



# 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:	Mona Fossdal
Kandidatnr.:	226
HVL-id:	107844@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	36637
---------------	-------

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: 39  
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

Mona Fossdal

# Leiing av teambasert skuleutvikling i den vidaregåande skulen

Master i organisasjon og leiing | Høgskulen på Vestlandet 2021



*«Det fins en brist i alle ting,  
slik kan lyset slippe inn.»*

Sitat: Leonard Cohen. Motiv/skulptur: Geir Stormoen

## Forord

Tema for denne masteroppgåva er *leiing av teambasert skuleutvikling i den vidaregåande skulen*. Oppgåva er eit resultat av eit fireårig deltidsstudium i Organisasjon og leiing, ved Høgskulen på Vestlandet.

Arbeidet med masteroppgåva har gradvis gitt meg ny innsikt i eit tema som har sterk relevans for eiga arbeid som avdelingsleiar i den vidaregåande skulen. Det har gjennom denne prosessen vore eit privilegium å få eit innblikk i korleis skuleleiarar og pedagogisk personale jobbar med utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen. Synspunkta, erfaringane og refleksjonane som informantane har vore rause og delt, dannar sjølve kjerna i denne oppgåva. Samstundes har også studiar av tidlegare forskning- og teori innan feltet gitt meg meir kunnskap innan organisasjonsutvikling, leiingsteori og teori knytt til individuell- og kollektiv læring. Arbeidet med masteroppgåva har vore interessant, lærerik, og har til tider også vore krevjande.

Eg ønskjer å rette ei spesiell takk til alle dei ni informantane som tok seg tid i ein travel kvardag til å stille til intervju. Utan dykk ville det ikkje blitt ei oppgåve, så tusen takk! Eg vil også rette ein stor takk til vegleiaren på studiet Nils-Ole Nilsen, og emneansvarleg Laila Margrethe Nordstrand Berg. Tusen takk for faglege innspel, tilbakemeldingar og råd undervegs.

I tillegg vil eg gjerne takke mine medstudentar på studiet for gode, pedagogiske diskusjonar og hyggeleg samvær, og takke forelesarane for lærerike samlingar. Studiet har vore organisert på ein framifrå måte, med variert innhald, motiverande forelesingar og med gode milepelar undervegs som har sørga for framdrift.

Det å ha moglegheit til å studere i vaksen alder, og få fagleg påfyll, er inspirerende og gir energi i kvardagen. Dei fire åra med studiar har gått fort. Tusen takk også til rektor Nina Bygstad ved min eigen arbeidsplass, for støtte og tilrettelegging - slik at studiet faktisk har latt seg gjennomføre ved sida av full jobb. Til sist vil eg også takke mine næraste, for forståing for mine prioriteringar, og for tolmod i ei hektisk tid.

Eikefjord, Juni 2021

Mona Fossdal

## Samandrag

Denne oppgåva handlar om leiing av teambasert skuleutvikling i den vidaregåande skulen. Det profesjonsfaglege samarbeidet i skulen, og skuleleiinga sitt ansvar for å leie samarbeidet, har i dei siste åra stadig blitt sterkare vektlagt frå politisk hald. Denne studien rettar søkelyset mot korleis skuleleiarane kan legge til rette for profesjons- og utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen. Funna peikar på at når pedagogisk tilsette blir involvert i arbeidet med skulens visjonar og utviklingsmål, og jobbar med skuleutvikling på tvers av avdelingar og fag, gir dette ei fellesskapskjensle i heile organisasjonen. God kommunikasjon og tillit mellom skuleleiarar og pedagogisk personale bør vektleggast. Delegering av ansvar frå skuleleiar til lærar kan bidra til å skape tillit. Det bør oppmuntrast til, og leggast til rette for, kollektiv læring i profesjonsfellesskapa. Fellesmøtetid og møtetid i fagseksjonar kan t.d. nyttast til erfaringsdeling. Skuleleiinga bør organisere og tidfeste utviklingsarbeid, og bør også leie det pedagogiske og faglege samarbeidet mellom lærarane. Funna tyder også på at det er viktig at skuleleiarane følgjer opp- og etterspør framdrift knytt til utviklingsarbeid i dei ulike tema og avdelingane.

## Summary

This master's thesis focuses on leading team-based school development in high schools. In later years, professional cooperation in schools, and the school's management's responsibility to lead this cooperation, has been strongly highlighted politically. This study aims to highlight how members of school management can facilitate professional and development work in high schools. The findings indicate that when educational workers are involved in development of school's visions and goals, and work across departments/subjects, it leads to a stronger sense of community- feeling throughout the whole organization. Good communication and trust between school- leaders and educational staff, should be emphasized. Delegation of responsibility from school- leaders to teachers can help build trust. Common learning should be encouraged and facilitated. Joint meetings and section- meetings are examples of arenas where sharing experiences are natural. School- management should organize and schedule cooperation between teachers. My findings also show the importance of school- leaders following- up and demanding propulsion in work with school- development in the different teams and departments.

# Innhald

<b>Kap. 1   Innleiing</b> .....	1
1.1 Bakgrunn og historikk.....	1
1.2 Tema og formål.....	3
1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål.....	5
Problemstilling.....	5
Forskingsspørsmål .....	5
1.4 Oppbygging av oppgåva .....	6
<b>Kap. 2   Tidlegare forsking / kunnskapsstatus</b> .....	7
2.1 Lærarrolla og profesjonsfellesskapa .....	7
2.2 Teamarbeid og kollektiv læring .....	8
2.3 Utvikling av skulebasert, kollektiv kunnskap .....	9
<b>Kap. 3   Analyseramme, og presentasjon av teori</b> .....	11
3.1 Individuell- og kollektiv læring .....	11
3.1.1 Læring i organisasjonar .....	11
3.1.2 Oppsummering .....	14
3.1.3 Forskingsspørsmål 1 .....	15
3.2 Leiarrolle og leiingsstilar .....	15
3.2.1 Bolman og Deal: Syn på effektiv leiing, og leiing i grupper/team .....	15
3.2.2 Jacobsen og Thorsvik om leiing, leiarstilar og forsking på leiing .....	16
3.2.3 Oppsummering .....	21
3.2.4 Forskingsspørsmål 2 .....	21
3.3 Profesjons- og organisasjonsutvikling .....	21
3.3.1 Organisasjonsutvikling og lærarprofesjonalitet .....	21
3.3.2 Peter M. Senges fem kjernedisiplinar for lærande organisasjonar .....	23
3.3.3 Oppsummering .....	30
3.3.4 Forskingsspørsmål 3-6.....	30

<b>Kap. 4   Design og metode</b> .....	31
4.1 Vitskapsteoretisk grunnlag.....	31
4.2 Kvalitativ metode.....	33
4.3 Design .....	33
4.4 Utval.....	34
4.5 Datainnsamling .....	34
4.6 Intervju som metode.....	34
4.7 Analyse og presentasjon av data .....	36
4.8 Validitet, Reliabilitet og overførbarheit .....	37
4.9 Forskingsetikk.....	39
<b>Kap. 5   Presentasjon av empiri</b> .....	41
5.1. Individuell- og kollektiv læring .....	41
5.2. Leiing og leiingsstilar.....	44
5.3 Profesjons- og organisasjonsutvikling .....	47
5.4 Oppsummering av empiri.....	57
<b>Kap. 6   Drøfting av empiriske funn ved hjelp av teori</b> .....	61
6.1 Individuell- og kollektiv læring .....	61
6.2 Leiarrolle og leiingsstilar .....	69
6.3 Profesjons- og organisasjonsutvikling .....	75
<b>Kap. 7   Avslutning</b> .....	87
7.1 Oppsummering.....	87
7.2 Konklusjon .....	89
7.3 Forslag til vidare forskning .....	91
7.4 Avsluttande refleksjon .....	91
<b>Kap. 8   Litteraturliste</b> .....	93

# Innholdsliste for vedlegg

## Figurar og illustrasjonar

Figur/illustrasjon 1: *Lærings sirkel, samanheng mellom læring på individ- og organisasjonsnivå* (Jacobsen og Thorsvik, 2016) s.12

Figur/illustrasjon 2: *Rammeverk for koherens* (Fullan og Quinn, 2017) s.13.

Figur/illustrasjon 3: *Direkte leiing, og to formar for indirekte leiing* (Jacobsen og Thorsvik, 2016) s.17.

Figur/illustrasjon 4: *Skala som angir grader av autoritær og demokratisk leiarstil* (Jacobsen og Thorsvik, 2016) s.18.

Figur/illustrasjon 5: *Hersey & Blanchards situasjonsbetinga leiingsteori* (Jacobsen og Thorsvik, 2016) s.19.

Figur/illustrasjon 6: *Fiedlers situasjonsbetinga leiingsteori* (Jacobsen og Thorsvik, 2016) s.20.

## Vedlegg

Vedlegg 1: Framdriftsplan

Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskriv (lærarar)

Vedlegg 3: Intervjuguide til rektorar

Vedlegg 4: Intervjuguide til mellomleiarar

Vedlegg 5: Intervjuguide til lærarar

Vedlegg 6: Svarbrev frå NSD

Vedlegg 7: Matrise: Skuleleiarar

Vedlegg 8: Matrise: Lærarar



# Kap. 1 | Innleiing

## 1.1 Bakgrunn og historikk

**Lærarrolla i endring:** Frå den tida der læraren var «einerådande» i sitt fag og klasserom, har lærarrolla i dei seinare åra gjennomgått store endringar. Det er ikkje berre nye styringsformer i skulesektoren som har ført til debatt rundt lærarrolla, men også regulering av læraranes arbeidsvilkår. Hausten 2014 oppstod det ein konflikt mellom KS og lærarorganisasjonane, knytt til arbeidsgivars rett til å binde meir av læraranes arbeidstid til skulen (Thomas Dahl mfl., 2016). Grunngevinga var at meir fellestid på skulen var nødvendig for å oppnå eit godt lærarsamarbeid. Ved å binde ein større del av lærarane sitt arbeid til skulen, kunne det opnast opp for meir samarbeid og organisering i skuleorganisasjonen som heilskap (Dahl mfl. 2016, s.90-91).

**Stortingsmeldingar:** Det står skrive i Meld. St. 11 (2008-2009) s.15:

*«Endrings og utviklingskompetanse innebærer å kunne bidra i lokalt læreplanarbeid, og med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, også kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling. Lærerne må kunne se hvilke fordeler som ligger i endring og utvikling, og kunne se barn og unges læring og utvikling i lys av endringer i samfunnet ... » (Regjeringen.no)*

I sitatet frå Meld. St. 11, blir det fokusert både på den kollektiv samhandlinga, og på læraren sin endrings- og utviklingskompetanse. I Meld. St. 21 (2016-2017) blir det også sett fokus på verdien av samarbeidskulturen i skulen. Der står det m.a. skrive at profesjonsfellesskap som fungerer godt, er avgjerande for at læraren skal kunne utvikle undervisningspraksisen sin gjennom heile yrkeskarrieren. Det er også påpeika at arbeidet med kvalitetsutvikling av undervisninga fungerer best på skulane der lærarane samarbeider. Vidare står det at dersom skulen skal kunne bidra til elevens læring og sosiale utvikling, er skulen og lærarane også avhengige av eigenutvikling, og at dette føreset ein kultur med openheit om eiga praksis, og med deling av kunnskap og erfaringar. Når det profesjonelle samarbeidet er orientert mot å utvikle undervisninga, gir det også positive utslag for elevens læringsutbytte.

Fokuset på det profesjonelle samarbeidet i skulen kjem også fram i den overordna delen i «Verdiar og prinsipp for grunnutdanninga». Dette viser m.a. igjen i bruken av omgrep som *samarbeid, profesjonsfagleg fellesskap, samhandling, dialog mm.* Skuleleiinga sitt ansvar knytt til å leie samarbeidet mellom lærarane er også her vektlagt. Men korleis fungerer dette i

praksis? Blir det lagt til rette for å drive utviklingsarbeid i dei profesjonsfaglege fellesskapa i den vidaregåande skulen, og i så fall på kva vis?

