



14. «Drift stel tida vår» – skuleleiarar sine erfaringar med å leie berekraftig kunnskapsforvaltning i vidaregåande skular

Dorthea Sekkingstad og Øyvind Glosvik

Samandrag Føremålet med denne artikkelen er å få fram ny kunnskap om kva som kjenneteiknar leiingspraksis i vidaregåande skular når målsetjinga er arbeidsplassbasert kompetanseutvikling for berekraftig kunnskapsforvaltning. Artikkelen byggjer på ein studie av Yrkesfaglærarløftet der arbeidsplassbasert kompetanseutvikling er sett på dagsordenen. Empiri er samla gjennom fokusgruppeintervju med fem skuleleiargrupper i fem vidaregåande skular som har delteke i Yrkesfaglærarløftet. Vi identifiserer tre parallelle leiingspraksisar: leiing som drift, leiing gjennom plan og system, og systemisk leiing. Avslutningsvis drøftar vi kva leiingspraksis som kan fremje berekraftig kunnskapsforvaltning i yrkesfagutdanningane.

Nøkkelord leiingspraksis | arbeidsplassbasert kompetanseutvikling | berekraftig kunnskapsforvaltning | yrkesfaglærarløftet | leiing som drift | leiing gjennom plan og system | systemisk leiing

Abstract The purpose of this article is to gain new knowledge about what characterizes management practice in upper secondary school when the goal is workplace-based competence development for sustainable knowledge management. The article is based on a study of the national program “Professional development in vocational education and training” where workplace-based competence development is on the agenda. Empirical data is gathered through focus group interviews with five school leader groups in five upper secondary schools that participate in the national program. We identify three parallel management practices: management as operation, management through plan and system, and systemic management. Finally, we discuss which management practices can promote sustainable knowledge management in vocational education.

Keywords leadership practices | workplace-based competence | sustainable knowledge management | vocational training | management as operation | management through plan and system | systemic management

INNLEIING

Berekraftig kunnskapsforvaltning

Frodeman (2011) knyter omgrepet berekraft til forvaltning av kunnskapsressursar. Han argumenterer for at kunnskap er ein fornybar ressurs, og at vi må vurdere kunnskapsutvikling på same måte som miljøproblema i ei tid prega av overproduksjon av kunnskap som blir dårleg utnytta og brukt. I den tydinga handlar berekraft om å setje utvikling og bruk av kunnskapskapital på dagsordenen. Deling av kunnskap står sentralt, og Frodeman (2011) oppmuntrar til kunnskapsforvaltning som byggjer bruer mellom ulike fag og disiplinar. Dermed blir omgrepa berekraftig kunnskapsutvikling og berekraftig kunnskapsforvaltning sentrale dimensjonar i utdanningsinstitusjonar si tilnærming til berekraft. Ei sentral utfordring blir å forstå berekraft i lys av omgrepet leing og kva idear om leing som kan bidra til å fremje berekraftig kunnskapsforvaltning i utdanningsinstitusjonar.

Berekraftig kunnskapsforvaltning og utdanning

FNs berekraftmål 4 er mellom anna knytt til «å sikre god utdanning» og «å fremje moglegheiter for livslang læring for alle» (FN-sambandet, 2021). I denne artikkelen er dette utgangspunkt for spørsmålet om korleis forstå leing av berekraftig kunnskapsforvaltning i yrkesfagutdanningane. Desse utdanningane er sentrale i utvikling av berekraft på minst to måtar: For det første skal dei bidra til berekraft i sosial og økonomisk mening ved å kvalifisere elevar med ulike føresetnader til arbeidslivet. For det andre skal dei kvalifisere ungdom til eit arbeidsliv som er i stadig endring, og som i aukande grad må forplikte seg til miljøvenlege produksjonsformer.

Kontekst for studien

Yrkesfaglærarløftet (YFL) er ei nasjonal satsing for å heve kompetansen til yrkesfaglærarar. («Yrkesfaglærarløftet – for fremtidens fagarbeidere», KD, 2015). Intenjonen er generelt å auke fagleg kvalitet, styrke utdanninga og hindre fråfall frå yrkesfagleg utdanning. Satsinga byggjer på ei forståing av at arbeidsplassbasert

kompetanseutvikling har større potensial for skuleutvikling enn etterutdanningskurs for enkeltlærarar (Helstad & Møller, 2013). Deling av kunnskap og kompetanseutvikling i lærarfellesskapet er sentrale komponentar i YFL. Tilboda skal utviklast i samarbeid med fylkeskommunane med intensjon om at deltaking i YFL skal føre til kompetanseutvikling ved deltakarskulane. Individuell læring skal bidra til «kunnskapsdeling og organisasjonsutvikling ved den enkelte skole» (Udir, 2016, s.3). Ved oppstart av YFL stilte Utdanningsdirektoratet krav om at det minimum skulle vere tre lærarar frå same skule på same vidareutdanning, og at obligatoriske arbeidskrav skulle bidra til kunnskapsdeling i eige kollegium (Udir, 2016). Høgskulen på Vestlandet har sidan oppstarten i 2017–2018 hatt ansvar for fleire vidareutdanningstilbod i YFL. I denne studien tek vi utgangspunkt i skuleleiarar sine erfaringar med eitt av desse tilboda og spør: *Kva kjenneteiknar leiingspraksis i yrkesfagutdanningane når målsetjing er arbeidsplassbasert kompetanseutvikling for berekraftig kunnskapsforvaltning?*

Internasjonalt peikar leiarinvolvering seg generelt ut som ein viktig faktor i utvikling av kunnskap i utdanningssektoren (Postholm et al., 2017; Robinson, 2014). I ein norsk samanheng viser vi til to studiar med lærarar sine erfaringar med YFL som kompetanseutviklingstiltak. Sekkingstad og Syse (2019, s.448) finn at det er avgjerande at skuleleiinga forpliktar seg til å følge opp og leie kompetanseutviklinga på eigen skule for å fremje kunnskapsdeling i kollegiet. Morud og Rokkones (2020, s.141) understrekar potencialet i at skuleleiinga blir meir bevisst på å involvere seg i lærarane si kompetanseutvikling, og at leiinga ser deltaking i YFL i samanheng med skulen sin utviklingsplan. Skuleleiinga må ta hovudansvaret for at skular skal utvikle seg til å bli lærande organisasjonar, og for at kvar einskild lærar skal oppleve seg som ein del av eit profesjonelt læringsfellesskap.

