevisste på dette samarbeidet og er tydelege på at kombinasjonen av praksiserfaring og teoretisk kunnskap er naudsynt for utviklinga av skulen. Andre rektorar forklarar fråvær av slikt samarbeid med tidlegare erfaringar, der ein både metodisk og tematisk ikkje har «treft» kvarandre.

Ein av rektorane som er opptatt av å knyte til seg eksterne miljø, og ser på denne typen samarbeid som ein vesentleg fremmande faktor, seier det tydeleg slik:

«du kan ikkje drive ein profesjonell skule i dag å tru at du ikkje skal ha kontakt med forskingsmiljø. Det tenker eg er heilt ufagleg, rett og slett». (R1)

Ein annan rektor seier at det er ein normal del av kvardagen at dei har støtte frå eksterne fagmiljø. Han peikar også på at samarbeidet må vere «forankra i» skulen sine planar for kompetanseutvikling. Vedkommande seier:

«Så det er ofte vi har eksterne inne. Men det er utviklingsgruppa eller faggruppa/fagteamet som står fritt til å gjere det» (R6)

På spørsmål frå meg om i kor stor grad skulen nytta seg av eksterne fag- og forskingsmiljø i kompetanseutviklinga svarar ein annan rektor

...det er litt sånn distansert. Skulle ønske at det var tettare. Og det tenker eg litt no med den «bestillinga» vi har inne at vi må prøve å få dei tettare på» (R2)

Tilsynelatande same svar får eg også frå rektor R4 som oppgjer å ha veldig liten kontakt med eksterne fag- og forskingsmiljø, men at vedkommande tidlegare har hatt god erfaring med slikt samarbeid, og gjerne kunne tenkje seg det igjen.

Alle rektorane har, som nemnt før i oppgåva, gjennomført den nasjonale rektorutdanninga, og dei ser på utdanninga som ein fremmande faktor for å kunne drive kompetanseutviklingsarbeid på skulen.

6.5 Oppsummering av hovudfunna i lys av forskingsspørsmåla

Som ei overordna oppsummering finn eg følgjande svar på det første forskingsspørsmålet om korleis erfarne rektorar forstår omgrepet kompetanseutvikling: Det ser ut som alle informantane har ei klar oppfatning av omgrepet som todelt. Det handlar om både individuell og kollektiv utvikling, og alle informantane seier dei legg vekt på den kollektive dimensjonen. I alle fall på eit overordna plan framstår rektorane som innforstått med overgangen til skulebasert tenking. To av rektorane fortel at dei særleg er opptekne av at både kollektiv og individuell kompetanseutvikling skal komme alle elevane til gode, og dei seier at dei i kvardagen prøver å legge opp til strukturar som fremjar profesjonelle læringsfellesskap, der kontakt med eksterne fag- og forskingsmiljø blir sett på som viktig for skulen si utvikling.

Når det gjeld spørsmålet om korleis rektor arbeider for å få til kompetanseutvikling ved skulen er svaret at det å jobbe med utviklingsarbeid saman med personalet er det mest gjevande med rektorjobben. Administrasjonsoppgåver blir sett på som nødvendig, men lite gjevande. Rektor har sjølv rom til, og ansvar for, å «bestemme» utviklingsområde for kompetanseutvikling og planlegging av felles kompetanseutviklingsøker. Alle rektorane er opptekne av at tida skulen har til å jobbe med kompetanseutvikling skal nyttast til å jobbe med felles tema og at målet med arbeidet er betre læringsmiljø og betre læringsresultat for alle elevane. To av dei er likevel spesielt opptatt av kompetanseutvikling som del av «drifta», altså refleksjon og deling som ein naturleg del av kvardagen. Dei same rektorane peikar også på at samarbeid med eksterne kompetansemiljø er naturleg del av kompetanseutviklingsarbeidet på skulen. Fem av seks rektorar opplever at eigar er opptatt av at dei driv med kompetanseutvikling, og to av dei tykkjer det er særst positivt at eigar har meiningar og legg føringar for kva skulen skal drive med. Fire av rektorane hadde likevel ønskt både meir skulefagleg kompetanse og meir kapasitet i eigarleddet.

På siste forskings spørsmål om kva faktorar som er med på å fremme eller hemme kompetanseutvikling på skulen, er svaret at det nokre rektorar ser på som hemmande faktorar, ser andre rektorar på som fremmande. Når det gjeld *hemmande* faktorar er fire av informantane tydelege på at dei ønskjer at skuleeigar både hadde meir kapasitet og betre kompetanse til å støtte skulen sitt arbeid med kompetanseutvikling. Tid og ressursar generelt blir også trekt fram som ein hemmande faktor. Nokre informantar seier både indirekte og direkte at skulen kanskje ikkje har ein god nok struktur eller samarbeidskultur for å vere lærande. Her blir lærarane sin autonomi versus kollektivt ansvar ein hemmande faktor.

Alle informantane har fullført den nasjonale rektorskulen og utdanninga blir sett på som viktig og ein fremmande faktor for rektor i arbeidet med kompetanseutvikling i skulen. Dei fleste informantane seier dei er interessert og motivert for å samarbeide med eksterne fag- og forskingsmiljø om kompetanseutvikling, men graden av, og initiativet til slikt samarbeid er ulikt. To av informantane nyttar eksternt samarbeid som ein naturleg del av skulen si verksemd, og ser på det som nødvendig. Dei same to informantane vektlegg ein struktur i bruk av fellestid som dei meiner har overføringsverdi til klasserommet. Dei legg vekt på samanhengen mellom kollektiv kompetanseutvikling og utvikling av undervisning. Ein av informantane er tydeleg på at skulen sitt arbeid med visjonar og mål er retningsgjevande for kva og korleis skulen jobbar med kompetanseutviklinga.

Desse hovudfunna vil eg drøfte vidare i kapittel 7.