**Skulereformer:** Med lang fartstid i skuleverket både som lærar- og i dei seinare åra som avdelingsleiar, har eg gjort meg erfaringar med fleire skulereformer. Som nytilsett i den vidaregåande skulen i 1995, var nyleg Reform 94 innført. Nokre år seinare, i 1997 kom det ei lovfesta rett til tre års vidaregåande opplæring (Dahl mfl. 2016). Eit nytt system for nasjonal kvalitetsvurdering blei innført i 2004, og same år kom Meld. St. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, som la grunnlaget for arbeidet med Kunnskapsløftet. Deretter, i 2006 blei Kunnskapsløftet innført med nye læreplanar for grunnskulen og den vidaregåande skulen, med styrking av basisfaga norsk, matematikk og naturfag, og med fokus på dei fem grunnleggande ferdigheitene: Lesing, skriving, rekning, og munnlege og digitale ferdigheiter. Den første nasjonale satsinga på vurdering «*Bedre vurderingspraksis*» kom i 2007. «*Vurdering i skolen*» fekk i 2009 ein formålsbestemmelse (§ 32) der undervegsvurdering blei likestilt med sluttvurdering (Dahl mfl. 2016 s.86).

**Fagfornyinga:** På oppdrag frå Kunnskapsdepartementet leia professor Sten Ludvigsen i perioden 2013-2015 «Ludvigsen-utvalet», eit utval som utreia kva elevane vil ha behov for å lære i skulen dei kommande 20-30 åra. Utvalet anbefalte ei fornying av skulefaga, ut frå kva som bør vektleggast i framtidens skule (NOU 2015: 8). Fagfornyinga som blei innført hausten 2020, bygger på utreiinga frå Ludvigsen-utvalet.

**Målet med skulereformene** er å skape ein betre skule, eit formål truleg dei aller fleste pedagogar vil stille seg støttande bak. Men for å få implementert endringar og nye satsingsområde som reformar fører med seg, vil ein god, kollektiv prosess i det pedagogiske personalet vere av stor betydning. Skuleleiinga og lærarane må få ei felles forståing av kva som ligg i det nye, - for å kunne oppfylle intensjonane.

I tillegg til Fagfornyinga som medfører omfattande endringar knytt til innføring av nye læreplanar, nye arbeidsmåtar og nye fokusområde i skulen, vil dei vidaregåande skulane også ha sine egne utviklingsmål som dei jobbar fram mot. Utviklingsmål der visjonar og verdier ligg til grunn, er nedfelt i skulane sine utviklingsplanar. Utviklingsplanane fungerer som dynamiske dokument, der m.a. resultat frå <sup>1</sup>Elevundersøkinga, eksterne skulebesøk, tilsyn, politiske

---

<sup>1</sup> Elevundersøkinga er ei årleg undersøking der elever får seie si meining om læring og trivsel i skulen, og der svara blir brukt av skulen, kommunen og staten for å utvikle, og gjere skulen betre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

føringar og mål og strategiplanar fører til justeringar og endringar i mål og fokusområde frå år til år.

Mitt utgangspunkt og perspektiv til temaet, er som avdelingsleiar ved ein vidaregåande skule, der eg har leiaransvar for to av skulens avdelingar/programområde. I ein travel skulekvardag kan det vere utfordrande å få tid, rom og kapasitet til å løfte blikket opp frå sitt eige fag, og dei daglege oppgåvene. Eg har kanskje også eit inntrykk av at det å jobbe konkret med endrings- og utviklingsarbeid til ein viss grad kan sjå ut til å bli nedprioritert i teamsamarbeidet i fagseksjonane, til fordel for tid brukt på organisering, planlegging og driftsoppgåver. Denne utfordringa knytt til organiseringa av innhaldet i møtetida kommenterer også Dahl mfl. (2016) i studien deira knytt til lærarrolla.

Eitt av måla med denne studien, vil difor vere å finne ut meir om organisering og leing av profesjons- og skuleutviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen.

## 1.2 Tema og formål

Temaet for denne masteroppgåva er «*Leiing av teambasert skuleutvikling i den vidaregåande skulen*». Delar av denne oppgåva (i kapittel 1-4), bygger på mi prosjektskisse til masteroppgåve i Forskingsdesign og metode ved HVL, våren 2020 (Fossdal, 2020).

Bakgrunnen for val av tema, er at det profesjonsfaglege samarbeidet i skulen i dei siste åra stadig har blitt stadig sterkare vektlagt frå politisk hald. Dette har igjen ført til endringar både i lærar og skuleleiarrolla. I overordna del, - Verdier og prinsipp for grunnutdanninga (Utdanningsdirektoratet, 2020) blir det poengtert at skulen skal vere eit profesjonsfagleg fellesskap der dei pedagogisk tilsette reflekterer over felles verdier, og vurderer og vidareutviklar sin praksis. I den overordna delen står det skrive at lærarar og leiarar utviklar fagleg, pedagogisk, didaktisk- og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kollegaer, og at utøving og utvikling av det profesjonelle skjønnet skjer individuelt og saman med andre. Vidare står det at lærarar som reflekterer over, vurderer - og som planlegg undervisninga i fellesskap, utviklar ei rikare forståing av god pedagogisk praksis.

Det er også framheva at gode strukturar for samarbeid, støtte og vegleing mellom kollegaer og på tvers av skular fremjar ein delings- og læringskultur. Avslutningsvis er det presisert at god leing er ein føresetnad for eit fungerande profesjonelt samarbeid ved skulane, og at

skuleleiinga har ansvar for å leie det pedagogiske- og faglege samarbeidet mellom lærarane (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Intensjonen om at skulane skal fungere som profesjonsfaglege fellesskap, der samarbeid, læringskultur og utviklingsarbeid blir ein del av praksisen, kjem klart fram i den overordna delen, «Verdiar og prinsipp for grunnutdanninga». Skuleleiinga sitt ansvar i denne samanheng er også presisert. Men fungerer det slik i praksis? Korleis legg skulane eigentleg opp til at lærarar får reflektere, lære og utvikle sin pedagogiske praksis og profesjonelle skjønn i samhandling med kollegaer? Blir det gitt rom til dette, og i så fall på kva måte? Og korleis er skuleleiarane si rolle i dette arbeidet? Og kva meinast med «god leiing»?

For å finne ut meir om dette temaet, ønskjer eg i denne oppgåva å studere leiing av teambasert skuleutvikling i den vidaregåande skulen. Mitt utgangspunkt til denne studien er først og fremst erfaringsbasert, gjennom mi rolle som avdelingsleiar ved ein vidaregåande skule. Tett samarbeid i fagteam har vore ei vanleg arbeidsform innan programområda som eg leiar, og der eg har undervisningserfaring frå. Teama i skulen der eg deltek vekentleg er leiarmøte, og fagseksjonsmøte i to ulike avdelingar som eg har leiaransvar for. Elles er det også faste informasjonsmøte for alle dei pedagogisk tilsette ein gang i veka.

Formålet med denne oppgåva er å finne ut korleis ein som skuleleiar kan legge til rette for profesjons- og utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen. For å finne svar på dette, vil eg mellom anna finne ut kva som kan stimulere til individuell- og kollektiv læring i den vidaregåande skulen, og sjå på korleis leiarrolle og leiingsstilar eventuelt kan ha betydning for profesjons- og skuleutviklingsarbeid i team.

Eg tenker også det vil vere interessant å finne ut kva faktorar som eventuelt kan verke hindrande på profesjons- og organisasjonsutvikling i den vidaregåande skulen. Med dette som bakteppe, har eg funne teori som kan belyse temaet, knytt til tre ulike kategoriar:

- a) Individuell og kollektiv læring
- b) Leiarrolle og leiingsstilar
- c) Profesjons- og organisasjonsutvikling

Ut frå temaet leiing av *teambasert skuleutvikling i den vidaregåande skulen*, har eg formulert følgjande problemstilling:

### **1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål**

#### **Problemstilling**

*«Som skuleleiar - korleis legge til rette for profesjons- og utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen?»*

Med utgangspunkt i teori knytt til individuell og kollektiv læring, til leiing/leiingsstilar og til profesjons- og organisasjonsutvikling, har eg også utforma seks forskingsspørsmål. Følgjande forskingsspørsmål (som eg vil komme nærare inn på i teorikapittelet) er tenkt å bidra til å finne svar på problemstillinga.

#### **Forskingsspørsmål**

##### **Kategori a): Individuell- og kollektiv læring**

*1) Kva tankar gjer skuleleiing og pedagogisk tilsette seg om lærande profesjonsfellesskap, erfaringsdeling og lærande møte?*

##### **Kategori b): Leiarrolle og leiingsstilar**

*2) Kva innverknad kan skuleleiar si rolle og leiarstil ha på lærarane sitt arbeid med teambasert profesjons- og skuleutviklingsarbeid i den vidaregåande skulen?*

##### **Kategori c) Profesjons- og organisasjonsutvikling**

*3) Korleis opplever skuleleiing og lærarar si rolle i ein skule i stadig endring?*

*4) Korleis har skulen organisert, planlagt og lagt til rette for innføringa av Fagfornyinga?*

*5) Korleis blir det organisert og lagt til rette for profesjons- og skuleutviklingsarbeid i fagteama i den vidaregåande skulen, og på kva vis er skuleleiinga involvert i dette arbeidet?*

*6) Kva kan verke hindrande på profesjons- og skuleutviklingsarbeid i fagteam i den vidaregåande skulen?*

## 1.4 Oppbygging av oppgåva

*I kapittel 1* har eg gjort greie for bakgrunn, og val av tema. Eg har også vore innom historikk knytt til lærarrolla og det profesjonelle samarbeidet i skulen, og sett på reformar og andre politiske føringar knytt til skuleutvikling – og til profesjonsfellesskapa i skulen. Til sist i kapittel 1 har eg presentert oppgåvas problemstilling og forskingsspørsmål.

*I kapittel 2* vil eg sjå på tidlegare funn frå forsking på lærar- og leiarrolla, organisasjons- og profesjonsutvikling, læring i team, ulike arenaer for kollektiv utviklingsarbeid, og på leiing av skuleutviklingsarbeid i team/grupper i den vidaregåande skulen.

*I kapittel 3* blir det teoretiske rammeverktøyet, med sentrale teoriar for oppgåva presentert. Peter Senges fem disiplinær for lærande organisasjonar vil her stå sentralt, knytt til profesjons og organisasjonsutvikling og til individuell og kollektiv læring. Jacobsen og Thorsvik og Bolman og Deal sitt perspektiv på leiarrolle og leiarstilar vil også her vere sentrale, knytt til fokuset i studien på *leiing* av teambasert skuleutvikling i den vidaregåande skulen.

*I kapittel 4* fortel eg om mitt val av design og metode, og om innhenting av data. Her vil eg også komme inn på vitenskapsteoretisk grunnlag for oppgåva, bruken av intervju som metode, analyse og presentasjon av data, validitet og reliabilitet, overførbarheit og etikk.

*I kapittel 5* vil eg presentere empirien. Deretter, *i kapittel 6* blir dei empiriske funna drøfta opp mot teori og tidlegare forsking.

*I kapittel 7* blir oppgåva runda av med avslutning, oppsummering og konklusjon, og i kapittel 8 finn ein litteraturliste og vedlegg.

## Kap. 2 | Tidlegare forskning / kunnskapsstatus

Denne oppgåva handlar om leiing av profesjons- og skuleutviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen. Det vil difor vere av interesse å sjå på funn frå tidlegare forskning knytt til lærar- og skuleleiarrolle, organisasjons- og profesjonsutvikling, læring i team, ulike arenaer for kollektiv utviklingsarbeid, og leiing av utviklingsarbeid i team- eller andre samarbeidsarenaer i den vidaregåande skulen.

### 2.1 Lærarrolla og profesjonsfellesskapa

I 2015 sette daverande kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen ned ei ekspertgruppe for å sjå på lærarrolla. Thomas Dahl (2016), professor ved Faggruppe for skuleutvikling og utdanningsleiing ved program for lærarutdanning ved NTNU, var leiar for denne ekspertgruppa. Dei skreiv ein rapport (også utgjeven i bokform) om lærarrolla. Rapporten om lærarrolla bygger på ein kvalitativ studie med intervju av lærarar, skuleleiarar og ansvarlege på kommunenivå. Formålet med studien var å få fram lærarars perspektiv på lærarrolla og eiga praksis, og å få innsikt i skuleleiarar og skuleeigarar sine forventningar til- og oppfatningar om lærarrolla. Studien var leia av Silje Maria Tellmann (NIFU), og blei gjennomført som fokusgruppeintervju med lærarar, og med individuelle intervju med skuleleiarar og skuleeigarar.