Leiing som inngang til berekraft

Pinnow (2011) har drøfta eit generelt perspektiv på det han kallar berekraftig leiing (Sustainable leadership). Han løftar fram at berekraftig leiing først og fremst handlar om leiing av menneske og kan ikkje berre forståast i lys av termar som kontroll, delegasjon og tradisjonelle styringsmekanismar, sjølv om dei er viktige nok. Menneskeleg handling blir ikkje knytt til kommando og styring, men til indre drivkrefter hos menneske, og desse er meir stabile og berekraftige enn ytre kontrollmekanismar.

Pinnow (2011) understrekar at berekraftig leiing byggjer på etiske og moralske prinsipp. Det må vere ein etisk dimensjon i leiarar sine handlingar som rører ved menneska på ein måte som kombinerer fagleg meistring og personleg vekst og

utvikling. Han legg vidare vekt på at vaksne først og fremst lærer gjennom handling, ikkje gjennom forelesingar eller tradisjonell undervisning. Dette gjeld også leiarar, og han knyter berekraftig læring til leiarane si langsiktige, strategiske tenking om eigen organisasjon. For Pinnow (2011) framstår berekraftig leiing som ei kopling mellom leiarane si tenking, handling og læring. Dette får oss til å spørje om eit praksisperspektiv kan vere ein fruktbar inngang til sambandet mellom berekraft og leiing.

Eit praksisperspektiv på leiing

I denne artikkelen tek vi difor i bruk det Mintzberg (2009) kallar praksisperspektivet på leiing. Mintzberg sjølv meiner dette er ein inngang som var lansert av Sune Carlsson alt i 1951 (referert i Mintzberg, 2009). Tengblad er ein annan sentral forfattar her, og han seier:

...we need to learn more about how managers deal with the extreme work pressure that often arises in complex and ambiguous environments where the unforeseen events constantly thwart goals and interfere with plans. Instead of studying managers as unprofessional practitioners, we need to examine how experienced and skillful managers cope with the real demands of managerial work (Tengblad, 2012, s. 338).

Ein slik inngang kan innebere at fleire leiingspraksisar lever side om side. Ulik erfaring og kunnskap mellom leiarar i leiargrupper kan skape parallelle praksisar.

I samband med ein studie av leiing i barnehagar har Bøe (2016) lista opp ei rekke tesar (10) om praksisperspektivet. Tesane syner at leiing er ein aktivitet som i røyndomen viser mange paradoksale og spenningsfylte sider, og er ein aktivitet det er knytt mange forventningar til. Arbeidspresstet er høgt, og aktivitetane blir utførte i komplekse og ofte mangesidige omverder med mykje uvisse og mange hendingar som ikkje er planlagde. Andre kjenneteikn er hektisk arbeidstempo og lange arbeidsdagar som er oppstykkka med hyppige forstyringar og stor variasjon. Leiararbeid er prosessorientert og knytt til kollektiv gjennomføring. Det kan vere kjenslemessig intenst, og det krev symbolske handlingar.

Roald (2012, s. 211) er oppteken av organisasjonslæring og korleis læringskapasitet ved skular kan utviklast frå usystematisk til systematisk og systemisk. Eit sentralt poeng hos Roald er at systematisk arbeid føreset planlegging og klargjering av framdriftsplanar, ansvarspersonar og kva samhandlingsprosessar som skal gi kunnskapsutvikling. Systemisk arbeid er i sterkare grad enn det systematiske prega

av ein økologisk tilnæringsmåte, skriv Roald og siterer Bateson (1972). I ein heilskapleg tankegang er ein oppteken av å etablere dialog og samhandling på tvers av tradisjonelle hierarkiske nivå for å etablere kunnskapsutviklande prosessar.

METODE OG DATAGRUNNLAG

Kvalitativ tilnærming og datagrunnlag

For å få fram kunnskap om kva som kjenneteiknar leiingspraksis i yrkesfagutdanningane når målsetjinga er arbeidsplassert kompetanseutvikling for berekraftig kunnskapsforvaltning, vel vi ei kvalitativ tilnærming. Vi byggjer på empiri frå tostegs-fokusgruppeintervju med fem grupper med skuleleiarar frå fem vidaregåande skular i Vestland fylke. Kriteriet for utval av skular var at skulane hadde lærarar som hadde delteke på den same vidareutdanninga i YFL studieåret 2017–2018. Rektorane fekk ansvar for å rekruttere deltakarar frå eiga leiargruppe til intervju. I praksis vart det slik at dei leiarane som slumpa til å kunne delta på dei oppsette tidspunkta for intervju, vart inkluderte. Utvalet av skular og deltakarar er soleis gjort ut frå strategiske og pragmatiske omsyn.

Fokusgruppeintervju er ein eigna metode for å få fram eit mangfald av erfaringar. Gjennom meiningsutvekslingar kan deltakarane kommentere og utfordre kvarandre si forståing, noko som kan bidra til utdjuping av innhald og eit rikare data-materiale (Brinkmann & Tanggard, 2020). Det er ikkje noko mål å kome fram til semje eller ei felles oppfatning av tema, men gjennom meiningsutveksling kan kollektive oppfatningar kome til syne (Kamberelis & Dimitriadis, 2011). I intervju var vi to forskarar til stades. Vi delte på å ha rollene som moderator og assisterande moderator for å sikre at alle deltakarane fekk taletid under kvart tema.