7.0 Drøfting av hovudfunn

Svar knytt til første forskingsspørsmål seier at fleire av rektorane har ei forståing av at det er kommune- og regionsnivå som «styrer» og set premissar for den desentraliserte kompetanseutviklinga. Denne forståinga vil eg seie ikkje er heilt i samsvar med intensjonen i ordninga, som eg har omtalt i kapittel 2. Rett nok er målsetjinga med den nye kompetanseutviklingsmodellen at kompetanseutviklinga skal bli betre tilpassa kommunane sine behov og kapasitet, og at kommunane som eigar blir peika på som ansvarlege for kompetanseutviklinga i skulen. Men, den desentraliserte kompetanseutviklinga skal springe ut frå ei kartlegging og vidare analyse av kompetanseutviklingsbehovet ved den enkelte skulen. Intensjonen i ordninga er at skulebaserte arbeidsformer og prosessar skal sikre brei deltaking i skulen i alle fasar. Forankring er vesentlig, og lærarane som skal gjennom kompetanseutviklinga må delta i alt frå kartlegging, utveljing, ressursar og arbeidsmåtar i kompetanseutviklingsarbeidet. Postholm seier at styrken i det skulebaserte er det praksisnære (Postholm, 2017, s. 298–299). Eg tenker at dersom ein ikkje får til ei forståing av ordninga, og prosessar som sikrar det skulebaserte, så kan ordninga bli ei slags «semi-sentralisert» ordning. I omgrepet «semi-sentralisert» legg eg at vedtak om til dømes deltaking og kompetanseutviklingsområde blir gjort i eit styringsledd *over* skulen og som ikkje involverer sjølve skulen i stor nok grad. For skulen sin del er mangel på forankring like uheldig i ein slik situasjon som om vedtak om innhald og metodikk i kompetanseutviklinga skulle komt frå nasjonalt nivå.

Svara i undersøkinga seier vidare at alle rektorane har ei to-delt forståing av omgrepet kompetanseutvikling – individuell og kollektiv. Rektorane sitt individuelle fokus er knytt til Forskrift til opplæringslova § 14 som definerer formelle kompetansekrav for tilsetjing og undervisning på barne- og ungdomstrinnet.

Svara seier også at alle rektorane legg mest vekt på kollektiv kompetanseutvikling. Dette er kanskje sjølvst, kva elles? Innhaldet dei legg i omgrepet handlar om «å gjere noko felles». Slik kan eg nok seie at både forskingsspørsmål og nokre spørsmål frå intervjuguide kan seiast å vere veldig «teori-infiserte», med bakgrunn i utdanningspolitisk kontekst, omtala i kapittel 2. Svara på kva rektor legg i omgrepa kollektiv kompetanseutvikling, profesjonelle læringsmiljø, profesjonelle læringsfellesskap og profesjonsutvikling kan minne om parafrasering, eller «kopiering» av sentrale styringssignal og anerkjent skuleforskning om kvalitet i skulen.

To av rektorane omtalar kompetanseutvikling som del av utviklinga av det profesjonelle læringsfellesskapet, og at dei som rektorar må legge til rette for strukturar og læringskulturar for å få til erfaringsdeling, refleksjon, felles språk og så vidare, for best å sikre god undervisning og godt læringsmiljø for alle elevane. Svare viser også at desse rektorane er meir opptatt av at det er eit felles ansvar i skulen til å få til gode og utviklande prosessar til beste for elevane sin trivsel og læring. Desse to trekka finn vi att blant dei fem nøkkelfaktorane som Stoll et al. løftar fram som karakteristiske for profesjonelle læringsfellesskap (Qvortrup, 2018, s. 47), nemleg *kollektivt ansvar og reflekterande og profesjonelle metodar*. Det ser også ut til at desse to rektorane legg til grunn at skulen og lærarane si kompetanseutvikling er «avhengig» av eksterne fag- og forskingsmiljø og at dette er ein naturleg del av profesjonsutviklinga. Denne eksterne orienteringa kjem eg tilbake til seinare i kapitlet

Svar knytt til forskingsspørsmål to seier at alle informantane er opptekne av at tida som er satt av til felles kompetanseutvikling i skulen skal nyttast til å jobbe med felles tema og at resultatet av arbeidet skal komme alle elevane til gode. Trass dette meiner eg at funna viser at rektorane tilnærmar seg kompetanseutvikling på eigen skule på ulike måtar. For det første meiner eg at to av informantane har ei meir kollektiv tilnærming til kompetanseutvikling enn dei andre. Desse rektorane er meir opptatt av at heile skulen har ansvar for kompetanseutvikling. Dei er opptekne av å få til ein lærande kultur, der læring skjer like naturleg gjennom dagleg drift som på felles møter. Møter mellom leing og lærarar er ofte modellerte møter som kan overførast til klasserommet. Eg meiner også at denne kulturen, kall den gjerne «lærande lærarar» også pregar strukturen der alle lærarane har eit stort ansvar for å drive kompetanseutviklingsarbeid på eigen skule. For det andre meiner eg at svare seier at desse to rektorane har eit meir målretta og heilskapleg syn på kompetanseutvikling. Med det meiner eg at dei får kompetanseutviklingsarbeid til å henge meir saman med både den øvrige skuledrifta, men også med satsingsområder som kjem frå kommunale planar eller er nedfelt i nasjonale styringsdokument. Svare seier også at desse rektorane i større grad (ut)nyttar støtte frå eigarleddet når det er mogeleg. Når det ikkje er mogeleg vender dei seg til andre, eller finn andre måtar å jobbe på. Eigarleddet blir slik heller ikkje eit irritasjonsmoment når støtta derfrå ikkje strekk til.

Som i førre del finn eg også i «rektor sitt arbeid med kompetanseutvikling» trekk som er samanfallande med Stoll sine fem nøkkelfaktorar for profesjonelle læringsfellesskap (Qvortrup, 2018, s. 47). I tillegg til dei to faktorane eg trakk fram i førre delkapittel, *kollektivt ansvar og*

reflekterande og profesjonelle metodar, meiner eg at dei to omtala rektorane er eksponentar for *felles verdiar og visjon og samarbeid*.

Funn som svarar på forskingsspørsmål tre viser at faktorar som nokre rektorar ser på som hemmande for skulen sitt arbeid med kompetanseutvikling, ser andre på som fremmande. Også her ser eg at to av informantane tenkjer og handlar delvis ulikt dei fire andre. For det første meiner eg at desse to informantane ved sine skular har tydelegare kollektive verdiar og visjon for kva skulen skal vere og korleis den skal drivast. For det andre viser funna i heile datamaterialet at desse to rektorane tenkjer meir heilskapleg og samanhengande om skulen sitt arbeid med kompetanseutvikling. Dei jobbar langsiktig med lærande struktur og kultur for læring i personalet. Dei deltek sjølv aktivt i kompetanseutviklingsarbeidet og har tydelege forventningar om at læringsstruktur i det kollektive skal takast vidare til klasserommet. Slik får dei det kollektive utviklingsarbeidet til å henge saman med utvikling av undervisning. Desse to informantane nyttar også bevisst eksterne fag- og forskingsmiljø for å støtte og utvikle arbeidet i skulen. Dei har nettverk og ressurspersonar tilgjengeleg om det skulle vere behov. Funna viser også at desse to informantane ikkje lar seg lett stoppe dersom utfordringar eller hemmande faktorar dukkar opp. Dei er kreative, ser mogelegheiter og prioriterer ressursar innanfor dei rammene dei har. Der andre informantar ser utfordringar og hemmande faktorar ser desse mogelegheiter. Spesielt for desse to nemnde informantane finn eg trekk som er samanfallande med Stoll sine nøkkelfaktorar for profesjonelle læringsfellesskap (Qvortrup, 2018, s. 47). Dei faktorene eg vil trekke fram her er felles *verdiar og visjon, læring og kompetanseutvikling i teamfellesskapet og åpenheit* (Stoll et al., 2006, s. 227).