I rapporten skriv Dahl mfl. (2016) om historikken knytt til lærarrolla, om læraryrket som profesjon, om profesjonalisering og profesjonsfellesskap, om skulen som organisasjon, styringsformer, og om reguleringar av lærarrolla. Funna som rapporten viser til, er at profesjonsfellesskap kan spele ei viktig rolle for endrings- og utviklingsarbeidet i skulen. Profesjonsfellesskap kan fungere som arenaer for tilbakemeldingar og fagleg utvikling. Funna viser også at ein må rette merksemda mot *organiseringa og innhaldet* i profesjonsfellesskapa, ikkje berre internt på kvar skule, men også lokalt, regionalt og nasjonalt. Fellestida i skulen bør i større grad brukast på arbeid meint for å styrke kvaliteten på læraranes undervisning, til utviklingsarbeid knytt til fag, didaktikk og pedagogikk, til innarbeiding av nye læreplanar, til forskning og utdanningspolitikk, og til vurdering av undervisningsmateriell.

Funna viser også at det må vere ei klar inndeling av tid som skal nyttast til a) administrasjon, og b) samarbeidstid knytt til fagleg- og pedagogisk utvikling. Teama på dei enkelte skulane må styrkast, og skuleleiinga må legge til rette for teama, og å gi dei ressursar og ansvar. Skuleleiinga si rolle som mentor for profesjonelle yrkesutøvarar som inngår i eit

profesjonsfellesskap bør også styrkast. Skuleleiarar bør i større grad enn i dag, vere faglege og pedagogiske leiarar, og dei bør ha eit klarare ansvar for å styrke skulens profesjonsfellesskap. Dette inneber å legge til rette for kollektivt arbeid og diskusjon om undervisninga, sørge for at lærarar tek det ansvaret som profesjonsfellesskapet bør ha, og halde seg oppdatert på forskning og utdanningspolitikk. Leinga må sikre medverknad, og rektors rolle inneber også å delegere ansvar til lærarar ved skulen (*Dahl mfl. 2016 s.209*).

Kort oppsummert viser funna frå studien til Dahl mfl. (2016) at profesjonsfellesskap er viktig for endrings- og utviklingsarbeidet i skulen, og at skuleleiinga må sikre profesjonsutøvarane i skulen medverknad, samt delegere ansvar. Samstundes blir det poengtert at skuleleiarane må fungere som faglege og pedagogiske leiarar, og at dei må arbeide for å styrke teama på skulane. Funna kjem også inn på organiseringa og på innhaldet i samarbeidstida, der det blir presisert at det må vere ei klar inndeling mellom tida som blir sett av til administrasjon/drift og til fagleg og pedagogisk utvikling.

## **2.2 Teamarbeid og kollektiv læring**

Melinda Elisenberg Løver og May Britt Postholm (2016) som har skrive boka «Ledelse og læreres læring i team», ser på teamarbeid som ei viktig samarbeidsform for å fremje kollektiv læring. Løver og Postholm tek utgangspunkt i forskings- og utviklingsarbeid for å identifisere strukturelle rammer og kulturelle faktorar som er sentrale i forhold til tilrettelegging for læring i team. Sentralt står ein kvalitativ studie der det er blitt forska på eit lærarteam ved ein vidaregåande skule, som har tatt grep for å betre elevane sine læringsresultat.

Forskinga baserte seg på informasjon både frå ei gruppe, og frå enkeltindivid. I studien *Leing av eit lærande team* blei følgjande studert: «Kva faktorar ved leing er essensielle for å legge til rette for eit effektivt teamsamarbeid der lærarane opplever læring?» og «Kva ser teammedlemmene på som viktig for å oppnå læring og utvikling?»

Funna frå studiet viser at lærarar treng å samhandle i profesjonelle fellesskap, dersom dei skal tileigne seg læring i skulen. Eksterne ressurspersonar kan bidra inn i skulen med ny kunnskap. Dette kan igjen føre til endring av praksis. Dei pedagogisk tilsette må vere motiverte for å jobbe mot kollektive, overordna mål. Leiaren for endrings- og utviklingsarbeidet må også bruke tid i startfasen for å forankre prosjektet i kollegiet, og for å danne eit fundament for vidare utvikling. For at skulen skal kunne utvikle seg som ein lærande organisasjon, bør



leiarar skape rom for,- og arenaer for kunnskapsutvikling og læring på tvers av team (*Løver og Postholm, 2016*).

Ekholm mfl. (2010) viser til Andy Hargreaves refleksjonar knytt til teamarbeid og samarbeid i skulen. Hargreaves meiner det viktigaste ved samarbeid i skulen går på fellesskapet og tryggleiken det gir, i forhold til å møte endringskrav som kjem utanfrå. I tillegg er teamet/-samarbeidsarenaen ein arena for sjølv endringsarbeidet, og for å dele bekymringar, idear og arbeid. Dette kan minske krava til den enkelte og motverke overbelastning. Samstundes åtvarar Hargreaves om «balkanisering», dvs. at det blir danna isolerte og rivaliserande undergrupper i skulen, som utviklar seg som små statar i staten (*Ekholm mfl. 2010, s.122*).

### **2.3 Utvikling av skulebasert, kollektiv kunnskap**

Kristin Helstad (2014) er førsteamanuensis i utdanningsleiing ved Institutt for lærarutdanning og skuleforskning ved UiO. Helstad si forskning er knytt til lærarane sitt fagdidaktiske arbeid, og til leiing i klasserommet, samt forholdet mellom lærararbeid og skuleleiing. I hennar doktorgradsarbeid er intensjonen å bidra med innsikt i korleis lærarar kan utvikle kunnskap om fagleg orientert skriving, og skrivedidaktikk - gjennom samtalar i eit tverrfagleg læringsfellesskap.

Det var lærarane sjølv som tok initiativ til utviklingsarbeidet. Lærarane tok kontakt med to universitetstilsette skriveforskarar som skulle støtte arbeidet, og bistod dei over ein treårsperiode. Studien baserer seg på lydopptak av samtalar i læringsfellesskapet, i tillegg til intervju- og loggar frå utvalde deltakarar.

Det blir forventa at skulane er «lærande organisasjonar». Dette inneber fokus på kunnskapsutvikling blant profesjonsutøvarar, og ikkje berre på elevs læring (Helstad, 2014). Kunnskapsutvikling blant lærarar er ei form for etterutdanning som kan fremje skuleutvikling. I motsetnad til korte kurs og diverse reformtiltak, verkar kompetanseutvikling på arbeidsplassen som varer over tid, å gi god verknad.

Utvikling av skulebasert- og kollektiv kunnskap er lite skildra i forskinga om læraren si profesjonelle utvikling. Forskingslitteraturen har primært tatt føre seg kva som kjenneteiknar formell etter- og vidareutdanning, men har i mindre grad undersøkt kva som skjer på skulane i form av uformell læring og prosessarbeid.

Funna frå studien viser at lærarar som blir støtta og utfordra av kollegaer, skulen si leiing og av eksterne ekspertdeltakarar, får sin kunnskapshorisont utvida, og blir motivert til vidare kunnskapssøk. Studien viser også at samansetninga i læringsfellesskapet, samt relasjonen mellom leiing og lærarar undervegs i eit utviklingsarbeid, vil ha betydning for lærarar si kunnskapsutvikling. Studien peikar på at lærarars kunnskapsutvikling er avhengig av at skuleleiinga legg til rette for læring i profesjonelle læringsfellesskap, og at leiinga anerkjenner betydninga av at lærarar kontinuerleg har behov for å vidareutvikle sin kompetanse.

Helstad (2014) konkluderer med at kollegasamarbeid ikkje berre dreier seg om individ som samarbeider, men også om det å utvikle læringskulturar der ny innsikt og nye samarbeidsformer får tid og rom, og der det kontinuerleg blir opna for ny forståing og ny praksis (*Helstad, 2014*).

Ut frå tema for mi oppgåve, finn eg studiane til Dahl mfl. (2016), Løver og Postholm (2016) og Helstad (2014) interessante. Dei har alle gjort funn som viser betydninga av profesjonsfellesskap i team/grupper. Gjennom funna kjem dei inn på organisering, og på korleis ein legg opp til læring i team/læringsfellesskap. Dei kjem også inn på rolla til læraren og til skuleleiaren knytt opp til profesjons- og skuleutviklingsarbeid. Løver og Postholm poengterer at skuleleiarar bør skape rom for, og arenaer for kunnskapsutvikling- og læring på tvers av team, viss skulen skal kunne utvikle seg som ein lærande organisasjon.

Det har vore forska m.a. på læring i team/grupper/læringsfellesskap, og det har vore forska på betydninga av profesjonsfellesskapet i team, profesjonsutvikling i skulen, og på leiarrolla. Studien min kan kanskje bidra til meir utfyllande kunnskap rundt skuleleiaren si rolle knytt til å legge til rette for profesjons- og skuleutviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen.

I det neste kapittelet (kap. 3) vil eg fortelje om val av analyseramme og teoretisk rammeverk, og presentere sentrale teoriar for oppgåva.

## Kap. 3 | Analyseramme, og presentasjon av teori

**Analyseramme:** Oddbjørn Bukve (2016) fortel at omgrepet *analyseramme* heng saman med korleis ein vil bruke teorien i eit prosjekt, og at det vil vere viktig å avklare kva formålstype prosjektet vil representere. Dette fordi formålet også vil kunne ha konsekvensar for utforminga av analyseramma i prosjektet (Bukve, 2016 s.91). I studiet mitt har eg valt å bruke *multiple rammer*, dvs. at eg vil bruke ulike teoriar for å belyse problemstillinga frå ulike sider. Dei utvalde teoriane for oppgåva, vil bli presentert i dette kapittelet.

I denne studien ønskjer eg å forske på korleis skuleleiar kan legge til rette for profesjons- og utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen. For å belyse problemstillinga, vil eg finne ut korleis pedagogisk tilsette jobbar med profesjons- og skuleutviklingsarbeid i team/læringsfellesskap, forstå kva innverknad leiarrolle og leiarstil kan ha i forhold til profesjons- og skuleutviklingsarbeid i team, og finne ut korleis lærarane opplever at det blir lagt til rette for slikt arbeid. Dei empiriske funna som blir presenterte i kapittel 5, vil bli tolka gjennom både teori og tidlegare forskning knytt til individuell og kollektiv læring, til leiing/leiingsstilar og til profesjons- og organisasjonsutvikling. I det neste kapittelet vil eg presentere teori knytt til individuell- og kollektiv læring.

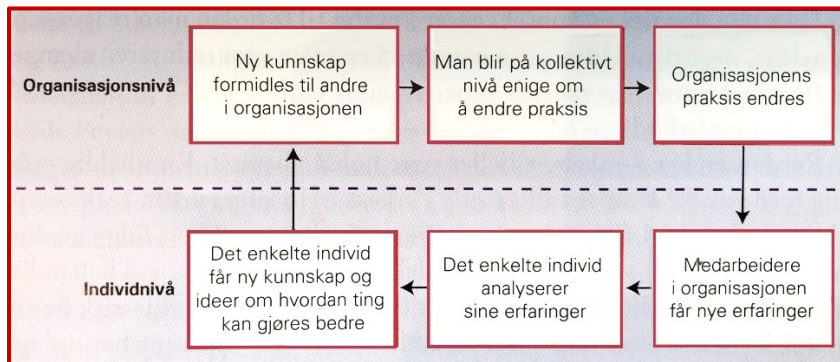
### 3.1 Individuell- og kollektiv læring

#### 3.1.1 Læring i organisasjonar

**Definisjon på læring i organisasjonar:** Dag Ingvar Jacobsen og Jan Thorsvik (2016) definerer læring i organisasjonar som ein prosess der menneske og organisasjonar tileignar seg ny kunnskap, og deretter endrar åtferd – eller praksis på grunnlag av denne kunnskapen. For at det skal oppstå læring i organisasjonar, må fleire føresetnadar vere til stades: 1) All læring i organisasjonar byrjar med at individ i organisasjonen reflekterer rundt det ein erfarer, 2) Det den enkelte lærer, må spreia vidare til andre, slik at kollektiv læring oppstår i organisasjonen, 3) Medlemmene i organisasjonen må omsette den kollektive kunnskapen til kollektiv åtferd (Jacobsen og Thorsvik, 2016, s.354-355).