Fokusgruppeintervju vart gjennomførte i to steg: første steg våren 2018 og andre steg våren 2019. Intervju fann stad på deltakarskulane med 22 deltakarar fordelt på dei fem fokusgruppene. Storleik på gruppene varierte frå to til sju deltakarar. Begge intervju vart innleia med ein kort introduksjon om intensjonen med YFL, der vi la særleg vekt på kunnskapsdeling og kollektiv kompetanseutvikling på deltakarskulane. Vi etterspurde leiarane sine erfaringar med å realisere intensjonane i YFL i eige kollegium. Hovudspørsmål i det semistrukturerte intervjuet i 2018 var kva moglegheiter og utfordringar leiarane såg då dei fekk tilbod om å delta i YFL, korleis dei formidla informasjon om vidareutdanningane til lærarane, og korleis dei rekrutterte deltakarar. Vidare etterspurde vi erfaringar med YFL som kompetanseutviklingstiltak for deltakarar og kollegaer, og forventningar til korleis deltakarane kunne dele kunnskap i kollegiet. Vi spurde også etter for-

ventningar og refleksjonar kring eiga leiarrolle. I det andre intervjuet, i 2019, var hovudtemaet kva erfaringar leiarane hadde med å bruke deltakarane på vidareutdanninga som ressurs inn mot kompetanseutvikling på eigen skule. Konkret etterspurde vi både kva moglegheiter og utfordringar leiarane hadde erfart i arbeidet med å leie den kollektive kompetanseutviklinga. Den fleksible intervjustrukturen gav deltakarane rom for å kunne styre rekkjefølgje og vektlegging av tema. I tillegg kunne vi justere og tilpasse spørsmål ut frå informasjon som kom fram (Thaagard, 2018, s. 91). Intervjua varte i 45–70 minuttar og vart lagra som lydopptak før dei vart transkriberte.

Analyse

Den overordna analysen er forankra i eit hermeneutisk perspektiv inspirert av Gadamer (2012). Vi har gjennomført ein innhaldsanalyse som rettar seg mot kva som blir sagt, og kva som blir vektlagd i intervjua (Thagaard, 2018). Gjennom ei hermeneutisk tilnærming har vi fortetta og tolka materialet ut frå kva meiningsberande element som har gått att i materialet, og kva som skil seg ut. For å ivareta empirinærleik i analysen valde vi først å undersøkje materialet deskriptivt, inspirert av induktiv empirinær koding der vi systematiserte materialet i ein open kodingsfase (Tjora, 2021, s. 196–198). Her utkrystalliserte det seg fleire tema, som i denne artikkelen er kondensert til tre tema med relevans for problemstillinga. I andre fase av analysearbeidet leita vi etter leiingspraksisar på tvers av temaa. I denne tilnærminga hadde vi ein hypotese om at det kunne vere fleire, parallelle leiingspraksisar.

I begge fasane la vi vekt på å lese kvart intervju grundig, for deretter å løfte perspektivet slik at analysen omfatta alle intervjua. Tre hovudkategoriar vaks fram i materialet: 1) leiing som drift, 2) leiing gjennom plan og system og 3) systemisk leiing. Hovudkategoriar og tema vert presenterte i tabell 14.1 og nærare drøfta i avslutninga som moglege parallelle leiingspraksisar.

Etikk og metodiske vurderingar

Studien er godkjent av Norsk senter for forskingsdata (NSD), og gjeldande forskingsetiske retningslinjer frå Nasjonal komite for forskingsetiske retningslinjer for samfunnsfag og humaniora (NESH) er følgde. I alle delar av forskingsprosessen har vi arbeidd aktivt med å integrere forskingsetiske vurderingar. Ved presentasjon av studien la vi vekt på frivillig deltaking, anonymisering av materiale og deltakarane sine rettigheter til å trekkje seg frå studien. I tillegg sette vi ord på og

reflekterte over betydninga av at vi som forskarar hadde ei dobbeltrolle inn mot skulane ved at vi også hadde hatt undervisningsansvar på vidareutdanninga i YFL. Vår rolle som forskarar var å innhente kunnskap ved å få del i leiarane sine erfaringar med kunnskapsforvaltning med utgangspunkt i YFL. Oppgåva vår var ikkje å kontrollere eller vurdere i kva grad leiarane hadde følgd opp intensjonane med YFL. Å ta opp dette temaet var viktig for å unngå å forsterke asymmetrien som kjenneteiknar relasjonar mellom forskarar og intervjupersonar i kvalitative intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51–52). Vårt inntrykk frå intervju er at det var låg terskel for å setje ord på egne erfaringar. Vår nærleik til feltet og kunnskap om konteksten kan ha fremja tillit og kommunikasjon i gruppa, og dermed styrkt forskinga. Medan innhenting av empiri vart gjennomført av førsteforfattar og kollega Ingrid Syse, har analysearbeidet vore gjort av forfattarane av dette kapitlet. I analysefasen koda vi først materialet kvar for oss. Deretter forhandla vi oss fram til felles koding og kategorisering. Denzin (1989) kallar dette for «fortolkande interaksjonisme», der fleire tolkingar gir ein rikare og meir nyansert analyseprosess gjennom intersubjektiv semje. Ei slik kollegavalidering, der den eine kollegaen har eit utanfrå-perspektiv, kan fungere som motvekt til eventuelle blinde flekkar og førforståing. Å reflektere over problematikk knytt til nærleik og distanse er viktig når ein forskar på eige felt (Repstad, 2002, s. 210–211; Wadel, 2014, s. 72).

RESULTAT

Tabell 14.1 syner oversikt over dei tre parallelle leiingspraksisane: leiing som drift, leiing gjennom plan og system, og systemisk leiing som vi no vil presentere nærare med utgangspunkt i dei tre temaa som utkrystalliserte seg i analysen: 1) deltaking i YFL – lokal tolking, 2) bruk av YFL-deltakarane som ressurs og 3) syn på leiing. Temaa dannar struktur for presentasjonen. Leiargruppene har fått fiktive namn, A, B, C, D og E, og er merka med årstal, sjølv om år ikkje er viktig. Vi ser materialet under eitt.

Tabell 14.1 Tre overordna leiingspraksisar i yrkesfagutdanninga

Tre overordna, parallelle leiingspraksisar			
Tema	«Leiing som drift»	«Leiing gjennom plan og system»	«Systemisk leiing»
Deltaking i YFL – lokal tolking og rekruttering av deltakarar	Vi må få kvardagen til å gå i hop	Plan for frikjøp og finansiering, og plan for styrking av kompetansen i pedagogikk og didaktikk	Å sjå samanhengar og organisatoriske behov
Bruk av YFL –deltakarane som ressurs	Naturleg smitte	Strukturar for kunnskapsdeling	Teambygging rundt elevane
Syn på leiing	Funksjonar og oppgåver	Rolleavklaring og ansvarsfordeling	Utvikling av leiargruppa som team

1) Tilbod om deltaking i YFL – lokal tolking og rekruttering av deltakarar

Generelt omtalar leiarane YFL som kjærkome tilbod for yrkesfaga. Dei har fått rikeleg med informasjon om YFL frå fylkeskommunen og Utdanningsdirektoratet gjennom e-postar og intranettet.