8.0 Eit perspektiv på rektor si leiing av kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet

I denne oppgåva har formålet vore å få auka kunnskap om kva rektorar ser på som viktig for kompetanseutviklinga ved skulen og korleis dette blir organisert. Det overordna spørsmålet eg søker å finne svar på er korleis leiar rektor arbeidet med kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet. Spørsmålet må sjåast i samanheng med den utdanningspolitiske konteksten. For å svare på dette spørsmålet har det vore viktig å finne ut kva rektorar legg i sentrale profesjonsomgrep, korleis dei jobbar for å få til kollektiv kompetanseutvikling og kva dei opplever som hemmande og fremmande faktorar i dette arbeidet. Dette er tema i forskingsspørsmåla i prosjektet. I den hermeneutiske tilnærming har det vore like viktig for meg å lære om kva dei tenker om kompetanseutvikling som kva dei gjer for å få det til ved eigen skule. Korleis tolkar informantane rektorrolla si, og korleis tolkar eg informantane sine tolkingar? I dette kapittelet vil eg sjå om tolkingsmønsterane kan sjåast i samanheng med det Strand (2007) og Glosvik et al.(2014) skriv om, det å sjå om bestemte roller, i mitt tilfelle rektorroller, utfører eller bidrar til bestemte funksjonar eller verknader.

Det er viktig å gjenta at det er *idealtypiske* leiarroller som er skildra i PAIE-konfigurasjonen. Ein bestemt rektor har ikkje kun *ei* av rollene, men det er gjerne ei rolle som er dominerande. I den verkelege verda er ein rektor truleg ein miks av desse idealtypane. Langs dimensjonane vil ein også kunne seie noko om «gradering» av dei ulike rollene eller funksjonane.

I kvart delkapittel under vil eg ta for meg eitt og eitt forskingsspørsmål og knytte funna til ei rektorrolle med utgangspunkt i omgrepet leiarfunksjonar i Strand (2007) og dei fire skuleleiarrollene i Glosvik et al. (2014). Det endeleg svaret på problemstillinga vil eg i konklusjonen også illustrere ved å lage rolleprofilar av korleis rektor jobbar med kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet.

8.1 Rektor som fagleg leiar (produsent)

Glosvik et al. sitt omgrep rektor som fagleg leiar kjem, som tidlegare sagt, først og fremst fram i produksjonskonteksten, der undervisningsrelaterte aktivitetar har fokus. I kompassrosa sine grunn dimensjonar er rektor som fagleg leiar plassert med ei individorientering på den vertikale aksene og orientering utover på den horisontale aksene. Det er mykje som knyter informantane

si forståing av kompetanseutvikling (og andre profesjonsrelaterte omgrep) til rektor som fagleg leiar. Eg merkar meg og at rektorane si forståing av omgrepa verkar å ha konsekvensar for korleis dei arbeider med kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet, og kva dei ser på som utfordrande faktorar.

Alle informantane legg i hovudsak ei kollektiv forståing til grunn for kompetanseutviklinga i skulen. Den generelle tilbakemeldinga frå informantane er at kompetanseutvikling i skulen er å nytte felles tid til å jobbe saman om felles tema. Gjerne med mål om å utvikle faglege standardar og felles rutinar. Det individuelle perspektivet som kjem fram er først og retta mot ein administrasjonskontekst, det vil seie knytt til krav og reglar om undervisningskompetanse. Meir om dette i neste delkapittel. Ser vi på den skulepolitiske konteksten er informantane si forståinga av kompetanseutviklinga her i tråd med intensjonen i den nye kompetanseutviklingsmodellen som seier at aktivitetane på skulane i størst mogeleg grad skal vere skulebaserte, det vil seie at flest mogeleg skal delta i planlegging og gjennomføring.

Også fleire av funna som seier noko om korleis rektor jobbar med kompetanseutvikling plasserer rektor som fagleg leiar. Alle rektorane er opptekne at lærarane i fellesskap skal jobbe med kompetanseutvikling gjennom felles tema og med mål om betre læringsresultat og betre læringsmiljø for alle elevane. Rektorane organiserer dette arbeidet både gjennom team- og fellestid. Å jobbe med plan- og utviklingsarbeid blir oppfatta som det mest gjevande ved rektorjobben. Plan- og utviklingsarbeidet er retta mot å betre undervisning og/eller få til felles standardar for undervisning.

Sjølv om alle informantane gjennom tankar og handlingar plasserer seg i rolla som fagleg leiar, er det også ulikskapar som «graderer» to av rektorane annleis langs den horisontale dimensjonen – mot ei meir orientering utover skulen. Desse to informantane si forståing av kompetanseutvikling i skulen sitt profesjonsfellesskap involverer i sterkare grad eksterne fag- og forskingsmiljø, slik at samarbeid med aktørar «frå utsida» av skulen er ein heilt naturleg og nødvendig del av kompetanseutviklingsarbeidet.

Funna viser også at desse to rektorane på fleire måtar jobbar ulikt dei andre rektorane i rolla som fagleg leiar. Dei er meir opptatt av å sjå individuell og kollektiv kompetanseutvikling i ein samanheng, og er tydelege på at alle lærarane har ansvar i den interne kompetanseutviklinga.

Som omtalt i kapittel 3 kan desse måtane å tenke og handle på knytast til nøkkelfaktorar som er karakteristiske for profesjonelle læringsfellesskap (Stoll et al., 2006).

Det ser ut som at dei omtala to rektorane har funne ein balanse mellom å vere fagleg leiar og pedagogisk leiar, altså balanse mellom P-funksjon og I-funksjon. Å jobbe mot faglege standardar kan skape vekst og utvikling så lenge det ikkje går på bekostning av lærarane sin «kultur for å øve», ta sjansar og vere nysgjerrige og nyskapande. For strenge standardar og kontroll av desse, kan vere hemmande for skulen si utvikling. Strand seier at integratorar som virkar gjerne har ei veiledande rolle (Strand, 2007, s. 499). Denne omtalen er treffande for desse to rektorane og den balansen dei synest å operere i, mellom P- og I-funksjonen.