**Lærings sirkel:** For at organisatorisk læring skal skje, er det ein føresetnad at enkeltindivid i organisasjonen lærer, og at læringa blir spreidd frå individnivå vidare til andre i organisasjonen. Organisasjonen må kollektivt utvikle, og sette i verk tiltak for å løyse ulike problem. Ein lærings sirkel blir danna når individa atter vurderer resultatata av løysinga som organisasjonen kjem

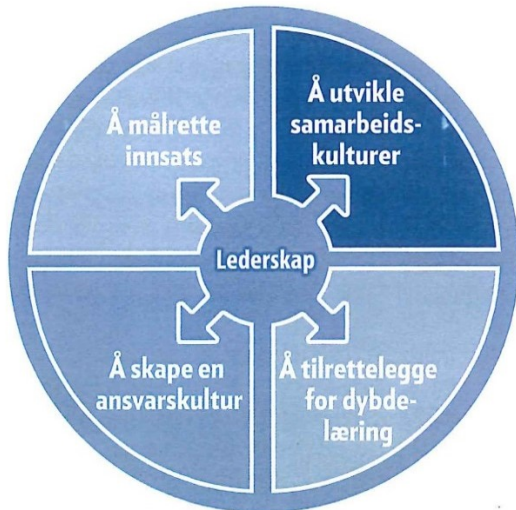
ut med, og evt. startar ein ny lærings sirkel for å forbetre tilstanden ytterlegare (Jacobsen og Thorsvik, 2016, s.354-355).



Figur/illustrasjon 1: Lærings sirkel, sammenheng mellom læring på individ- og organisasjonsnivå (Jacobsen og Thorsvik, 2016 s.355)

**Definisjon på endring:** Det har i følge Jacobsen og Thorsvik (2016) skjedd ei endring i organisasjonar, når organisasjonar utviser ulike trekk på ulike tidspunkt. I vår tid vil moderne organisasjonar vere avhengige av å kunne endre seg. Endringar kan skje på ulike måtar. Det kan skje ved endring av oppgåver, strategi, mål, eller teknologi. Det kan gå på strukturelle eller kulturelle endringar, på endringar i prosessar, på endringar i demografi – t.d. gjennom rekruttering av nye tilsette, eller ved at andre sluttar (Jacobsen og Thorsvik, 2016 s.384-385).

**Koherens:** Omgrepet Koherens kan bli definert som samanheng, og integrasjon av ulike element, relasjonar og verdiar (Michael Fullan og Joanne Quinn, 2017). Koherens er den djupe forståinga av formålet og arbeidet sin eigenart. Koherens er det som går føre seg både mentalt, i praksis, individuelt og i fellesskap. Fullan og Quinn meiner dei har fått påvist fire «riktige drivarar» for utvikling i heile skulesystemet. Desse fire drivarane er *kapasitetsbygging*, *samarbeid*, *pedagogikk* og *systemisk arbeid*. *Kapasitetsbygging* handlar om ferdigheitene, kompetansen og kunnskapane som enkeltindivida og grupper treng for på effektivt vis å oppnå måla dei jobbar mot. *Samarbeid* handlar om utviklinga av sosial kapital. Sosial kapital går på gruppas kvalitet, og på korleis lærarane t.d. samarbeider med andre lærarar på skulen for å forbetre læringsutbyte for elevane. *Pedagogikk* som ein drivar, og som ein del av innhaldet i kapasitetsbygging og sosial kapital, skapar ein sterk synergieffekt. God pedagogikk er viktig for lærarane - både mentalt og emosjonelt, individuelt og saman med andre. Ved *systemisk arbeid* går ein inn for å gjere det strategiske rammeverket meir samanhengande (Fullan og Quinn, 2017 s.22-28).



Figur/illustrasjon 2: Rammeverk for koherens (Fullan og Quinn, 2017 s.33)

**Velfungerande grupper/team:** Evner som å kunne kommunisere, lytte, takle konflikter og bygge opp konsensus er viktige byggestein for å oppnå velfungerande grupper/team (Lee G. Bolman og Terrence E. Deal, 2018). Grupper- eller teamet må vere einige om mål og arbeidsprosedyrar, og dei må ha ei felles oppfatning av fundamentet for gruppa. Viss alle støttar opp om denne felles forståinga, vil det kunne fungere som eit sterkt «lim» som kan halde gruppa saman også under sterke påkjenningar. Ei gruppe/team inneheld ei mengde ulike ressursar, idear og synsmåtar. Grupper/team som ser på dette mangfaldet som ei kjelde til lærdom, vil også ha gode sjansar til å få fruktbare diskusjonar ut av usemje. Leiing i ein slik samanheng vil i følge Bolman og Deal (2018) seie å hjelpe gruppa/teamet til å utvikle ei felles forståing av retning, og forplikting knytt til den felles forståinga (Bolman og Deal, 2018 s.216-218).

**Sosioteknisk teori, og utforming av team:** Einar Thorsrud var sentral i utviklinga av sosioteknisk teori (Jacobsen og Thorsvik, 2016). Sosioteknisk teori går ut på at variasjon i jobben, læringsmoglegheiter, autonomi, tilbakemeldingar og heilskaplege oppgåver vil vere sentrale element for å skape jobbar som tilfredstillar tilsette og eigarar sine ønskje. I nyare tid er denne tradisjonen vidareført i forskning på korleis ein effektivt kan utforme arbeidslag/team. I følge sosioteknisk teori bør arbeidslag/team baserast på følgande prinsipp: 1) Fokus på arbeidsgruppe, ikkje på enkeltindivid, 2) Fokus på oppgåva som heilskap, ikkje på enkeltpersonar, 3) Fridom delegert til gruppa til å utføre arbeidet slik den definerer det som hensiktsmessig.

Fokus på team er tydeleg innan retninga som blir kalla *kvalitetssikring*, eller *total kvalitetsleiing*, der teamarbeid går under namnet *kvalitetssirklar*. Deltaking er innan denne

retninga knytt til i kva grad dei tilsette får påverke avgjersle som blir tatt på høgare nivå i organisasjonen. Det blir skilt mellom: *Direkte deltaking* og *Indirekte deltaking*. Forsking angående effekten av deltaking viser at dess meir dei tilsette deltek, dess høgare yting opplever organisasjonen både på individ og på organisasjonsnivå (*Jacobsen og Thorsvik, 2016, s.265-268*).

**Kunnskapsutviklande/lærande møte:** Knut Roald (2012) fortel om kjenneteikn som går igjen i kunnskapsutviklande møte (lærande møte). Desse kjenneteikna går ut på bruk av medskaping framfor medbestemming, spørsmål framfor forslag, og på det å bevisst utelate motførestillingar i søkefasane. Dette siste vil seie at ein i første omgang spelar inn idear og refleksjonar frå alle deltakarane, for deretter at alle går kritisk gjennom det som har komme fram. Ein bør sjå etter samanhengar meir enn årsaker, snakke om positive erfaringar før ein snakkar om negative erfaringar, og la møteleiing gå på omgang.

Organisering av heterogene arbeidsgrupper kan føre til djupare og meir dynamiske utviklingsprosessar enn homogene grupper, meiner Roald. Ein bør ein elles prioritere forslag i staden for å ta avstemmingar, og ein bør styrke framdrifta i utviklingsarbeid gjennom oppsette milepelar og klare ansvarsfordelingar. Handlingsorienterte tilbakemeldingar med fokus på å prøve ting ut i praksis fungerer betre enn teoretisk orienterte tilbakemeldingar. Ein bør også nytte eit eigna møterom (t.d. unngå bruk av pauserommet til møte), og ein må skilje mellom utviklingssaker og drifts/forvaltningssaker (*Roald, 2012 s.224-227*).

### 3.1.2 Oppsummering

Forsking viser at organisasjonen oppnår betre resultat dess meir dei tilsette får delta i avgjersle som gjeld jobben (*Jacobsen og Thorsvik, 2016*). Dette tenker eg er interessant i forhold til temaet på studien min, og med tanke på å involvere dei tilsette i skuleutviklingsarbeid. Føresetnadane *Jacobsen og Thorsvik (2016)* presenterer som må vere tilstades for at det skal oppstå læring i organisasjonar, og læringssirkelen som blir nytta for forbetring og utvikling, er også relevant, - kanskje spesielt sett frå eit leiarperspektiv. *Fullan og Quinn (2016)* sin presentasjon av koherens, og «riktige drivarar» for utvikling i heile skulesystemet (kapasitetsbygging, samarbeid, pedagogikk og systemisk arbeid) er relevant i forhold til fokuset på profesjons- og skuleutvikling i oppgåva. Sosioteknisk teori, og prinsippa som ligg til grunn for basering av arbeidslag/team, kan også bidra til å belyse problemstillinga, og *Bolman og Deal (2018)* sine refleksjonar rundt velfungerande team, kan

gi ein ny innfallsvinkel til organiseringa og leiinga av team. Når det går på tilrettelegging for profesjons- og skuleutviklingsarbeid i team, er Roald (2012) sine kjenneteikn på kunnskapsutviklande/lærande møte også er interessante.

### 3.1.3 Forskingsspørsmål 1

Ut frå teori knytt til *Individuell- og kollektiv utvikling og læring*, utforma eg følgjande forskningsspørsmål:

*1) Kva tankar har skuleleiing og pedagogisk tilsette om omgrep som lærande profesjonsfellesskap, erfaringsdeling og lærande møte?*

## 3.2 Leiarrolle og leiingsstilar

### 3.2.1 Bolman og Deal: Syn på effektiv leiing, og leiing i grupper/team

#### Syn på god leiing

Ein påstand som blir skriva om *leiing i effektive skular*, er at effektive skular har sterke og visjonære leiarar (Bolman og Deal, 2018). Fleire undersøkingar har funne fellestrekk hos *effektive leiarar* på tvers av sektorar, medan anna forskning har funne situasjonsbestemte variablar som er utslagsgivande for kva type leiing som fungerer best. I fleire kvalitative studiar av leiing, peikar funna på at effektive leiarar er med og utformar ein visjon, set standardar for prestasjonar, og gir arbeidet i organisasjonen både retning og fokus. Gode leiarar har ei evne til å formidle ein visjon til andre, gjerne gjennom symbolbruk. Dei er ofte viljesterke og lidenskaplege, og involverer seg sterkt i arbeidet og i menneska som utfører dette. Gode- eller effektive leiarar har også ei evne til å vekkje tillit, og til å bygge relasjonar (Bolman og Deal, 2018 s.400-401)

#### Leiing i grupper/team

Når det gjeld leiingsstil knytt til leiing i grupper/team, må leiaren i følge Bolman og Deal (2018) «stake opp kursen», og skape ein sterk kollektiv motivasjon til å gjere eit godt arbeid. Viktige leiaroppgåver i grupper/team går ut på å bygge relasjonar, finne nødvendig informasjon, sørge for god samhandling mellom gruppa/teamet og eksterne interessentar, og hjelpe gruppa med tidsplanlegging og med milepelar undervegs. Leiaren må også hjelpe til med prioriteringar og med organisering av oppgåver. Likevel om ansvarsforhold kan vere ryddigare med *ein* leiar, så vil velfungerande team bli styrka når leiarane er villige til å tre til sida, og når teammedlemmene er innstilt på å dele leiaransvaret (Bolman og Deal, 2018 s.218-219).

### 3.2.2 Jacobsen og Thorsvik om leiing, leiarstilar og forskning på leiing

#### Forsking på leiing

Innan forskning på leiing har det i følgje Jacobsen og Thorsvik (2016) vore vanleg å skilje mellom *leiing* og *administrasjon*, som to ulike typar prosessar og roller. I omgrepet *administrasjon* ligg det å vegleie, støtte, og gje tilbakemeldingar på organisasjonen sine daglege aktivitetar. Omgrepet *leiing* er knytt til å skape visjonar for organisasjonen, fylle verksemda med mening og lage retningslinjer for korleis organisasjonen skal utvikle seg.

Nyare forskning viser derimot at god leiing også er avhengig av at det administrative fungerer godt. I moderne forskning ser ein difor på leiing og administrasjon som to sider av same sak. Skal ein lukkast som leiar i ein moderne organisasjon, må ein både kunne leie og administrere. For å finne ut kva som kjenneteiknar effektiv leiing, har ein gjerne pleidd å dele inn forskinga i fire hovudgrupper: 1) Studiar/teoriar om leiarroller, der ein studerer kva leiarar gjer/kva oppgåver dei har, 2) Studiar av kva trekk i personlegdommen ein finn hos leiarar, og kva som kjenneteiknar gode leiarar som personar, 3) Studiar av kva slags leiarstil leiarane bør velje for å få mest mogleg ut av sine medarbeidarar, og 4) Studiar av korleis leiarar kan gi organisasjonen retning og mening, og korleis dei kan endre organisasjonen (institusjonell- eller verdibasert leiing) (Jacobsen og Thorsvik, 2016 s.418-419).