Vi må få kvardagen til å gå i hop

Likevel opplever mange at det i ein travel arbeidsdag er krevjande å setje seg inn i all informasjon og ikkje minst følgje opp tiltaket: «Eg har hovudansvar for kompetanseutviklinga på skulen og har ei spesiell interesse for å følgje det opp, men det kan vere vanskeleg å sortere all informasjon» (D, 2018). «Vi har allereie mange lærarar som er på utdanning til kvar ei tid, fleire av desse manglar grunnutdanning. Så kjem kursa i YFL i tillegg» (D, 2018). Lærarar som manglar grunnutdanning, må prioriterast. Det store spørsmålet leiarane løftar fram, er korleis dei kan lukkast med å delta i YFL utan at dette går ut over den daglege drifta: «Spørsmålet er: Kor mange vi kan sende ut og halde drifta samstundes?» (C, 2019).

I rekruttering av deltakarar er det nokre som legg vekt på å vidaresende informasjon frå fylkeskommunen til alle lærarar. Andre understrekar at lærarar som er interesserte, finn fram til informasjon på eiga hand og vil melde si interesse. Det som er felles, er vektlegging av frivillig deltaking i YFL. I tillegg kjem omsynet til å hindre overtal: «Vi hadde ein overtalssituasjon, då oppmoda vi spesielt dei lærarane til å søkje» (D, 2018). «Vi ville ikkje miste desse lærarane, då vi har bruk for dei neste år» (B, 2018). Ut over dette vert utvalet omtala som «litt tilfeldig» (D,

2018). Tilfeldigheit er knytt til kven som melder si interesse, og kor mange skulen har kapasitet til å sende: «Vi må ha inn vikarar, då er det eit poeng at det ikkje er tre eller fire som reiser frå same avdeling, for då har vi ikkje folk til å klare skuledagen heime» (D, 2018). Dersom det melder seg mange interesserte, vert utvalet avgjort ved loddtrekning. Når leiarane deler tankar om rekruttering og utval, skil dei mellom det dei kallar ideal og realitet: «I prinsippet er det vi, leiarane, som sel dette ut til aktuelle lærarar på bakgrunn av det vi ønskjer å satse på. Realiteten er ein annan. De veit korleis det er med vidaregåande skule og søkjartal, overtal, konjunktsvingingar i næringslivet ...» (B, 2018). «Det er vanskeleg å få kabalen til å gå i hop, vi må ta praktiske omsyn» (D, 2018).

Plan for frikjøp og plan for styrking av kompetanse i pedagogikk og didaktikk

Leiarane er opptekne av at det må vere gode ordningar for lærarane som deltek på vidareutdanningane. Klare retningslinjer frå fylkeskommunen om frikjøp og finansiering vert etterlyst av nokre. Andre har laga egne retningslinjer som dei praktiserer slik dei meiner er best for skulen og den einskilde lærar. Felles er leiarar som ser verdien av ein plan for frikjøp og finansiering som varetek både dagleg drift og den einskilde lærar som deltek i YFL: «Vi løyser vikarproblematikken ved å leggje lite undervisning til dei aktuelle dagane læraren har frikjøp. Vi vil at dei skal velje å ta frikjøp, slik at dei kan fokusere på studiet og ikkje ha stipend på toppen av full stilling» (D, 2018). «Å ha tid til å studere og ikkje føle at bøkene blir for store» (C, 2019).

Mange yrkesfaglærarar er rekrutterte frå industrien, er høgt utdanna og ønskjer seg først og fremst kompetanseheving innan eige fag: «Elektrikarar vil ha elektro-fagkurs, mekanikarar vil ha mekaniske kurs» (C, 2018). «Yrkesfag har hatt eit sterkt fagfokus, og pedagogikk er berre noko greie (...) Altså dei tenkjer ikkje eleven, dei tenkjer faget» (D, 2018). Dette gjer at skulane har enkeltlærarar som har behov for å styrke kompetansen sin i pedagogikk og didaktikk. Ved å oppmode desse til deltaking i YFL trur leiarane at dette kan bidra til: «at lærarane erfarer at dei faktisk har behov for påfyll, og at det vil medføre at fleire vil delta» (C, 2018).

Å sjå samanhengar og organisatoriske behov

Tema knytte til kva synergi deltaking i YFL kan gi i organisasjonen på sikt, blir i liten grad omtala. Vi finn nokre unntak der leiarane ser samheng mellom skulen sin utviklingsplan og innhaldet i vidareutdanningane: «Fleire av satsingsområda i

utviklingsplanen vår kan koplast til tema i vidareutdanningane. Satsingsområda er utvikla med utgangspunkt i tilbakemeldingar i Elevundersøkelsen » (D, 2019). Leiarane løftar fram konkrete døme på satsingsområde som er viktige for å heve kvaliteten på undervisninga og fremje elevane si læring. I ein travel kvardag opplever leiarane at dei har lite rom å følgje opp satsingsområda. Deltaking i YFL kan på sikt gi positive ringverknader i kollegiet dersom deltakarane deler teoretisk kunnskap og undervisningspraksis relatert til satsingsområda og utviklingsplan.

Leiarane er samstemde i at lærarar som skal delta på YFL, må vere interesserte og motiverte: «Har dei ikkje lyst og driven i seg, då blir det tungt» (B, 2018). Dermed vektlegg dei indre motivasjon. I tillegg blir det trekt fram at eigenskapar ved den enkelte lærar kan vere viktig: «Dersom hensikta er å dele kunnskap, då er det ein tanke å velje nokon som kan dele. Som er i stand til å spreie den gode bodskapen» (A, 2018). Ved å rekruttere tre deltakarar frå same avdeling «kan det vere lettare å spreie kunnskapen, utvikle ny praksis og skape endring på avdelinga» (C, 2018). Fordelar med å velje deltakarar frå ulike avdelingar er relatert til «å skape samarbeid og relasjonar på tvers. Å byggje ned forskjellar på avdelingane og lage dørterskelen mindre» (E, 2018). Nye samarbeidskonstellasjonar kan vekse fram, noko som kan fremje erfaringsdeling på tvers av fag og avdelingar: «I utviklingsplanen vår er det lagt vekt på erfaringsdeling på tvers. Men det er vanskeleg for oss i leiinga å leggje til rette for dette. Her ville vi få det gratis, og så ville det gi noko i etterkant, forhåpentleg» (D, 2018). Det vil gjere det lettare å implementere heile skulen i utviklingsarbeidet.