Mykje av informantane sine meiningar og skildring av konkret arbeid kring kompetanseutvikling plasserer seg elles i produsentkategorien eller i rolla som fagleg leiar. Lotsberg sine funn om rektorar sin produsentoppgåvene er interessante i denne samanhengen. Lotsberg finn at pedagogisk leiing, plan- og utviklingsarbeid vert rangert som eit viktig arbeid, men at det ikkje er den type arbeid rektorane meiner dei meistrar best (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 177).

8.2 Rektor som lokal administrator (administrator)

Etter Strand (2007) sitt perspektiv dominerer den administrative leiarrolla i den hierarkiske konteksten. Når Glosvik et al. (2014) overfører denne rolla til skulen snakkar dei om ein skuleleiar som administrerer formelle system, og som passar på at skulen fungerer frå dag til dag – ein lokal administrator. I kompassrosa sine grunndimensjonar er rektor som lokal administrator plassert med ei individorientering på den vertikale aksa og orientering innover i skulen på den horisontale aksa. Det er mitt inntrykk at alle informantane mine kjem frå gode og veldrivne skular. For å få dette til må rektor også ivareta den administrative rolla. Det er ikkje mykje i forteljingane frå informantar mine som tilseier at den lokale administratorrolla er «overdriven» tungt vekta. Som nemnt i kapittel seks er nokre rektorar opptekne av at tid og ressursar er hemmande faktorar for å kunne drive kollektiv kompetanseutvikling. Det er mitt inntrykk at tida *brukt* til kompetanseutvikling var vel så viktig enn *kva* som vart gjort. Med blant anna det som bakgrunn tolkar eg at nokre rektorar er meir opptatt av at lærarane skal bruke avtalt tid, enn til å få den kollektive kompetaneutviklinga til å henge saman med skulen sine mål og visjonar. Funna mine viser også at fleire rektorar inntar ei noko passiv og avventande rolle for å få til pedagogisk samarbeid med eksterne fag- og forskingsmiljø. Denne avventande

og noko «passive» rolla kan samanliknast med Lotsberg si skildring av «den tradisjonelle rektoren» med ei orientering mot administrasjon- og integratorrolla.

8.3 Rektor som pedagogisk leiar (Integrator)

Omgrepet pedagogisk leiar kjem først og fremst til uttrykk i integrasjonskonteksten. I motsetnad til i administratorrolla vil personlege eigenskapar, som sosial kompetanse, vere viktige. Glosvik et al. (2014) omtalar rektor som pedagogisk leiar som første blant likemenn i eit pedagogisk fellesskap. I kompassrosa sine grunndimensjonar er rektor som pedagogisk leiar plassert med ei kollektiv orientering på den vertikale aksen og orientering innover i skulen på den horisontale aksen.

Å integrere eit fagleg kollegium vert sett på som viktig for informantane mine. Alle rektorane legg vekt på det kollektive utviklingsarbeidet og det å kunne jobbe i fellesskap med felles tematikk mot felles mål. Ved fleire av skulane har rektor sjølv ei aktiv rolle i å identifisere skulen sine utviklingsområder, og å planlegge kompetanseutviklingsøktene i fellestida. Fleire av informantane mine ser på desse oppgåvene som vesentlege for jobben sin. Lotsberg seier i si undersøking at rektorar rapporterer om ei viss grad av meistring innanfor integratorfunksjonen, og at den blir sett på som viktig (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 174–175). Funna i denne studien syner også at dette er ein del av arbeidet som alle informantane prioriterer og ønskje å få til. Også innan denne kategorien skil to av informantane mine seg ut. For det første ved å delta meir aktivt i samarbeidet med lærarane, til dømes gjennom modellering, og for det andre gjennom forventningar til kollektivt ansvar og forplikting. Dei legg også meir til rette for støtte og inspirasjon i lærarsamarbeidet gjennom deltaking frå eksterne. Kanskje er det likevel ikkje slik at dei prioriterer denne rolla sterkare enn dei fire andre, men integrasjonskonteksten er mykje meir tydeleg til stades i deira måte å fortelje om leiarrolla si.

8.4 Rektor som endringsleiar (entreprenør)

Rektor som endringsleiar har ei rolle som reindyrka er plassert i entreprenørskapskonfigurasjonen. Her handlar det om å møte utfordringar ved å sjå moglegheiter og å organisere forandring (Glosvik et al., 2014, s. 76). I kompassrosa sine grunndimensjonar er rektor som endringsleiar plassert med ei kollektiv orientering på den vertikale aksen og orientering utover i samfunnet på den horisontale aksen.

Mange styringssignal og mykje forskingslitteratur er i dag tydelege på at skulen skal vere ein lærande organisasjon. Dette er kjent blant mine informantar og det er blant anna derfor lite overraskande at informantane nettopp vektlegg kollektivt arbeid med kompetanseutvikling. Spesielt to av mine informantar har ei heilskapleg tenking kring organisering og innhald av arbeidet med kompetanseutvikling i eige profesjonsfellesskap. Den heilskaplege tilnærminga går på forholdet mellom individuell og kollektiv kompetanseutvikling, kultur for samhandling og ikkje minst samhandling med eksterne aktørar utanfor skulen. Det er også merkbart at desse rektorane ser meir mogelegheiter for å endre strukturar når forholda krev det. Eit døme på dette er rektoren som trass i mykje «uro» ved kommunesamanslåing, sjølv finn ressursar og mogelegheiter til å drive skulebasert kompetanseutvikling. Å sjå etter nye mogelegheiter ver av Lotsberg framheva som ei sentral leiaroppgåve innanfor entreprenørskapsfunksjonen (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 174).

Det er likevel ikkje slik at dei to rektorane framstår som svært endringsorienterte eller framstår som spesielt entreprenørorienterte, men heller det at dei framhevar ein form for samheng mellom det vi forstår som integrasjonskonteksten og endringskonteksten. Dei framstår slik sett meir som det leiingslitteraturen kallar transformasjonsleiarar. Glosvik et al. seier at det gjerne er transformasjonsrolla som er grunnen til å skilje «leiing» frå «administrasjon», og at spissformulert handlar transformasjonsleiing snarare om «gjere dei rette tinga» enn «å gjere tinga riktig» (Glosvik et al., 2014, s. 72–73).