#### Definisjon på leiing

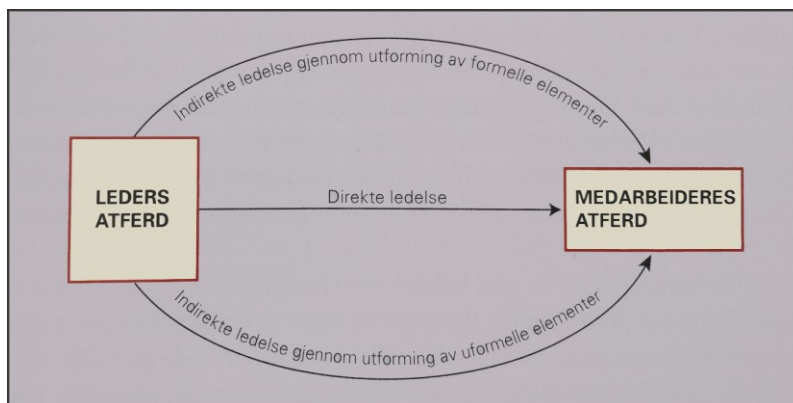
*«Ledelse er en spesiell atferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd. Når ledelse skjer innenfor rammen av en organisasjon, er hensikten med ledelse vanligvis å få andre til å arbeide for å realisere bestemte mål, å motivere dem til å yte mer, og få dem til å trives med arbeidet» (Jacobsen og Thorsvik, 2016 s.416)*

Denne definisjonen på leiing fokuserer på tre ulike aspekt: a) Leiing er ei rekkje handlingar som blir utøvd av ein- eller fleire personar (Jacobsen og Thorsvik, 2016). Leiing kan difor bli utført av andre personar, enn den som formelt sett blir omtala som leiar. b) Leiing har til hensikt å få andre menneske til å gjere eller utføre noko. Her blir leiing knytt til påverknad, og til korleis leiarar kan skape ei ønska åtferd hos sine tilsette. c) Leiing skal bidra til at organisasjonen når sine mål: Leiinga er målretta, slik at hensikta med leiaren si åtferd er å påverke dei tilsette slik at dei jobbar mot organisasjonen sine målsettingar. Ein slik definisjon på leiing kan også ligge nært opp til det som kjenneteiknar omgrepet makt (Jacobsen og Thorsvik, 2016 s.416).



## Direkte og indirekte leiing

Direkte leiing omfattar alle formar for samhandling og kommunikasjon mellom leiing og underordna/tilsette, som t.d. møte, meldingar via e-post eller andre medium, og deltaking på ulike arrangement (Jacobsen og Thorsvik, 2016). Indirekte leiing omfattar måtar der leiarar kan påverke medarbeidarar organisasjonsåtferd på, utan direkte samhandling. Her blir det skilt mellom to ulike formar for indirekte leiing: a) Indirekte leiing gjennom utforming av formelle element, og b) Indirekte leiing gjennom utforming av uformelle element.



Figur/illustrasjon 3: Direkte leiing, og to formar for indirekte leiing (Jacobsen og Thorsvik, 2016 s.417).

Indirekte leiing gjennom å bruke formelle organisasjonstrekk som mål og strategi, organisasjonsstruktur, og formelle program for rekruttering, opplæring og sosialisering har likheitstrekk med strategisk leiing (Jacobsen og Thorsvik, 2016). Strategisk leiing går ut på å utarbeide mål og visjonar, sette strategiar, lage system for rekruttering og utvikling mm. Indirekte leiing gjennom utforming av uformelle element går ut på å påverke gjennom utvikling og kultur, ved å styrke verdiar og normer blant tilsette, eller ved å prøve å endre desse. Dette kan leiar gjere bl.a. gjennom verbal kommunikasjon (skriftleg og munnleg), og gjennom å visualisere ønska åtferd gjennom sin eigen måte å opptre på. Denne leiingsforma høyrer inn under institusjonell eller verdibasert leiing (Jacobsen og Thorsvik, 2016 s.417-418).

## Teoriar om leiingsstilar

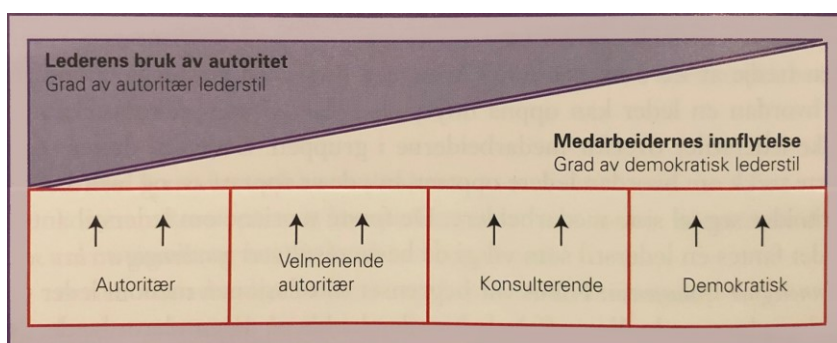
Ei av retningane innan leiingsteori ser på korleis ein leiar kan få ei gruppe eller eit team til å yte godt, gjennom å innta ulike leiarstilar overfor medarbeidarane i gruppa/teamet. Jacobsen og Thorsvik (2016) forklarar omgrepet leiarstil, som at det dreier seg om korleis leiarar opptre, kva dei er opptatt av, og korleis dei forhold seg til medarbeidarane/dei tilsette. Gjennom ei rekke empiriske studiar har to grunnleggande ulike leiarstilar blitt identifisert:

## Demokratisk- eller relasjonsorientert leiing

I den demokratiske- eller relasjonsorienterte leiarstilen prøver leiarar å utvikle gode relasjonar til sine underordna, og involvere medarbeidarane i avgjersle knytt til arbeidet. Leiaren drøftar utfordringar med sine medarbeidarar, og konsulterer dei i vanskelege spørsmål.

## Autoritær- eller oppgåveorientert leiing

I den autoritære- eller oppgåveorienterte leiarstilen, er leiarane mest opptatt i produksjon, effektivitet og det å strukturere si eiga og dei underordna si rolle mot realisering av formelle mål. Leiarar tek sjølvstendige beslutningar, utan å trekke inn medarbeidarane. Kommunikasjon med medarbeidarane/dei tilsette ber ofte preg av ordre. Det viktigaste som skil autoritære leiarar frå demokratiske leiarar, er evna og viljen til å delegere- og til å involvere medarbeidarane i avgjersle. I moderne organisasjonar er tendensen klar i forhold til å auke medarbeidarane si påverknad gjennom demokratiske prosessar. Det er også meir vanleg i moderne organisasjonar med ei leiaråtferd der leiaren motiverer, styrkar sjølvkjensla og fremjar initiativ hos sine medarbeidarar (Jacobsen og Thorsvik, 2016 s.433-434).



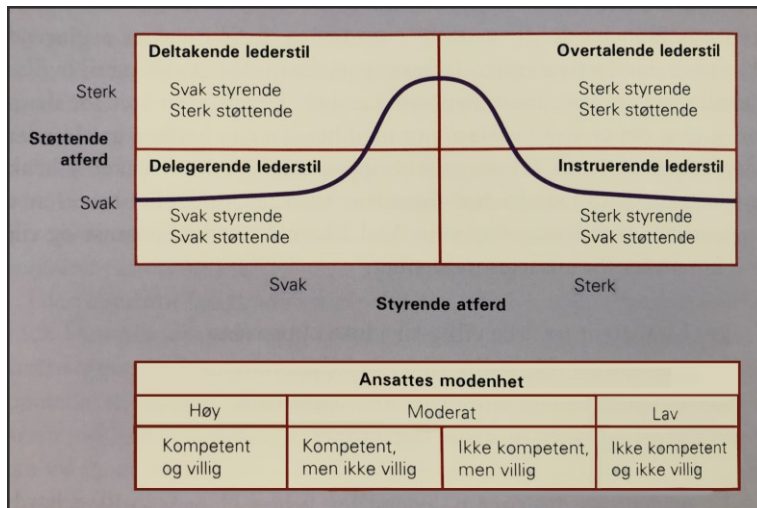
Figur 4: Skala som angir grader av autoritær og demokratisk leiarstil (Jacobsen og Thorsvik, 2016 s.434).

## Situasjonsbetinga leiarstil

Denne leiarstilen går ut på at trekk ved situasjonen (arbeidsoppgåvene eller dei tilsette), kan påverke effekten mellom leiarstil og effektivitet (Jacobsen og Thorsvik, 2016). I desse teoriane går ein ut frå at ulike situasjonar krev ulike leiarstilar for at resultatet skal bli effektivt. Det vil seie at for å vere effektiv må leiaren tilpasse åtferda til personane som skal leiast.

Jacobsen og Thorsvik (2016) viser til Hersey & Blanchard, når ein skal ta stilling til kva slags leingsstil som vil fungere best i forhold til dei tilsette. Utgangspunktet for den situasjonsbetinga leiingsteorien, er at det er store variasjonar i forhold til i kva grad dei

tilsette/medarbeidarane er «modne» til å løyse arbeidsoppgåvene sine. Dei tilsette sin «modenskap» består av kompetanse og vilje, og ved å kombinere desse to komponentane får ein fram fire nivå for dei tilsette sin modenskap: 1) Ikkje kompetent, og ikkje villig til å løyse oppgåvene, 2) Kompetent, men ikkje villig til å løyse oppgåvene, 3) Ikkje kompetent, men villig til å løyse oppgåvene, og 4) Kompetent - og villig til å løyse oppgåvene.



Figur/illustrasjon 5: Hersey & Blanchards situasjonsbetinga leiingsteori (Jacobsen og Thorsvik, 2016 s.438).

### Relasjonsorientert og oppgåveorientert leiarstil

Hersey og Blanchard vel å skilje mellom ein støttande (relasjonsorientert) og ein styrande (oppgåveorientert) leiarstil (Jacobsen og Thorsvik, 2016). Ved å kombinere desse to leiardimensjonane, får ein fram fire ulike leiarstilar: 1) Svak styrande og svak støttande leiarstil (delegerande leiarstil), 2) Svak styrande og sterk støttande leiarstil (deltakande leiarstil), 3) Sterk styrande og sterk støttande leiarstil (overtalande leiarstil), og til sist 4) Sterk styrande og svak støttande leiarstil (instruerande leiarstil). Det ein da kan anta er at underordna med høg modenskap – som er både kompetente og villige og difor i stand til å arbeide på eiga hand, har meir behov for autonomi enn for støtte i arbeidet.

Jacobsen og Thorsvik (2016) meiner ein kan anta at alle i ei gruppe kan bli «modne» viss dei får opplæring, interessante oppgåver og blir delegert ansvar. Dei viser til Fiedler som har utvikla ein leiingsteori som har fått sterk empirisk medhald. Fiedler hevdar at for å fremje effektivitet blant dei underordna/medarbeidarane, må leiaren ha innflytelse. Innflytelse vil i denne samanhengen handle om sosiale relasjonar, og om å tilpasse åtferda til situasjonen.

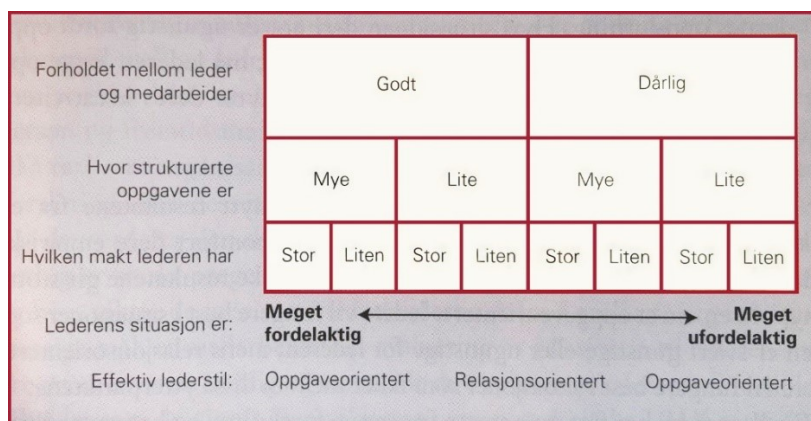
Fiedler har utvikla ein modell som presiserer tre sentrale trekk ved situasjonen, og som kan ha betydning for leiaren si rolle- og moglegheit til å påverke dei tilsette:

**1) Forholdet mellom leiar og underordna/medarbeidar:** Det viktigaste momentet knytt til situasjonen, når det gjeld kor gunstig det er for å utøve leiarskap og påverke medarbeidarane.