Sjølv om skulane må ta praktiske omsyn til kor mange lærarar som kan delta i YFL kvart år, ser leiarane fordelar ved at høgskulen tilbyr dei same vidareutdanningane over fleire år: «Ved å rullere og sende nye deltakarar kvart år, får fleire lærarar del i eit felles fagspråk til å snakke om praksisen sin. På sikt vil utvikling av eit felles språk gi organisatorisk effekt» (E, 2018). Dersom leiarane kan velje fritt kva lærarar dei vil rekruttere til YFL, vil dei prioritere yngre lærarar framfor lærarar som snart vil gå av med pensjon. Vidare vil dei etterstreve variasjon i alder, ansienitet og fagområde, då dei trur dette vil gi størst effekt over tid når det gjeld i å spreie og dele kunnskap.

2) Bruk av YFL-deltakarane som ressurs

Deltakarane på vidareutdanningane vert omtala som ressurspersonar inn mot skulen si utvikling: «Eg trur det gir veldig god læringseffekt for dei andre når deira eigne kjem og fortel, og at det ikkje er vi i leiinga (...) dei ser gode døme frå andre lærarar. Det er vegen vi må gå» (A, 2019). Når vi spør korleis leiinga har valt å bruke

desse lærarane som ressursar inn mot eige kollegium, er desse utsegnene illustrerande: «Førebels har vi ikkje gjort så mykje, vi får sjå litt etter kvart, trur eg» (B, 2018). «Vi er ikkje nødvendigvis gode på slike ting, å dra i dei trådane» (C, 2019).

Naturleg smitte

Leiarane trur det automatisk vil skje ein naturleg smitte i form av deling av kunnskap i kollegiet: «Lærarane jobbar tett, dei er integrerte i kvarandre sin kvardag (...) klart at det dryp, det vert overført ein del kunnskap frå dei lærarane som har utdanna seg, til dei som ikkje har utdanna seg» (B, 2018). «Andre snappar opp nokre gode tips» (A, 2018). Leiarane utdjuvar dette ved å vise til at lærarar underviser i same fag i parallelle klassar og samarbeider tett. Lærarane har felles kontor som ligg vegg i vegg med verkstaden. «Ein kan dra noko av effekten av at dei er så tett på kvarandre og jobbar innan dei same faga» (B, 2018). «Dei opplegga ein lærar testar ut med elevane, får den andre læraren nødvendigvis del i» (C, 2018).

Strukturar for kunnskapsdeling

Når leiinga viser til at kunnskapsdeling skjer uformelt, trekkjer dei slutninga: «Vi treng ikkje nødvendigvis å gjere noko» (C, 2018). Likevel finn vi døme på refleksjonar der leiarane nemner at dei kan etablere strukturar eller ta i bruk noverande strukturar for å fremje kunnskapsdelinga: «Og så er spørsmålet korleis vi formelt kunne teke dette inn i vår struktur, når vi har fellesmøte, avdelingsmøte, utviklingsarbeid osv. (C, 2018). Avdelingsmøte blir trekt fram som ein god arena: «Engelsklæraren må få snakke om faget sitt, det same gjeld norsklæraren. Gode diskusjonar nært faget og dei utfordringane dei har i kvardagen» (C, 2018). Utfordringa er tida og stramme møtetidspunkt. Av timeplantekniske årsaker opplever avdelingsleiarane at det er vanskeleg å leggje til rette for jamlege møte: «Det skulle vore lagt inn ein fritime, der eg kunne fått organisert eit møte kvar veke (...) Då kunne eg ha jobba meir systematisk med det (D, 2019). Utan dette blir det vanskeleg å finne felles møtetidspunkt: «Det er grenser for kor ofte du kan kalla inn ei 29 år gammal tobarnsmor eller ein tobarnsfar til møte mellom kl. 15.30 og 16.30» (D, 2019).

Teambygging rundt elevane

Avdelingsleiarane som ønskjer å strukturere kollektive møtetidspunkt for å fremje kunnskapsdeling i kollegiet, opplever at det er krevjande å få til. Å ta utgangspunkt i team som læringsarena vert trekt fram som eit godt alternativ av ein av skulane: «Det

er to måtar å organisere skulen på, anten rundt faga eller rundt elevane si læring» (E, 2018). Å bygge team rundt ei gruppe elevar vert omtalt som eit godt leiargrep. Elevane får færre lærarar rundt seg, og lærarane får fleire undervisningstimar i same elevgruppe. Fleire timar vil også påverke læraren: «Intuitivt legg ein meir arbeid ned i å få eit godt læringsmiljø, også for seg sjølv» (E, 2018). Teamet får eit kollektivt ansvar: «Problemet sit ikkje hos kontaktlæraren, det sit hos teamet». I eit team der lærarane jobbar tett, kan både dei som har delteke i YFL og andre lærarar, få ein naturleg arena for deling av kunnskap i arbeidet mot eit felles mål om å fremje eleven si læring: «Deling av kunnskap – det skjer i arbeidet i teama med utgangspunkt i eleven si læring. Eg brukar mykje tid på å setje saman gode team» (E, 2019).

3) Syn på leiing

Når leiargruppene reflekterer over temaet leiing, tek dei utgangspunkt i eigen praksis og tankar om korleis denne kan utviklast.

Funksjonar og oppgåver

Det dominerande synet på leiing er at ansvar og oppgåver følgjer den formelle hierarkiske strukturen i organisasjonen. Dette inneber at avdelingsleiarane har ein sentral posisjon, noko som kjem til uttrykk i denne utsegna frå ein av rektorane: «Ingen lærarar skal kome på mitt kontor (...) Alle her går og snakkar med sin avdelingsleiar» (E, 2019). Rektorane har stor tillit til at avdelingsleiarane løyser oppgåver og utfordringar på eigne avdelingar, og vil styrke avdelingsleiarrolla. Når avdelingsleiarane omtalar lærarar, snakkar dei om «mine lærarar og dine lærarar» (E, 2018). I hovudsak er det den enkelte avdelingsleiar som tek avgjerd om kven av lærarane som får delta i YFL. Rektorane forventar også at avdelingsleiarane legg planar for korleis dei vil bruke deltakarane som ressursar inn mot eiga avdeling. Det er: «avdelingsleiarane som legg planar for korleis dei skal jobbe med og implementere utviklingsarbeid på avdelinga» (A, 2018). Under intervju utvekslar avdelingsleiarane erfaringar med korleis dei løyser oppgåver på eigne avdelingar. Det kjem til dømes fram at dei har ulike kriterium for korleis dei vel deltakarar til YFL, og ulike praksisar for møteverksemd.