8.5 Konklusjon

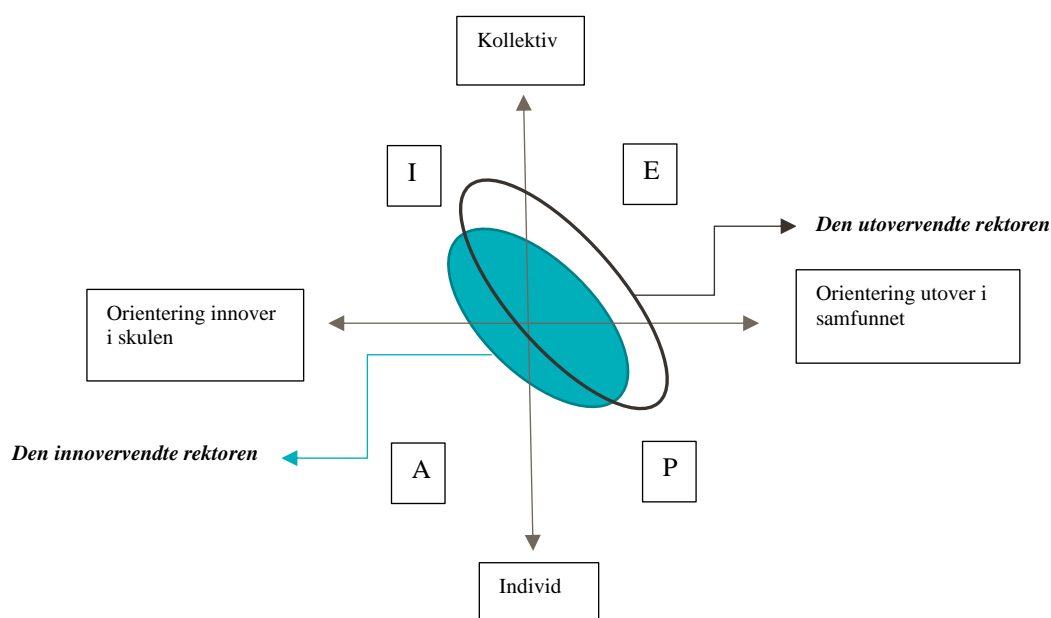
Ved hjelp av det teoretiske omgrepsapparatet finn eg to rektorprofilar i undersøkinga. Fire av informantane har ei klar orientering langs aksen fagleg leiar – pedagogisk leiar. Rektor som lokal administrator og som endringsleiar er til stades, men er ikkje spesielt framtrødande. Dei to siste informantane har også denne orienteringa, men er vesentleg meir orientert mot ei kollektiv og utovervendt rolle. Dei har også ei vesentleg klarare orientering mot å vere endringsleiarar. Eg vel å kalle desse to profilane for den innovervendte og det utovervendte rektoren.

Eg drøftar dette nærare i den avsluttande oppsummeringa og konklusjonar.

9.0 Konklusjon og oppsummering

I dette kapittelet legge eg fram konklusjonane på korleis rektor jobbar med kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet. Dei er bygde på funna slik dei er drøfta i lys av forskingsspørsmåla om kva tankar og forståing rektorar har kring kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet, korleis dei utøver dette og kva som er hemmande eller fremmande faktorar. Konklusjonane er soleis basert på dei empiriske funna, men også tydeleg påverka av dei teoretiske perspektiva oppgåva byggjer på.

Basert på drøftingane over vil eg innleiingsvis svare på problemstillinga mi med følgjande figur. Figuren syner ei grovinndeling av dei to rektorprofilane eg finn i undersøkinga.



Figur 9 Illustrasjon av konklusjon

I lys av PAIE og kompassrosa vil svar på problemstillinga om korleis rektor jobbar med kompetanseutvikling i profesjonsfellesskapet vere to-delt. Fire av informantane mine (profil i turkis markering i figur 9) har ei klar orientering langs aksen fagleg leiar – pedagogisk leiar (Produsent – Integrator). Rektor som lokal administrator og som endringsleiar er til stades, men ikkje spesielt framtreddane. Eg kallar denne profilen for *den innovervendte rektoren*. Dei to siste informantane (profil i svart omriss i figur 9) har også denne diagonale orienteringa, men profilen deira er vesentleg skyvd eller løfta mot ei meir kollektiv og utovervendt rolle langs dimensjonane. Desse to har også ei vesentleg klarare orientering mot å vere endringsleiarar. Eg kallar profilen for *den utovervendte rektoren*. Dei to rolleprofilane har likskap til det

Lotsberg omtalar som henholdsvis den tradisjonelle og den moderne rektorrolla. Lotsberg sin rolleprofil av «den moderne rektor» har i lys av PAIE-konfigurasjonen sterk I- og E-funksjon, relativ sterk P-funksjon og «svak» A-funksjon. Lotsberg nytta ikkje teoriar om profesjonell læringsfellesskap, men samanliknar vi Lotsberg sin profil av «den moderne rektoren» med profilen av profesjonelle læringsfellesskap i PAIE-konfigurasjonen i figur 9, finn vi openbare likskapar.

Det er tydeleg at desse rektorane jobbar med dei tilsette i skulen på ein annan måte enn dei øvrige. Resultatet ser ut til å vere ein lærande kultur der alle i sterkare grad føler ansvar for skulen si verksemd. Heilskap og samanheng i skulen sine aktivitetar er framtredande. Det same er holdninga til å søke ny kunnskap på utsida av skulen. At desse rektorane får betre «respons» frå lærarane sine er i tråd med det Glosvik et al.(2014) med tilvising til Strand (2007) seier, nemleg at leiarar har størst potensial for å virke når dei arbeider med menneske (pedagogisk leiar), men at det også ligg eit like stort potensial i å ta sjansar og velje det ukjente (endringsleiar).

Hjå dei to rektorane som «representerer» den utovervende rektoren finn eg trekk som harmonerer med Stoll et al. (2006) sine karakteristikkar for profesjonelle læringsfellesskap. Spesielt vil eg trekke fram dei to nøkkelfaktorane *reflekterande og profesjonelle metodar og læring og kompetanseutvikling i teamfellesskapet*. Desse to rektorane har bevisst og over tid jobba fram ein måte å samhandle på i kollegiet som balanserer den individuelle autonomien og den kollektive forpliktinga i skulen.

Strand omtalar tre typiske roller for leiing i det offentlege som kryssar grensene for rutene i PAIE. Dette er rolla som policypåvirker, forvalter/administrator og tjenesteleiar (Strand, 2007, s. 339). Strand omtalar rektorrolla som ein tjenesteleiar. Sett i lys av teoriar om profesjonelle læringsfellesskap vil ein leiar av profesjonelle læringsfellesskap vere ein tjenesteleiar utvida med entreprenørskapsfunksjon, eller det som Glosvik et al. (2014) omtalar som å vere endringsleiar.