**2) Oppgåvestruktur:** Dette er knytt til utøving av leiarskap og til innflytelse. Denne dimensjonen kan målast ved å klassifisere i kva grad måla er gjort kjent for alle medarbeidarane, i kva grad det er mogleg å bestemme om eit resultat er godt eller dårleg, om det er ein eller fleire prosedyrar for å løyse oppgåvene, og om det er ein eller fleire løysingar som blir aksepterte.

**3) Stillingsmakt:** Stillingsmakt gjeld den formelle autoriteten leiaren har i eigenskap av sin posisjon i organisasjonen, uavhengig av relasjonar. Dimensjonen kan målast ved å spesifisere i kva grad leiaren har kontroll over, eller kan påverke bruk av påskjøningar og sanksjonar i organisasjonen.

Fiedlers hypotese er at ein oppgåveorientert leiar vil fungere best i situasjonar som enten er «svært gunstig» eller «svært ugunstig» for leiaren, medan ein relasjonsorientert leiar vil fungere best i situasjonar som er «delvis gunstig», eller «delvis ugunstig». Fiedlers grunngeving for hypotesen viser til kva særskilte krav situasjonane vil stille, for at leiaren skal kunne bidra til at dei tilsette jobbar meir effektivt (*Jacobsen og Thorsvik, 2016 s.436-442*).



Figur/illustrasjon 6: Fiedlers situasjonsbetinga leiingsteori (*Jacobsen og Thorsvik, 2016 s.441*)

### 3.2.3 Oppsummering

I studien min vil teori knytt til leiing, leiarroller og leiingsstilar kunne gi ei djupare forståing, sidan eg ønskjer å sjå på korleis skuleleiaren kan legge til rette for profesjons- og skuleutviklingsarbeid i team og andre læringsfellesskap i den vidaregåande skulen. Fiedlers hypotesar – presentert av Jacobsen og Thorsvik (2016) om kva situasjonar ein oppgåveorientert leiar, eller ein relasjonsorientert leiar vil fungere best i, finn eg difor interessant. Situasjonsbetinga teori for val av leiarstil, leiing og organisasjonskultur, kva som skil autoritære leiarar frå demokratiske leiarar, og teori knytt til dei ulike fire leiarstilane av Jacobsen og Thorsvik i dette kapittelet, tenker eg også kan ha betydning for å få betre forståing for leiing i team/profesjonsfellesskapa i skulen. At moderne forskning ser på leiing og administrasjon som to sider av same sak, finn eg også relevant knytt til organisering av utviklingsarbeid i team/grupper.

Bolman og Deal (2018) si framstillinga av kva som er viktige leiaroppgåver ved leiing av grupper eller team finn eg også relevant. Teori rundt kva som kjenneteiknar god og effektiv leiing (noko både Jacobsen og Thorsvik og Bolman og Deal var inne på), vil også vere aktuell i forhold til leiing av utviklingsarbeid i team.

### 3.2.4 Forskingsspørsmål 2

Ut frå leiingsteori har eg utforma følgjande forskingsspørsmål:

*2) Kva innverknad kan skuleleiar si rolle og leiarstil ha på lærarane sitt arbeid med teambasert profesjons- og skuleutviklingsarbeid i den vidaregåande skulen?*

## 3.3 Profesjons- og organisasjonsutvikling

### 3.3.1 Organisasjonsutvikling og lærarprofesjonalitet

Lærarprofesjonalitet kan definerast som ei evne til å gjere seg nytte av hendingar for å forbetre undervisninga (Gjert Langfeldt, 2014). Profesjonalitet vil innebere å kunne grunngi eigne standpunkt, både i forhold til si eiga undervisning, og i forhold til kva skulen har felles. Ein må finne eit felles språk på kvar einskild arbeidsplass, og gå frå attribusjon til læring. Profesjonalitet i styring vil seie at ein klarer å styre, dvs. å skape handlingskjeder som ivaretek omsynet både til tillit og kontroll, og som også ivaretek den didaktiske rasjonaliteten (*Langfeldt, 2014 s.145*).

Profesjonsarbeidarar tileignar seg ikkje berre kunnskap, men også haldningar, verdiar og sosiale identifikasjonar gjennom utdanning. Desse haldningane og verdiane kjem inn i

organisasjonen, når profesjonsarbeidarane blir rekruttert (Jacobsen og Thorsvik, 2016). Særleg når det gjeld profesjonsutdanna, vil det vere vanskeleg for organisasjonar å «viske bort» effekten av kulturelement frå utdanninga. Sjølv etter lang praksis i organisasjonar, er profesjonelle yrkesutøvarar prega av profesjonelle verdiar og normer, og følgjer profesjonelle standardar der det fell seg naturleg i løysinga av arbeidsoppgåver. Studiar viser også at personar med lik utdanningsbakgrunn søker saman på arbeidsplassane. Dei støttar kvarandre sine haldningar i arbeidet, og forsterkar også tendensen til å tenke- og handle likt. Dersom organisasjonen sine normer, verdiar og retningslinjer kjem i konflikt med deira faglege verdiar og standardar, vil dei profesjonelle vere meir lojale mot eiga profesjonskultur enn mot organisasjonen sine normer og verdiar (Jacobsen og Thorsvik, 2016 s.154-155).

Profesjonsutdanning fører til spesialistkunnskap innan eit konkret fagområde (Eirik J. Irgens, 2012). Samstundes kan ikkje den profesjonelle berre vere ein fagspesialist. Dei skal også kunne leie seg sjølv, arbeide saman med andre, og fungere innafor ramma av ein arbeidsorganisasjon med alt som det inneber av utfordringar. Profesjon og organisasjon handlar både om medarbeidarskap og om leiing i vid forstand. Det vil seie å kjenne seg sjølv, vere bevisst på kva ein vil, og kva ein gjer, vere bevisst på korleis ein bygger tillit, og på korleis ein skapar dei resultata ein ønskjer saman med andre (Irgens, 2012 s.14-15).

Profesjonsutøvarar er kunnskapsarbeidarar, som føretrekk autonomi i sitt arbeid. Det vil seie å styre seg sjølv, og ha tilgang til dei ressursane som er nødvendig for å få arbeidet gjort. Samstundes er kollektive ferdigheiter og «lagspel» også like viktig som dei individuelle ferdigheitene. Det kan vere utfordrande å skape kollektivt orienterte skular, sidan lærarar tradisjonelt jobbar individuelt (Irgens, 2012 s. 215-216).

Ifølgje Sølvi Lillejord (2003) har fagleg oppdatering lenge gått føre seg ved at lærarane forlet arbeidsplassen sin, og set seg på skulebenken. Dette skjer i staden for at lærarar brukar sine faglege kunnskarar til å skape ny kunnskap i arbeidssituasjonen og i samarbeid med kollegaer og elevar. Lillejord meiner at ein føresetnad for profesjonalisering av læraranes arbeid, er at skulen som organisasjon utviklar eit kritisk perspektiv på sin pedagogiske aktivitet i brei forstand, og at ikkje berre enkeltlærarar tileignar seg nye undervisningsmetodar (Lillejord, 2003 s.196)

Profesjonsorganisasjonar har også innslag av kunnskapsorganisasjonen, i tillegg til element av standardisering. Dette ser ein t.d. gjennom standardisering ved utdanninga av fagfolk (Oddbjørn Bukve, 2012). Profesjonsorganisasjonar har to ulike styringssett: eitt administrativt

hierarki som forsyner organisasjonen med ressursar, reglar og overordna mål, og eitt profesjonelt styringssystem basert på kollegialitet og gjensidig tilpassing mellom fagfolka. Bukve (2012) meiner organisasjonen må kunne utnytte erfaringane til dei tilsette, evaluere kva som fungerer eller ikkje fungerer, og bruke desse erfaringane til endringar og forbetringar. Dette meiner Bukve vil vere ei viktig leiingsoppgåve i profesjonsorganisasjonar (Bukve, 2012, s. 85-92).

### **Langfeldts definisjon på organisasjonsutvikling**

I følgje Langfeldt (2014), er organisasjonsutvikling ein utviklingsstrategi som består i at ein prøver å skape kollektive prosessar, der dei profesjonelle sjølv blir involvert i arbeidet med å bestemme kva standardar for yrkesutøving som er legitime. Omgrepet *systemlæring* er knytt til at ein vektlegg evna til å finne grunnleggande normer som ei metalæring - som ligg til grunn for konkrete ferdigheiter ein skal lære. Ei evne til refleksjon over eigen praksis vil vere ei sentral kjelde for utvikling, enten det dreier seg om strukturingsprosessar, kollektive reformuleringar av prioriteringar, eller som iverksetting av ulike arrangement av korleis den einkilde sin handlingsfridom skal bli regulert (Langfeldt, 2014 s.132-133 og s.145).

### **Jacobsen og Thorsviks definisjon på organisasjonskultur**

Organisasjonskultur går på tankar, opplevingar og meiningar som er felles for fleire personar i ein konkret sosial samanheng (Jacobsen og Thorsvik, 2016). Kultur omfattar eit system av felles symbol, verdiar og meiningar i ei gruppe/sosialt fellesskap, og er eit mønster av felles oppfatningar og verdiar som gir meining til tilsette. Kulturen gir også klare retningslinjer for korleis kvar enkelt bør opptre i organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik, 2016 s.130).

### **3.3.2 Peter M. Senges fem kjernedisiplinar for lærande organisasjonar**

Peter M. Senge (2004) presenterer fem disiplinlar for å utvikle ein lærande organisasjon. Desse disiplinane består av *systemisk tenking*, *personleg meistring*, *mentale modellar*, *felles visjonar* og *team/gruppelæring*. Dei tre første av Senges disiplinlar har sitt utgangspunkt på individnivå, medan dei to siste disiplinane er av kollektiv karakter.

#### **1) Systemtenking**

Systemtenking er ein disiplin for å oppfatte heilskap (Senge, 2004). Det er eit rammeverk for å sjå forhold – i staden for enkeltstående ting, og for å sjå endringsmønstre framfor statiske

augneblikksbilde. Systemtenking dreier seg også om å vere var overfor dei subtile samhandlingane i dei levande systema. Det dreier seg om å kunne sjå relasjonar og gjensidige påverknadar framfor lineære kjedar med årsak og verknad, og ved å sjå endringsprosessar framfor augneblikksbilete (*Senge, 2004 s.75 og s.80*). Senge meiner at i systemtenking så heng hendingar saman som delar i eit mønster. Kvar hending påverkar dei andre, og kan berre forståast ved å sjå på heilskapen. Menneskelege verksemdar dannar system, som kan vere bunden saman av usynlege trådar i samanvevde handlingar. Det kan ta år før den innbyrdes samanhengem blir oppdaga (*Senge, 2004 s.12-13*).

I arbeidssamanheng ser folk seg sjølv ofte som ledd i eit system som dei ikkje har innflytelse over (*Senge, 2004*). Når noko går galt, skylder vi gjerne på noko utanfor oss sjølv. Dette blir kalla for «fienden er der ute»-syndrom. Systemtenking viser at det ikkje er noko utanforliggende som har skulda, men at du og årsaka til dine problem er ledd i det same systemet (*Senge, 2004 s.24-25*). Senge meiner også at det er ei misoppfatning at vi lærer av erfaring. Når konsekvensane av handlingane våre ligg utanfor vår læringshorisont enten i tid, eller i eit større system, blir det umogleg å lære av direkte erfaring (*Senge, 2004 s.29*).

Når det dukkar opp eit problem, så prøver vi å leite etter ei enkel løysing. Senge (2004) meiner vi må slutte å tenke at årsak og verknad ligg nær kvarandre i tid og rom. Samstundes – må vi kanskje også sjå på samspelet mellom ulike delar, for å forstå ein større situasjon t.d. i ein organisasjon. Organisasjonar kan vere bygd opp på ein måte som hindrar folk i å oppdage viktige samhandlingar, t.d. ved skilje på tvers av avdelingsgrenser (*Senge, 2004 s.71-74*).

I systemtenking er alle påverknadar både årsak og verknad (*Senge, 2004*). Eit viktig leiingsprinsipp ligg i å forstå dynamisk kompleksitet, og ikkje «detalj-kompleksitet». Eit anna viktig leiingsprinsipp går ut på at ein ikkje pressar på for å auke vekst, men i staden fjernar faktorar som verkar hindrande på vekst. Ein må unngå «symptomatiske løysingar», dvs. løysingar som er retta mot symptoma, og ikkje mot dei grunnleggande årsakene. Det viktigaste med systemtenkinga er å forstå korleis strukturelle endringar kan føre til varige betringar. Dei beste resultatane blir gjerne oppnådd gjennom små, gjennomtenkte tiltak, og gjennom sparsam bruk av midlar (*Senge, 2004 s.79-83, 102, s.112 og s.121*)

Systemtenkinga går ut på å vere i stand til å kjenne igjen stadig meir komplekse og subtile strukturar, og i å oppdage mønstre der andre berre ser enkelthendingar (*Senge, 2004*). Berre ved



å utvikle evne til å oppfatte informasjon gjennom å sjå både breie og detaljerte mønstre, kan ein greie å møte utfordringa som ligg i kompleksitet og endring (*Senge, 2004 s.133 og 142*).