Endra roller og ansvarsfordeling

Sjølv om leiing i hovudsak er knytt til den formelle hierarkiske strukturen i organisasjonen, finn vi døme på at leiargruppene diskuterer felles problemstillingar,

oppgåver og arbeidsfordeling på tvers av avdelingane. Eitt døme på dette kan vere diskusjonar om korleis dei vil løyse utfordringa dersom mange lærarar ønskjer å delta i YFL. Eit anna døme, som syner eit tydeleg utviklingsperspektiv, er korleis ein drøftar å bruke tilsette sin kompetanse på tvers av avdelingar: «korleis vi skal ha systematiske utvekslingar og byggje opp ein delingskultur på tvers av avdelingane» (B, 2018). Her er det ikkje lenger eit spørsmål om å følgje strukturen, men å utvikle den.

Leiargruppa som team

Leiargruppene omtalar seg sjølve som team og summerer opp kva aktivitetar som dominerer: «Det er mykje drift i leiarteamet vårt. Det daglege et opp tida vår». (A, 2018) «Det er for lite fokus på pedagogikk i skuleleiinga i den vidaregåande skulen» (E, 2019). Leiarane ser eit utviklingspotensial og reflekterer over korleis dei kan utvikle seg som leiarteam og utøve kollektiv leiing: «Vi er i ein prosess der det er ein dynamikk i leiargruppa. Vi prøver å finne essensen i nokre ting (...) Vi kan snakke om verdiar, det ligg som oftast til den enkelte, så då må vi snakke om kva som skal vere felles for oss (...) Det er ikkje noko kvikk-fiks. Det er hardt arbeid over tid (...) å utvikle oss sjølve» (E, 2018). I forlenginga av dette viser dei til at lærarane også bør operere som eitt team som legg føringar for arbeidet med elevgruppene: «Å skape ei felles plattform å stå på for leiarar og lærarar» (E, 2018). Ei leiargruppe viser til positive erfaringar med å delta på vidareutdanning saman med lærarane: «Vi har nettopp begynt på Vurdering for læring for leiarar (...) Det er med på å byggje opp om skulen sin endringskapasitet» (A, 2019). Dei understrekar betydninga av at leiarane har nødvendig kunnskap for å kunne leie utviklingsprosessane i kollegiet, og at leiargruppa må vere synleg og delta i samspel med lærarane.

DRØFTING

I denne artikkelen spør vi kva som kjenneteiknar leiingspraksis i yrkesfagutdanningane når målsetjinga er arbeidsplassbasert kompetanseutvikling for berekraftig kunnskapsforvaltning. Hovudfunnet vårt er at vi finn tre parallelle leiingspraksisar som lever side om side: leiing som drift, leiing som plan og system, og systemisk leiing. Den dominerande praksisen er leiing som drift. Denne kjem tydeleg til uttrykk når leiarane utdjuvar kva dei faktisk gjer. Dei andre leiingspraksisane kjem også til syne når dei snakkar om kva dei gjer, men er i langt større grad relatert til refleksjonar over korleis eigen leiingspraksis kan vidareutviklast. Vi vil drøfte kor-

leis vi kan forstå hovudfunna, og kva leiingspraksis som kan bidra til å fremje berekraftig kunnskapsforvaltning i yrkesfagutdanningane.

Når drift dominerer

I denne leiingspraksisen blir søkjelyset retta mot drift av skulen. Det handlar om å få kvardagen til å gå i hop når ein skal handtere mange og komplekse oppgåver under stort tidspress. Med mykje uvisse og mange hendingar som ikkje er planlagde, omtalar Bøe (2016) dette som ein røyndom med mange paradoksale og spenningsfylte sider. Sjølv om YFL har ei tydeleg definert kollektiv utviklingside, er det i praksis dei kortsiktige driftsspørsmåla som i stor grad dominerer dagsorden. Dette kjem til dømes til syne når skulane får tilbod om deltaking i YFL, når dei skal rekruttere deltakarar, og når dei skal forvalte den kunnskapsressursen deltakarane i YFL kan bidra med. Når leiarane viser til at kunnskapsdeling automatisk vil skje gjennom «naturleg smitte», inneber dette at leiinga ikkje har regi på utviklingsarbeidet eller gjer bestemte leiargrep for å forvalte kunnskapen. Vi kan likevel ikkje sjå bort frå at kunnskapsdeling skjer gjennom «naturleg smitte» når lærarar jobbar tett saman. Lærarar som underviser og har relasjonar til kollegaer, har eit godt utgangspunkt for å få legitimitet i kollegiale samtaler om undervisningspraksis (York-Barr & Duke, 2004, s. 288). Likevel vil vi omtale denne strategien som eit sjansespel. Det kan føre til kunnskapsdeling, men ikkje nødvendigvis (Morud & Rokkones, 2020, s.139). Kunnskapsdelinga blir tilfeldig og avhengig av tid til disposisjon og den enkelte lærarar sin motivasjon. Ikkje minst blir det avgjerande kva kultur for kunnskapsdeling det er i kollegiet. I Sekkingstad og Syse (2019, s. 447) kjem det fram at lærarar som har delteke på YFL, gjerne vil dele kunnskap med kollegaer i uformelle fora, men at dei er lite komfortable med «å stikke seg fram» på eige initiativ. Det kan opplevast utfordrande for YFL-deltakarar å etablere eit samarbeid om kunnskapsdeling med leiing og kollegaer (Morud & Rokkones, 2020, s. 139). Skal ein lukkast med kunnskapsdeling i kollegiet, må skuleleiinga forplikte seg til å leie og følgje opp kompetanseutviklinga (Robinson, 2014, s. 105; Postholm et al., 2017). Dette handlar mellom anna om at skuleleiinga er til stades, viser interesse, planlegg og legg til rette for samarbeidstid mellom kollegaer (Sekkingstad & Syse, 2019, s. 448). Her er det eit potensial i at skuleleiinga blir meir bevisst på å involvere seg i kompetanseutviklinga, slik Morud og Rokkones (2020, s.141) understrekar i sin studie. Når leiingspraksisen «leiing som drift» dominerer, blir utviklingsarbeidet prega av tilfeldigheter. Dersom dette medfører at kunnskap ikkje blir delt eller utnytta, framstår leiingspraksisen som lite berekraftig i lys av Frodeman (2011) sitt perspektiv på berekraftig kunnskapsforvaltning.