I den desentralisert kompetanseutviklinga er UH-sektoren ein vesentleg aktør. I tillegg til å delta i kartlegging, analyse og kompetanseutviklingstiltak, skal UH også «lære» gjennom partnerskap med barnehagar og skular. Meld. St. 21 seier at fagmiljø ved universitet og høgskular skal bidra til å styrke koplinga mellom barnehagar og skular og lærarutdanningane, og at fagdidaktisk og praksisnær kunnskap er avgjerande blant anna for at kvaliteten i

lærerutdanningane skal vere god (Meld. St. 21, 2016-2017, s. 100). Det er i dette landskapet, i samhandling mellom universitet/høgskule og skular, eg ser for meg framtidige forskingsprosjekt.

Litteraturliste

- Elstad, E., Helstad, K. & Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I K. helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17–38). Universitetsforlaget.
- Emstad, A. B. & Birkeland, I. K. (2020). *Lærende ledelse: Skolelederens rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (1997). Ledelse og reformer: om rektorrollen i den norske grunnskolen. I S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse: Et relasjonelt perspektiv* (s. 159–189). Fagbokforlaget.
- Glovik, Ø., Langfeldt, G. & Roald, K. (2014). *Rektorrollen: Om å skape ledelse i skolefelleskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Routledge.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2002). *Førsteklasses fra første klasse—Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring* (NOU 2002: 10). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *I første rekke—Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (NOU 2003:16). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. Trinn og 5.–10. Trinn og forskrift om rammeplan for de samiske grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. Trinn og 5.–10. Trinn*. (Nr. F-05-10). [Rundskriv]. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/rundskriv_f_05_10_forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerloftet: På lag for kunnskapsskolen*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lykkebø, O. (2020). *Forskningsdesign og metode. Eksamensoppgåve ME6-501* (ME6-501). Høgskulen på Vestlandet.
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- Meld. St. 21. (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 22. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Meld. St 28. (2015-2016). *Fag-Fordyping-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Møller, J. (2016). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 7–26. <https://doi.org/10.5617/adno.3871>
- Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. (u.å.). Henta 4. februar 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling: Skoleutvikling og ledelse : funn og fortellinger*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Emstad, A. B. (2014). Bokens innramming og innhold. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L. (2018). *Profesjonelle læringsfellesskap*. Gyldendal akademisk.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon* (s. 398). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings-og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- St.meld. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg.). Fagbokforlaget.

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

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole* (Temanotat 2011:2).
[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale studier om norsk skole temanotat.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf)

Vedlegg 1. Informasjonsbrev med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskingsprosjektet «Korleis leiar rektor arbeidet med kompetanseutvikling i sitt personale»?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt som er del av ei masteroppgåve. Målet med forskingsprosjektet er å skildre korleis rektorar jobbar med kompetanseutvikling mellom eige personale. I dette skrivet vil eg gi deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut meir (ny og oppdatert kunnskap) om korleis rektor jobbar med kompetanseutvikling/profesjonsutvikling i sitt personale. For å finne ut av dette vil eg intervju rektorar frå ulike kommunar fortrinnsvis på vestlandet. Eg er student på masterprogrammet Organisasjon og leiing -utdanningsleiing ved Høgskulen på Vestlandet og forskingsprosjektet er knytt til masteroppgåva mi.

Kven er eg?

Mitt namn er Osvald Lykkebø, og i tillegg til full jobb er eg student på masterprogrammet Organisasjon og leiing -utdanningsleiing ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Forskingsprosjektet er knytt til masteroppgåva mi.

Høgskulen på Vestlandet er også arbeidsplassen min. Her jobbar eg til dagleg med etter- og vidareutdanning ved fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Dosent Øyvind Glosvik frå Høgskulen på Vestlandet, fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett er rettleiar og ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg ynskjer å intervju eit utval rektorar frå skular med ulik storleik og frå ulike kommunar, og har gjort ei strategisk utveljing av deltakarar som kan ha informasjon som kan kaste lys over temaet for studien min. Eg har valt deg ut fordi kollegaer har tipsa meg om di relevante erfaring. Eit av utvalskriteria er at du *no er* i rektorstilling og har minimum fem års erfaring som rektor, *eller* ei anna rolle som medansvarleg for kompetanseutviklingsarbeidet ved din skule. Dersom du ikkje oppfyller desse kriteria, er eg takksam om du kontaktar meg, så kan vi avklare dette.

- Den nasjonale ordninga desentralisert kompetanseutvikling er ei naturleg ramme for forskingsprosjektet mitt, men samtalen vår vil dreie seg meir generelt om rektorrolla og kompetanseutvikling.

Kva inneber det for deg å delta?

Du blir hermed invitert til å delta i eit intervju som vil ta omlag 45-60 minutt. Intervjuet kan finne stad på arbeidsplassen din, eller ein annan stad vi blir samde om. Dette kan vi avtale nærare. Om situasjonen krever det kan også intervjuet gjennomførast digitalt. I tillegg til å skrive notat under intervjuet, vil eg gjerne gjere lydopptak. Eg vil også kombinere intervjuet med eventuelle formelle planar skulen eller skuleeigar har for kompetanseutvikling.

Det er frivillig å delta

Det er sjølvsagt frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst og utan grunngeving, trekke tilbake samtykke. Alle opplysingar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta, eller seinare vel å trekke deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar dine opplysningar

Eg vil bruke opplysningane du gjev til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg handsamar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Dei som har tilgang til data vil vere prosjektansvarleg/veileiar og student
- Namnet og kontaktopplysningane dine blir erstatta med ein kode som blir lagra på ei eiga namneliste adskilt frå øvrige data. Datamaterialet blir lagra i tråd med retningslinjer for vern og utveksling av personopplysningar¹¹.
- Både deltakarar i studien og namn på skule og kommune vil bli anonymisert:
 - Informasjon frå eventuelle planar etc frå din skule vil bli omtala med kodar i den publiserte masteroppgåva
 - I den publiserte masteroppgåva vil deltakarane òg bli omtalt anonymisert og personopplysningar vil ikkje vere sporbare

Individuelle data vil altså ikkje vere synlege i prosjektet. Som deltakar godtar du at dei samla analyseresultata vil kunne bli brukt som eit ledd i forskingsarbeid, og kan vidare offentleggjerast gjennom konferansar, i vitenskaplege og akademiske tidsskrift og ved publisering av masteroppgåva.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast innan utgangen av 2021. Kodelista med ditt namn og nummer vert då sletta og makulert. Data vil bli oppbevart i anonymisert form i passordbeskytta eining som berre eg har tilgang til.