## 2) Personleg meistring

Personleg meistring er det åndelege fundamentet i den lærande organisasjonen (*Senge, 2004*). Når ein meistrar noko, tyder dette at ein har kunnskapar, og at ein kan utøve bestemte ferdigheiter. Menneske som kan sitt fag og har høg grad av personleg meistring, har også ei evne til å forstå kva resultat som betyr mest for dei. Dette gjer dei ved å vie seg til si eiga livslange læring, konsentrere kreftene sine, utvikle sitt tolmod og ved å stadig utdjupe sin personlege visjon. Ein organisasjons evne til å lære, vil ikkje vere større enn det det er hos medlemmene i organisasjonen. Når bedrifter eller organisasjonar ikkje oppmuntrar sine medlem til slik vekst, vil resultatet bli at ressursar blir liggande ubrukt (*Senge, 2004 s.13-14*).

Menneske med ein stor grad av personleg meistring vil regelmessig vidareutvikle si evne til å skape dei resultata i livet som dei verkeleg ønskjer å oppnå (*Senge, 2004*). Ut av deira kontinuerlege læringsprosess oppstår «ryggrada» i den lærande organisasjonen. Menneske med høg grad av personleg meistring lever i ein kontinuerleg lærande tilstand, og dei opplever at det er ei hensikt bak deira visjonar og mål. Dei har lært seg å akseptere endringskrefter, framfor å motarbeide desse. Dei opplever at dei er ledd i ein større, kreativ prosess som dei kan påverke, men ikkje kontrollere på eige hand (*Senge, 2004 s.147-149*).

Personleg visjon kjem innanfrå, og det er motet til å stå for sine egne visjonar som skil menneske med høg grad av personleg meistring frå andre, meiner *Senge (2004)*. Det er ofte eit gap mellom visjon og røyndom. Dette gapet blir kalla *kreativ spenning*. Når vi forstår kreativ spenning og tillet dette utan å senke vår visjon, blir visjonen ein aktiv kraft. Det å mislykkast skapar ein moglegheit til å lære – om t.d. feilaktig oppfatning av noverande røyndom, om strategiar som ikkje virka som forventa, og om visjonen sin klarheit (*Senge, 2004 s.152-159*).

Strukturelle konfliktrar forklarar *Senge (2004)* med ein metafor: Vi er festa i ein strikk – der vi beveger oss framover mot visjonen vår. I strikken bak oss, er det ei overtyding om eiga maktesløyse eller uverdighet. Jo nærare vi kjem visjonen vår, dess meir vil strikken trekke oss bort frå visjonen. For å løyse problemet med strukturell konflikt må vi utvide vår merksemd, og kontinuerleg prøve å tileigne oss ei djupare forståing av strukturane som ligg under dei aktuelle hendingane. Det er gjennom det underbevisste at vi meistrar kompleksitet.

Menneske med høg grad av personleg meistring fokuserer på ønska resultat, og ikkje på prosessen for å nå resultatet (*Senge, 2004 s.160-170*).

Menneske med høg grad av personleg meistring greier å integrere fornuft og intuisjon (*Senge, 2004*). Erfarne leiarar har ofte klare intuisjonar om komplekse system, som fortel at årsak og verknad ikkje ligg nær i tid og rom, at openberre løysingar og kortsiktige tiltak vil gjere meir skade enn nytte (*Senge, 2004 s.172-176*). Det å satse på personleg meistring, er eit individuelt val (*Senge, 2004*). Ingen kan tvingast til å utvikle seg. Men leiarar som ønskjer å fremje personleg meistring i sine organisasjonar, kan arbeide for å bygge ein organisasjon der det er trygt for menneska å skape sine visjonar. Dette vil styrke trua på at personleg vekst blir verdsett i organisasjonen, og vil gi den jobbutviklinga som er nødvendig for å utvikle personleg meistring. Leiingsstrategien vil vere å gå føre med si eiga personlege meistring (*Senge, 2004 s.176-177*).

### **3) Mentale modellar**

Mentale modellar er inngrrodde meiningar, generaliseringar eller tankebile som påverkar korleis vi oppfattar verda, og korleis vi handlar (*Senge, 2004*). Ofte er vi ikkje klar over våre mentale modellar, eller korleis desse påverkar oss. Disiplinen med mentale modellar byrjar med å lære å oppdage våre indre bilde av verda, og bringe desse opp i lyset for ei nærare gransking. Dette inneber også evna til å føre «lærande samtalar», der menneske opnar opp om sin tankegang, og også opnar seg for påverknad frå andre (*Senge, 2004 s.14*). Mentale modellar formar handlingsmønsteret vårt, og måten vi oppfattar ting på. Ved å styre mentale modellar, og ved å få fram- og prøve å justere vårt bilde av røyndomen, vil dette kunne føre til eit gjennombrøt i arbeidet med å skape lærande organisasjonar (*Senge, 2004 s.178-179*).

Å utvikle ein organisasjon si evne til å arbeide med mentale modellar, inneber både å lære nye ferdigheiter og ta i bruk institusjonelle nytenkingar, slik at dei nye ferdigheitene blir ein del av alminneleg praksis (*Senge, 2004*). Skapande, generativ læring fordrar leiarar med refleksjons- og granskingsevne. Det kan eksistere fleire mentale modellar på same tid. Nokre av dei kan vere motstridande, men målet er ikkje samanfallande synspunkt. Alle modellane må vurderast, og prøvast ut i situasjonane som dukkar opp (*Senge, 2004 s.191-195*).

Refleksjonsferdigheiter dreier seg om å redusere tempoet i eigne tankeprosessar, for å bli meir klar over korleis vi dannar våre mentale modellar, og korleis dei påverkar handlingane våre (*Senge, 2004*). Granskingsferdigheiter dreier seg om korleis vi opptrer i konfrontasjonar med

andre menneske, spesielt når det er ei sak som er komplisert og konfliktfylt. Vår rasjonelle tanke har lett for å abstrahere frå konkrete hendingar. Abstraksjonssprang inntreff når vi går frå direkte observasjonar til generaliseringar utan at vi prøver ut generaliseringane.

Abstraksjonssprang kan hindre læring, ved at det vi antek - kan bli sett på som faktum. Ein kan undersøkje generaliseringar td ved å spørje om årsaka til folk si åtferd. Men ein vil kanskje ikkje vere klar over behovet for ei slik undersøking, før ein er klar over sine egne abstraksjonssprang. Difor er det så viktig å praktisere refleksjon (*Senge, 2004 s.196-200*).

Mange leiarar lukkast ved sine evne til å få fram sitt syn, og til å påverke andre (*Senge, 2004*). Men når leiarane opplever meir komplekse problemstillingar får dei behov for å lære, og behov for at andre delar innsikta dei sit inne med. Det som trengs for å fremje læring, er ein kombinasjon av evna til å få fram sitt syn på den eine sida, og det å ha ei søkjande, undersøkjande evne på den andre sida. Det er viktig å bringe inn eit meir søkande element inn i diskusjonen, td ved å stille spørsmål. Den beste læringa skjer når alle gir klart uttrykk for sine tankar, slik at tankane kan bli gjenstand for open gransking (*Senge, 2004 s.203-207*). Leiarar må lære seg å reflektere over sine mentale modellar, meiner Senge (2004). Viss leiarane trur at deira syn er fakta, vil dei ikkje stille seg opne for å utfordre sine synspunkt. Fordelen ved å integrere systemtenking med mentale modellar ligg både i det at vi forbedrar våre mentale modellar (det vi tenker), og i tillegg endrar måten å tenke på (*Senge, 2004 s.209-210*).

#### **4) Felles visjon**

Der det er ein ekte visjon, vil menneske skape og lære – ikkje fordi dei blir fortalt kva dei skal gjere, men fordi dei har lyst (*Senge, 2004*). Å skape ein felles visjon omfattar evna til å avdekke eit felles bilde av framtida, som fremjar innsatsvilje og deltaking. Samstundes kan ikkje leiarar diktere ein visjon for sine tilsette, uansett kor mykje dei sjølv brenn for denne (*Senge, 2004 s.15*). Ein visjon kan vere inspirert av ein idé, men den er langt sterkare (*Senge, 2004*). Ein felles visjon kan vere eit svar på spørsmålet om kva vi ønskjer å skape. Felles visjonar er bilde som heile organisasjonen ber med seg, som verkar samlande, og som gir ei fellesskapskjensle som gjennomsyrrer heile organisasjonen. Ein visjon er felles når du og eg har eit likt bilde, og vi forpliktar oss til at begge skal ha det saman. Felles visjon er avgjerande for den lærande organisasjon, fordi det gir læringa fokus og energi. Visjonar som t.d. har blitt tvinga på ei gruppe gjennom organisasjonen – gir ikkje ei forpliktande innstilling. Slike visjonar gir i beste fall berre ordrelydighet (*Senge, 2004 s.211-212*).

For å ha ein lærande organisasjon, må ein ha ein felles visjon. Visjon skapar eit overordna mål, og når dette målet er høgt heva over kvardagen – kan det presse fram nye tenke- og handlingsmåtar. Ein felles visjon skapar ein felles identitet (Senge, 2004). Mål, visjon og operative verdiar gir ei grunnleggande form for fellesskap. Visjonar verkar oppmuntrande, kan tenne ein gnist, og skape ei begeistring som løfter organisasjonen opp frå det kvardagslege (Senge, 2004 s.213-215). Ved felles visjon for ein organisasjon vil alle ha eit medansvar for heilskapen, og ikkje berre for sin del (Senge, 2004). Når fleire går saman om ein felles visjon, blir den meir levande, verkeleg og meir realiserbar. Ved «ovanfrå-og-ned-visjonar» blir det liten moglegheit for spørsmål, gransking og testing. Visjonar *kan* også komme frå toppen, men ofte veks dei fram hos menneske på mange nivå. Menneske i leiarposisjonar må hugse at deira visjonar er personlege visjonar, sjølv om dei sit i leiarposisjonar. Samstundes må ein som leiar sjå på det å bygge ein *felles visjon* som eit sentralt element i leiarens daglege arbeid (Senge, 2004 s.216-220).

I dei fleste organisasjonar lyster fleirtalet av menneska ordre. Dei «følgjer visjonen» eit stykke på veg (Senge 2004). På same tid vil ikkje lydighet vere det same som frivillig val og forplikting. Menneske som gjer noko «frivillig eller forpliktande» ønskjer verkeleg å sjå visjonen realisert. For å inspirere til frivillighet og forplikting, er det viktig at ein som leiar deltek sjølv, og er oppriktig – og skildrar visjonen så enkelt og ærleg som mogleg (Senge, 2004 s.223-227). Å skape ein felles visjon går ut på å utvikle dei leiande ideane for organisasjonen, visjonen, hensikta og kjerneverdiane (Senge, 2004). Samstundes så vil ikkje ein visjon som ikkje er i tråd med folk sine verdiar, kunne inspirere til entusiasme. Går ein inn i visjonsprosessen med søking, gransking og lytting, kan ein opne opp for at visjonen kan utvikle seg og bli meir omfattande enn dei individuelle visjonane. Visjonar kan også smuldre bort fordi dei er vanskeleg å få realiserte, eller fordi tidspress, og dei daglege oppgåvene gjer til at merksemda på visjonen forsvinn. Samhald, og felles fokus på visjonsarbeidet vil vere viktig for at organisasjonen skal lukkast med sin felles visjon (Senge, 2004 s.227-235).