Plan og system

I denne leiingspraksisen er det meir vekt på leiing gjennom plan og system. Denne praksisen kjem mellom anna til syne når leiinga er aktivt involvert i å planleggje for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling. Til dømes kjem ikkje berre spørsmålet om tilgjengeleg personale på dagsorden, men også kostnader og frikjøpsordningar. Forstått som berekraft i Frodeman (2011) si meining handlar det om kunnskap som ein fornybar ressurs fordi leiarar aktivt prøver å leggje til rette for forvaltning av kunnskapskapitalen, både på individ- og organisasjonsnivå. Leiarane er opptekne av kva som er tenleg for organisasjonen, og kva som er godt og tenleg for deltakarane i YFL. Når det er ein plan og eit system for frikjøp og tilrettelegging for deltaking i YFL, er det grunn til å tru at fleire får tilgang til ny kunnskap gjennom deltaking i YFL. Utan slike strukturar finn Sekkingstad og Syse (2019, s. 466) at det lett kan føre til at det er dei same lærarane som deltek i YFL-tilboda år etter år. Som det kjem fram i datamaterialet vårt, ser leiarane at dei, ved å leggje planar for fleire år framover for deltaking i YFL, kan syte for at det skjer ei rullering som gjer at fleire lærarar får høve til å delta. Andre døme på slik leiingspraksis er når leiarane omtalar at det kan vere viktig å ha planar for korleis kunnskap kan delast i kollegiet, til dømes gjennom møtestrukturar. Det blir uttrykt behov og ønske om eit handlingsrom som gir moglegheit for å setje kunnskapsdeling jamleg og meir systematisk på dagsorden.

Når vi finn døme på denne leiingspraksisen, finn vi samstundes at leiarane gir uttrykk for eit syn på leiing som er sterkt påverka av eit hierarkisk-formelt perspektiv, men det er også innslag av diskusjonar om nye roller, rolleavklaringar og endra arbeidsdeling i leiargruppa. «Leiing gjennom system og plan» ber med andre ord i seg eit tydelegare element av kunnskapsdeling og kollektiv utvikling enn «leiing som drift», og har dermed eit tydelegare berekraftperspektiv.

Systemisk leiing

Vi har kalla den tredje praksisen for systemisk fordi den i sterkare grad enn dei andre dreier seg om å sjå samanhengar og skape synergjar, det som Bateson (i Roald, 2012) kallar ei økologisk og heilskapleg tilnærming. Skulen si kjerneverksemd, å fremje god utdanning, er tydelegare, og leiarane reflekterer over ulike strategiar og tiltak som kan bidra til kunnskapsdeling i kollegiet som kan fremje læring hos både elevane og lærarane. Både individuell motivasjon og organisatoriske behov blir trekte fram som viktige, og leiing blir knytt til menneska i organisasjonen (Pinnow 2011). Vi kan kjenne att Pinnow (2011) sin argumentasjon for at vaksne først og fremst lærer gjennom handling rundt ei oppgåve som skal løysast. Slik sett er den systemiske leiingspraksisen interessant å forfølge gjennom ideane

om teambygging rundt elevane, som også har som målsetjing at lærarane skal lære. Når teambygging rundt elevane blir omtalt som eit godt leiargrep, og at leiarane argumenterer for at det er verd å bruke tid på å setje saman gode team, kan dette forståast i eit heilskapleg perspektiv der leiing handlar om å ta strategisk val som får synenergiar i organisasjonen på ulike nivå.

Medan vi i dei to andre leiingspraksisane finn flest døme på praksis der kunnskapsdeling er relatert til fag eller avdelingar, inkluderer systemisk leiing i større grad kunnskapsdeling i teama på tvers av fag og avdelingar med mål om å fremje elevane si læring. Denne leiingspraksisen reflekterer Frodeman (2011) sine tankar om å fremje berekraftig kunnskap og kunnskapsforvaltning gjennom å bygge bruer mellom fag. Tverrfaglegheit er også eit ord Frodeman (2011, s.108) brukar når han omtalar berekraftig kunnskap. Den same tendensen ser vi når leiarane omtalar eiga leiargruppe. I denne praksisen blir den hierarkiske strukturen mindre tydeleg. Han manglar ikkje, men leiargruppa ser seg sjølv som team, og reflekterer over korleis dei saman kan utvikle seg for å utøve kollektiv leiing som byggjer på felles verdier. Dette er eit organisasjonsperspektiv som framhevar den kollektive dimensjonen ved leiarrolla, ikkje berre det funksjonelle ansvaret.

For Pinnow (2011) framstår berekraftig leiing som ei kopling mellom leiarane si tenking, handling og læring. I lys av dette blir den langsiktige, strategiske tenkinga leiarane har om eigen organisasjon, ein del av formelen som peikar mot berekraft. Berekraft blir skapt når skuleleiinga forpliktar seg over tid gjennom ein praksis som inkluderer både drift og organisatoriske grep i ei heilskapleg eller økologisk tilnærming (Bateson, 1972, i Roald, 2012).

Vegen mot ein berekraftig leiingspraksis

Som vi sa i innleiinga, ser vi at fleire leiingspraksisar lever side om side. «Leiing som drift» er likevel den praksisen som dominerer i materialet, noko som er lite heldig med tanke på berekraftig kunnskapsforvaltning. Likevel ser vi tydelege element av ein meir utvikla leiingspraksisen i «leiing gjennom plan og system», der leiarane går vidare i si tenking og sin praksis. Så ser vi også fragment av leiingspraksisen «systemisk leiing». Denne tek opp i seg både «drift» og «system», men omfattar fleire element og er meir dynamisk enn dei to andre. I lys av Pinnow (2011) framstår systemisk leiing som vegen til berekraftig kunnskapsforvaltning. Eit sentralt spørsmål blir då korleis skuleleiarar kan utvikle berekraftig leiingspraksis ved å utvikle praksisen i retning mot leiing gjennom plan og system, og systemisk leiing.