Dine rettar

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg
- å få retta personopplysningar om deg
- få sletta personopplysningar om deg
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om handsaminga av personopplysningane dine

Kva gir meg rett til å handsame personopplysningar om deg?

Vi handsamar personopplysningar om deg basert på ditt samtykke. NSD – Norsk senter for forskingsdata AS har vurdert at handsaminga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

- Om du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:
- Student: Osvald Lykkebø, osvald.lykkebo@hvl.no, telefon: 93044206
- Rettleiar: Øyvind Glosvik, telefon: 99258709
- Fagansvarleg for forskningsetikk ved Høgskulen på Vestlandet: Anne-Mette.Somby@hvl.no, telefon: 55587748
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, e-post: personverntjenester@nsd.no, telefon: 55582117

¹¹ <https://www.hvl.no/forsking/forskingsetikk/>

Tid og Stad

Eg håpar du har lyst og mogelegheit til å bli intervjuet i samband med dette prosjektet! Eg planlegg å intervjuet i november 2020/januar 2021, og vil kontakte deg på telefon eller e-post for å avtale tid og stad. Intervjuet er som sagt berekna til å vare om lag 60 minutt

Beste helsing

Dosent Øyvind Glosvik
(Prosjektansvarleg/Rettleiar)

Osvald Lykkebø
(Student)

Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*korleis leiar rektor arbeidet med kompetanseutvikling i sitt personale*», og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet blir tatt opp på band
- at funna frå studien kan publiserast i anonymisert form i masteroppgåva
- at data frå intervjuet kan nyttast i anonymisert form etter prosjektslutt

Eg samtykker til at opplysningane mine blir handsama fram til prosjektslutt 31.12.2021

Dato

signatur prosjektdeltakar

Vedlegg 2. Vurdering frå NSD

30.11.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Korleis leiår rektor arbeidet med kompetanseutvikling i eige personale?

Referansennummer

371495

Registrert

30.10.2020 av Osvald Lykkebø - Osvald.Lykkebo@hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for samfunnsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øyvind Glosvik, oyvind.glosvik@hvl.no, tlf: 99258709

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Osvald Lykkebø, osvald.lykkebo@hvl.no, tlf: 93044206

Prosjektperiode

02.11.2020 - 31.12.2021

Status

26.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

26.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 26.11.20 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f915efb-7f73-46d9-aba6-ff5fdff624e9>

1/2

30.11.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!


Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f915efb-7f73-46d9-aba6-ff5fdff624e9>

2/2

Vedlegg 3. Retningslinje 304P Oppbevaring av aktive forskingsdata på private enheter (HVL)

 Høgskulen på Vestlandet	304P Oppbevaring av aktive forskingsdata på private enheter	
Retningslinjer for vern og utveksling av personopplysninger og helseforskningsdata		
Dokumenteier: Behandlingsansvarlig	Dokumentansvarlig: Prorektor for forskning	Behandlet FI utvalg: 16.04.2020 Godkjent: 02.06.2020
Regulert av lovverk: Personopplysningsloven, forskningsetikkloven		
Gjelder for: Student, veileder, prosjektleder, dekan		Versjon: 2020.1

Formål

HVL har som behandlingsansvarlig ansvar for å føre protokoll over behandlingsaktiviteter som omfatter personopplysninger, for at data behandles og lagres forsvarlig, og kun er tilgjengelig i perioden som er nødvendig for formålet.

Private enheter kan brukes i studentoppgaver dersom forutsetningene under oppfylles.

I Forskningsprosjekter skal personopplysninger som en hovedregel lagres på Forskningsserveren. Unntak for forskning må klareres med fakultetsledelse og fagansvarlig for forskningsetikk og personvern i forskning ved HVL.

Forutsetning for bruk av private enheter i studentoppgaver:

- **Bruk av private enheter skal være avklart med veileder eller faglærer. Veileder eller faglærer må kjenne til forutsetningene under, og kunne gi veiledning om de enkelte punktene.**
- For studentprosjekter med lav personvernisiko der det ikke skal innhentes særlige kategorier opplysninger¹, kan private enheter benyttes.
- Studentprosjekter kan ikke starte før det foreligger en vurdering fra NSD og eventuelt REK.
- Studenten må sørge for å ivareta informasjonssikkerheten i perioden hvor personopplysninger behandles. Det skal iverksettes tiltak for å ivareta konfidensialitet, dvs. forhindre at personopplysninger kommer på avveie gjennom for eksempel kryptering.
- Studenten må sørge for at prosjektdeltakers integritet må sikres ved at ikke uvedkommende har tilgang til de personopplysningene som behandles.
- Studenten må sikre at enhetene aldri forlates uten beskyttelse med passord.
- Studenten skal sørge for å ikke lagre personopplysninger i skyløsninger hvor det ikke er mulig å sikre hvem som har tilgang til dataene og ha kontroll over hvor servere befinner seg geografisk, eller på annen måte sprer disse opplysningene uten kontroll.
- Studenten skal sørge for sikkerhet rundt bruk av private lydopptakere. Lydopptak må krypteres etter opptak og ikke beholdes lenger enn nødvendig for transkribering. Lydopptak slettes senest ved prosjektslutt.
- Studenten skal sørge for at personopplysninger som har blitt samlet inn for behandling i masteroppgaver slettes eller anonymiseres når oppgaven er levert og funnet godkjent. Dette gjelder også lydopptak, videoer og bilder. Dette gjelder så lenge det ikke foreligger lovlig hjemmel for videre oppbevaring
- Studenten skal selv rapportere til NSD om at sletting/anonymisering er utført ved avslutning av prosjektet. Dette gjelder alle originaler og eventuelle kopier av personopplysningene. Veileder har ansvar for å kontrollere at studenten varsler om sletting/anonymisering til NSD ved prosjektslutt.

¹ opplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse, politisk oppfatning, religion, filosofisk overbevisning, fagforeningsmedlemskap, genetiske opplysninger, biometriske opplysninger med det formål å entydig identifisere noen, helseopplysninger, om seksuelle forhold, seksuell legning, straffedommer og lovovertrædelser (art. 9 og 10 i forordningen).

Bare elektronisk versjon er gyldig versjon



Høgskulen
på Vestlandet

304P Oppbevaring av aktive forskingsdata på private enheter

Retningslinjer for vern og utveksling av personopplysninger og helseforskningsdata

Dokumenteier: Behandlingsansvarlig	Dokumentansvarlig: Prorektor for forskning	Behandlet FI utvalg: 16.04.2020 Godkjent: 02.06.2020
Regulert av lovverk: Personopplysningsloven, forskningsetikkloven		
Gjelder for: Student, veileder, prosjektleder, dekan		Versjon: 2020.1

Vedlegg 4. Intervjuguide

Intervjuguide

Innleiande spørsmål

1. Kor lenge har du jobba ved denne skulen?
2. Kor lenge har du vore rektor her?
3. Kva gjorde du før du vart rektor?
4. Kva slags utdanning har du?
5. Har du relevant tilleggsutdanning til dømes innan leiing?
6. Korleis fekk du denne jobben?
7. Er du særskildt interessert i leiing?
8. Kva er gjevande og mindre gjevande ved jobben som rektor?
9. Kva ville du gjort om du ikkje hadde ein slik jobb? Har du ein alternativ plan for deg sjølv?
10. Tenkjer du at du framleis er rektor her om fem år?

Tema 1: omgrep og forståing

1. Korleis forstår du ordninga desentralisert kompetanseutvikling (dekomp)?
2. Kor mykje midlar har skulen fått i den desentraliserte ordninga?
3. Kva legg du i omgrepet kompetanseutvikling?
4. Kan du gje døme på tilfelle der kompetanseutvikling hjå dykk er individretta og når den er skulereretta?
5. Kan du gje døme på tilfelle der du meiner kompetanseutvikling har fungert?
6. Kan du gje døme på (andre) kompetanseutviklingstiltak som skulen er involvert i? nettverk, kurs, vidareutdanningar?
7. Kva legg du i omgrepet profesjonsutvikling?
8. Forstår du det som at det er eit skilje mellom dette (profesjonsutvikling) og kompetanseutvikling på skulenivå?
9. Kva legg du i omgrepet profesjonelle læringsmiljø? Gjev dette omgrepet meining for deg – i så fall korleis andsynes dei andre omgrepa?
10. Kva av desse omgrepa er mest meiningsfulle for deg? Kvifor?

11. Ser du nokon samanheng mellom desentralisert kompetanseutvikling (dekomp) og andre kompetanseutviklingstiltak?
12. Har du som rektor merka endring i fokus på kompetanseutvikling i skulen dei siste åra?
13. Kan du reflektere over rektor si rolle i høve kompetanseutvikling, profesjonsutvikling?
Kva av di erfaring, opplevingar vil du framheve?
14. kva råd vil du gje til ein ny rektor når det gjeld kompetanseutvikling, profesjonsutvikling?

Tema 2: Organisering og leing

1. Er det rett at de har ... tilsette her? (sjekke heimesider på forhand)
2. Korleis er skulen organisert med tanke på leiarteam, fagteam, trinnteam etc
3. Korleis er arbeidet med kompetanseutvikling organisert ved skulen (spesielt knytt til roller, leiarteam osv)?
4. Kva gjer du som rektor konkret for å legge til rette for skulebasert kompetanseutvikling?
5. Kva teknikkar nyttar du for å motivere personalet til å drive med individuell eller kollektiv kompetanseutvikling?
6. Korleis har du som skuleleiar skaffa deg kompetanse for å kunne legge til rette for skulebasert kompetanseutvikling ved skulen?

Spørsmål om arbeidsdelinga mellom rektor og andre:

7. Er det andre i leiargruppa som tek ansvar for skulebasert kompetanseutvikling?
8. Har du konkrete døme på at du eller andre i leiargruppa har tatt «smarte grep» for å få (meir) tid til kollektiv kompetanseutvikling?
9. Kva verkty nyttar de til å kartlegge i forkant av kompetanseutvikling?
10. Kor mykje tid er det satt av til skulebasert kompetanseutvikling på lærarane sine arbeidsplanar?
 - Kva blir denne tida tatt av?
 - Kva utfordrar det?

11. Korleis opplever du lærarane sin motivasjon for å drive skulebasert kompetanseutvikling?
12. Kven bestemmer kva type kompetanseutvikling skulen skal satse på? (individ/kollektiv, tematikk etc...)
13. Korleis bestemmer de dette?
14. Kor mange lærarar ved skulen er involvert i vidareutdanningar nett no?
15. Kva legg du som rektor vekt på i det skulebaserte kompetanseutviklingsarbeidet?
 - Alternativt: Kva er det du som rektor ser og legg vekt på, som ikkje andre gjer eller ser?
16. kan du gje døme på at kompetanseutvikling har ført til endring i klasserom?
 - I tilfelle ja; korleis hang det saman?
 - I tilfelle nei; kvifor ikkje trur du?
17. Korleis er eigar oppteken av at du som rektor jobbar med kompetanseutvikling?
18. På kva måte er skuleeigar(nivået) involvert i skulen sitt kompetanseutviklingsarbeid? - Planar? Støtte? Føringar? Anna?
19. Kor ofte/korleis jobbar du med dette nivået (eller dei med deg?)
20. Kan du gje døme på at slikt samspel om kompetanseutvikling som fungerer?
21. Korleis er du/de involvert i samarbeid med andre skular/rektorar? Eller kommunar/nettverk?
 - Kven deltek? Korleis er samarbeidet organisert ? Kva betyr dei?
 - Kan du gje døme på at slikt samarbeid fungerer?

Tema 3: Samarbeid med høgere utdanning:

1. Har du som rektor hatt samarbeid med UH om kompetanseutvikling?
2. Kan du gje døme på eit slikt samarbeid:
 - som du meiner fungerte «passeleg»?
 - som fungerte godt?
3. kven tok initiativ til eit slikt samarbeid?
4. Kven deltok i samarbeidet?
 - Frå skulen
 - Frå UH
5. Korleis kom de fram til tema/område for samarbeidet?

6. Kvifor fungere dette samarbeidet godt tenkjer du?
 - Tankar om åraker til at samarbeid ikkje har fungert?
7. Korleis opplever du dei tilsette si innstilling til samarbeid med UH?
 - Nb! Praksis vs kompetanseutvikling
8. Kan du gje døme på samarbeid med UH som har ført til endringar i korleis du som rektor eller skulen jobbar med kompetanseutvikling?
 - I tilfelle ja: Kvifor? Korleis?
9. Kan du gje døme på samarbeid med UH som har ført til endringar i klasserommet?
 - Korleis hang dette saman?
10. Noko meir du vil fortelje om samarbeid med UH eller andre tema i intervjuet?