Roald (2012) drøftar korleis læringskapasitet ved skular kan utviklast frå usystematisk til systematisk og systemisk (Roald, 2012, s. 211), og brukar eit omgreps-

apparat som kan vere relevant for våre funn. Vi tykkjer likevel ikkje usystematisk er treffande. I staden brukar vi omgrepet leiing som drift. Uansett er det relevant for oss når Roald finn at enkelte tiltak blir gjennomførte i skular utan å inngå i ein heilskapleg plan. Eit sentralt poeng hos han er at systematisk arbeid føreset planlegging og klargjering av framdriftsplanar, ansvarspersonar og kva samhandlingsprosessar som skal gi kunnskapsutvikling. Her understrekar Roald at det som ofte manglar, er at det blir klargjort kva samhandlingsprosessar som skal gi kunnskapsutvikling. Dette kjem også fram i materialet vårt.

Systemisk arbeid er i sterkare grad enn det systematiske prega av ei økologisk tilnærming. Systemisk leiingspraksis reflekterer ei meir strategisk og langsiktig tenking der ein er oppteken av å etablere dialog og samhandling på tvers av fag og hierarkiske nivå for å fremje kunnskapsutvikling. Dette er avgjerande for å skape eit pedagogisk og administrativt handlingsrom for å utvikle kvalitet på undervisnings- og læringsarbeid i ei medviten retning (Roald, 2012, s.110).

Leiarane i studien vår seier at dei må få kvardagen til å gå i hop, og at drift stel tida deira. Tengblad (2012) og Mintzberg (2009) peikar på behovet for å forstå korleis leiarar i røyndomen handterer arbeidspress, motstridande og komplekse krav. Det kan vere fleire grunnar til at drift dominerer, til dømes ulik erfaring og kunnskap i leiargruppa. Storleik på skular og tilgjengelege ressursar for leiarane og leiargruppene kan vere andre. Relasjonen til den fylkeskommunale eigaren, og føringar frå dette nivået, kan bety noko. Vi har ikkje data om dette, men ser at dette er noko som kan vere viktig å få meir kunnskap om.

AVSLUTNING

Vi har nytta eit praksisperspektiv i leitinga etter berekraftig leiing. Konkret spør vi om kva som kjenneteiknar leiingspraksis i yrkesutdanningane når målsetjinga er arbeidsplassbasert kompetanseutvikling for berekraftig kunnskapsforvaltning. Vi finn tre parallelle leiingspraksisar i form av kategoriane: leiing som drift, leiing gjennom plan og system, og systemisk leiing, der leiing som drift dominerer, noko som ikkje er positivt. Målet må vere å etterstreve ein leiarpraksis som i større grad vektlegg leiing gjennom plan og system og systemisk leiing. Studien vår inkluderer ikkje data som kan seie noko om relasjonen mellom gjeldande utdanningspoltikk eller skuleeigar si rolle og leiingspraksis i skulane. Ut frå eit systemisk perspektiv er det grunn til å tru at dette er eit interessant tema. Dette peikar mot behovet for vidare forskning der ein set søkjelys mot kva leiingspraksis som blir støtta og etterspurd av fylkeskommunalt og nasjonalt nivå.

MERKNAD

Forfatarane har ingen interessekonfliktar

LITTERATUR

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press.
- Brinkmann, S. & Tanggard, L. (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. utg). Hans Reitzels Forlag.
- Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser: Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen*. Doktoravhandlingar ved NTNU, 2016:143. NTNU
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Vol. 17. SAGE.
- FN-sambandet (20.12.21). Om-FN/FNs bærekraftsmål/God utdanning. Henta frå <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- Frodeman, R. (2011). *Interdisciplinary research and academic sustainability: Managing knowledge in an age of accountability*. *Environmental Conservation*, 38(2), 105–112. Henta 11.juni 2021 frå <http://www.jstor.org/stable/44519541>
- Gadamer, H-G (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.
- Helstad, K. & Møller, J. (2013). Leadership as relational work: risks and opportunities. *International Journal and Leadership in Education*, 1–18 <https://doi.org/10.1080/136031242012.761353>
- Kamberelis, G. & Dimitriades, G. (2011). Focus Groups Contingent Articulations of Pedagogy, Politics and Inquiry. I Denzin, N.K. & Lincole, Y.S. (red.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Vol.4, Sage, Los Angeles, 545–561.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2015): *Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere*. Kunnskapsdepartementet.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. Harper and Row.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Berrett Koehler Publishers.
- Morud, E. B. & Rokkones, K. L. (2020). Deling av kunnskap og kompetanse er ingen selvfølge for deltakere i Yrkesfaglærerløftet. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 5(1), 129–144. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3776>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer.
- Pinnow D.F. (2011): *Leadership – What Really Matters. Management for Professionals*. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20247-6_4
- Postholm, M.B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens E.J., Normann, A., Strømme, A. (red.) (2017) *Ungdomstrinn i utvikling. Skoleutvikling lesing, skriving og regning*. Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2002). De nære ting. Om det å utdanne, bygge og forske på profesjoner. I B. Nylehn & A.M. Støkken (red.). *De profesjonelle*, (s. 199–214). Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring – Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sekkingstad, D. & Syse, I. (2019). «Spør oss, vi vil bidra» – lærarar som lokomotiv for å fremje skuleutvikling – ein mogleg modell. I Ø. Helgesen, R. Glavee-Geo, G. Mustafa, E. Nettet & P. Rice (Red.). *Modeller: Fjordantologien 2019* (s. 437–455). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215034393-2019-21>

- Tengblad, S. (2012). Conclusions and the way forward: Towards a practice theory of management. I Tengblad, S. (2012) (red.). *The Work of Managers: Towards a Practice Theory of Management*. Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199639724.003.0018>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. 5.utg. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Udanningsdirektoratet. (13.10. 2016). *Kunngjøring av oppdrag – kombinerte etter- og videreutdanningstilbud for yrkesfaglærere (piloter)*. Avdeling for fag- og yrkesopplæring.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (revidert utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research* 74(3), s. 255–316.