## 5) Gruppelæring/teamlæring

I idretten, kulturlivet, vitskapane og i næringslivet ser vi døme på at intelligensen i ei gruppe, overstig summen av gruppas medlem (Senge, 2004). Når grupper/team verkeleg lærar, oppnår dei glimrande resultat, samstundes som dei enkelte gruppemedlemmene opplever ein langt raskare personleg vekst enn dei elles ville hatt individuelt. Gruppelæring som disiplin, startar med dialog. For dei gamle grekarane tydde «dia-logos» at tankar og idear skulle få flyte fritt i

gruppa, slik at ein kunne oppnå innsikt som medlemmene ikkje kunne finne fram til kvar for seg (*Senge, 2004 s.15-16*). Fenomenet *alignment* eller *fininnstilling* vil seie at ei gruppe fingerer som ein heilskap (*Senge 2004*). Innan idretten, så vil eit lag med fininnstilling ha ei felles retningskjensle, og kreftene til dei ulike spelarane vil bli harmonisert. Det oppstår eit fellesskap, ein felles visjon, og ei forståing for korleis ein kan utfylle kvarandre. Gruppelæring er prosessen med fininnstilling og utvikling av lagets evne til å skape dei ønskelege resultata. Viss grupper lærer, kan det sette ein standard for felles læring også i resten av organisasjonen (*Senge, 2004 s.237-239*).

Gruppelæring er ein kollektiv disiplin. For å oppnå gruppelæring, må gruppa først lære korleis dei skal bruke potensialet som ligg i kvart gruppemedlem (*Senge, 2004*). Deretter vil det vere eit behov for innovativ og koordinert handling, der gruppemedlemmene er klar over kvarandre, og der alle vil utfylle kvarandre. Gruppemedlemmene vil også kunne vidareformidle praksis og ferdigheiter til andre grupper. Ein snakkar på to måtar i gruppa, gjennom dialog og diskusjon. I dialogen har vi ein fri og kreativ utforsking av komplekse og vanskelege tema, der vi lyttar til kvarandre, og legg egne synspunkt til sides. I diskusjonen blir ulike synspunkt presentert og forsvart. I ein dialog - legg vi fram våre meiningar, utan å tvihalde på dei. I ein dialog må ei oppheving av gitte meiningar skje kollektivt. Evna til å oppheve gitte meiningar verkar som ei motgift mot tankane våre om at «det er slik det er» (*Senge, 2004 s.239-240, s.243-244, s.247*).

Det å tenke bevisst på kvarandre som kollegaer, bidreg også til at vi samhandlar som kollegaer (*Senge, 2004*). Likevel om vi ser kvarandre som kollegaer, betyr ikkje det at vi treng å vere einige. For å få dialog i organisasjonar, må hierarki og rangordning leggst til side. Når ei gruppe skal bli einige, og skal fatte avgjersle, blir det nødvendig med diskusjon. Produktive diskusjonar fører fram til konklusjonar og handlingsval. Ei lærande gruppe meistar balansegangen fram og tilbake mellom dialog og diskusjon (*Senge, 2004 s.248-250*). Eit av dei mest sikre teikn på at ei gruppe opplever kontinuerleg læring, at det er motstridande idear innafor gruppa (*Senge, 2004*). I gode grupper blir konflikter produktive. Motstridande idear er avgjerande for kreativ tenking, og for å finne nye løysingar (*Senge, 2004 s.252-253*). Gruppelæring er ein gruppeferdigheit, og difor treng lærande grupper å trene på å utvikle kollektive læreferdigheiter. *Senge (2004)* meiner at leiargrupper stort sett manglar slik trening. Debattar og avgjersle skjer ofte under tidspress, og er ofte endelege når dei er blitt

fatta. Det er gjerne få moglegheiter til å ta eit skritt tilbake som ei gruppe, og reflektere over korleis ein i fellesskap kan komme fram til ei betre avgjersle (Senge, 2004 s.260-261).

Senge (2004) meiner også at vi betraktar verda på ein enkel måte, og at vi trur på enkle, openberre løysingar. Mentaliteten som går ut på å finne og fikse problem, fører til kortsiktige løysingar, og til tilbakevendande utfordringar. I tverrfunksjonelle grupper som leiargrupper, er gjerne dei ulike personane sine mentale modellar fokusert på ulike delar i systemet. Dette kan gjere det utfordrande å få fram eit felles bilde av systemet i sin heilskap, noko som igjen kan føre til uklare kompromiss og avgjersler. Grupper som utviklar ferdigheiter i å bruke systemtenkinga sitt språk, vil derimot kunne oppnå store fordelar (Senge, 2004 s.270-271).

### **3.3.3 Oppsummering**

I følge Irgens (2012) kan ikkje den profesjonelle berre vere ein fagspesialist, men må også kunne samarbeide kollektivt, i profesjonsfellesskapet innfor ein arbeidsorganisasjon. Senge (2004) fokuserer også på kollektive ferdigheiter, og på team/gruppelæring, i ein av dei fem disiplinane for å utvikle ein lærande organisasjon. Dette er teori som eg tenker kan vere med på å belyse studiet mitt, der eg fokuserer på samarbeid i team og andre læringsfellesskap. Eg finn det også interessant det Jacobsen og Thorsvik (2016) skriv om at dei profesjonelle vil vere meir lojale mot eiga profesjonskultur – enn mot organisasjonens verdiar, viss det skulle oppstå ein konflikt mellom desse to kulturane. Slike konflikter vil også kunne gi skuleleiinga utfordringar, ved leiing av profesjonsutøvarar i team.

### **3.3.4 Forskingsspørsmål 3-6**

Med utgangspunkt i profesjons- og organisasjonsutviklingsteori, utforma eg følgjande forskningsspørsmål:

- 3) *Korleis opplever skuleleiing og lærarar si rolle i ein skule i stadig endring?*
- 4) *Korleis har skulen organisert arbeidet med innføringa av Fagfornyninga?*
- 5) *Korleis blir det organisert og lagt til rette for profesjons- og skuleutviklingsarbeid i fagteama i den vidaregåande skulen, og på kva vis er leiinga involvert i dette arbeidet?*
- 6) *Kva kan verke hindrande på profesjons- og skuleutviklingsarbeid i fagteam i den vidaregåande skulen?*

## Kap. 4 | Design og metode

### 4.1 Vitskapsteoretisk grunnlag

I følge Kristen Ringdal (2018) kan vi skilje mellom to ulike forskingsstrategiar: Ein *kvantitativ* strategi som er basert på taldata (mengde, generalisering og utbreiing), og ein *kvalitativ* strategi som er basert på tekstdata (for å skape forståing for dei undersøkte fenomen). Medan kvantitativ metode gir skildringar av røyndommen ved hjelp av tal og tabellar, gir kvalitativ metode tekstlege skildringar, til dømes basert på utskrift frå intervju. Kvantitativ forskning legg gjerne ein utvendig handlingsteori til grunn, medan kvalitativ forskning baserer seg på subjekta sine egne forståingar av handlinga (Ringdal, 2018 s.24).

Problemstillinga i denne studien er: *Korleis kan skuleleiar legge til rette for profesjons- og utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen?* Sidan eg i denne studien har vore ute etter å gå i djupna, og finne forståing og svar på problemstillinga gjennom informasjon frå pedagogisk tilsette med ulike roller i den vidaregåande skulen, fann eg det difor naturleg med ei kvalitativ tilnærming.

Innan kvalitative forskingsmetodar, kan ulike vitskapsteoriar ligge til grunn. I denne oppgåva dannar *fenomenologi* (menneskelege erfaringar) og *hermeneutikk* (fortolking) det vitskapsteoretiske grunnlaget.

Fenomenologi handlar om korleis vi oppfattar verda (Egholm, 2014). Fortolkinga er tilstades allereie på fenomen-nivå, og kan ikkje skiljast frå korleis fenomenet er, eller blir erfart. Ved ei fenomenologisk analyse fokuserer vi på å finne den sentrale underliggande meininga av ei oppleving eller ei erfaring. Vi har som mål å skildre meininga folk legg i ei oppleving av ein konkret situasjon. Fokuset ligg på refleksjon og samanheng. Innan fenomenologi er ikkje ambisjonen å forklare *kvifor* eit fenomen er slik det er, men på *fenomenet i seg sjølv*, og om å forstå fenomenet gjennom subjektas erfaringar og handlingar i ein spesifikk kontekst (Egholm, 2014 s.112-113).

I den klassiske fenomenologien antek ein at eit fenomen har ein essens, men at denne essensen kan innehalde stor variasjon (Järvinen og Mik-Meyer, 2017). Det er nett denne variasjonen ein som fenomenolog bør undersøke. Fenomenologien dreier seg om å ha ei open og undersøkande innstilling til det fenomenet ein undersøker (Järvinen og Mik-Meyer, 2017

s.107-108). Som forskar må ein stille seg fordomsfritt til subjektas skildringar av fenomena (Egholm, 2014). Ein må også samle inn materiale i djupna, og unngå å eliminere data som i utgangspunktet verkar «uforståeleg». Når ein startar med fortolking av materiale, kan ein gjere funn knytt til andre forhold - som også kan vere relevant for å belyse problemstillinga (Egholm, 2014 s.112-113). Til denne studien er målet å få fram ulike, subjektive synspunkt og opplevingar knytt til problemstillinga, for å få belyst denne i størst mogleg grad. I tråd med det fenomenologiske vitenskapssynet er det informantanes skildringar av sine opplevingar til tema som blir vektlagt. Ved å opne opp for andre refleksjonar og «sidespor» enn det intervjuguiden legg opp til, er intensjonen å kunne oppnå større djupne og innhente fleire ulike vinklingar, til det innsamla materialet.

Med hermeneutikken ønskjer ein å forstå korleis dei involverte individa oppfattar bestemte fenomen og hendingar ut frå eit perspektiv, som er forankra i den konkrete staden- og i den konkrete tida (Egholm, 2014). Her kjem også det kontekstuelle perspektivet inn: det vil seie at fokuset er aktørane si forståing og intensjonar fram til dei konkrete hendingane og fenomena (Egholm, 2014 s.90). Fenomenet som ein i denne studien ønskjer å få ei betre forståing av gjennom oppfatningane til informantane, er temaet og problemstillinga til oppgåva. Temaet som går på leiing av profesjons- og utviklingsarbeid i team, er knytt opp mot menneske og samfunn. Temaet føyer seg difor inn under den hermeneutiske forskingslogikken som i følge Bukve (2016) er innretta mot det særeigne ved forskning på samfunn og menneske (Bukve, 2016 s.68-71).

Tove Thagaard (2018) framhevar hermeneutikkens betydning av å fortolke folk sine handlingar gjennom å fokusere på eit djupare meiningsinnhald enn det reint innlysande. Hermeneutikken legg vekt på at det ikkje finst *ei* sannheit, men at fenomena kan tolkast på fleire ulike måtar. Det er slik vi forstår delane, i lys av heilskapen (Thagaard, 2018 s.37).

I denne studien søker eg å belyse problemstillinga frå ulike perspektiv. Ved å intervjuje pedagogisk personale med ulike roller og bakgrunnar i den vidaregåande skulen - både lærarar, rektorar og mellomleiarar, ønskjer eg å løfte fram ulike synspunkt, erfaringar og oppfatningar knytt til tema. Ut av datamaterialet eg får inn frå informantane, vil eg deretter prøve å danne meg ei heilskapsforståing. I samsvar med det hermeneutiske vitenskapssynet er eg bevisst på at datamaterialet eg innhentar gjennom studien kan tolkast på ulike måtar. Eg er også bevisst på at mi forforståing til tema kan vere med på å farge mine tolkingar.



## 4.2 Kvalitativ metode

Openheit og nærleik til fenomenet som skal studerast, er viktige fordelar ved kvalitativ metode (Ringdal, 2018 s.248). Nærleik og kjennskap til «fenomenet» er noko av årsaka til at eg meiner ein kvalitativ metode passar til dette prosjektet. I denne studien er det informantanes røyndom og opplevingar knytt til tema som skal løftast fram. Ved å studere forhold ved den vidaregåande skulen, vil funna også kunne vere relevante knytt til eiga arbeidsplass. Ein annan fordel med kvalitativ metode er at ein kan gå i djupna, og få fram gode, utfyllande svar, og kanskje også gjere uventa og interessante funn. Ei ulempe med kvalitativ metode samanlikna med kvantitativ metode, er at utvalet av intervjuobjekt blir smalare, og at ein ikkje vil få eit samanlikningsgrunnlag i analysefasen med tal og statistikkar.

Kvalitativ forskingsmetode bygger på at den sosiale verda blir konstruert gjennom individets handlingar (Ringdal, 2018). Dette tyder at sosiale fenomen varierer etter konteksten dei opptrer i, og vil vere i kontinuerleg endring. Medan årsaksforklaringar er sentrale i kvantitativ forskingsstrategi, er eit søk etter mening og formålsforklaringar typisk i ein kvalitativ forskingsstrategi (Ringdal, 2018 s.109-110).

## 4.3 Design

Eit design eller eit forskingsopplegg - kan skildrast som ei grov skisse, eller som forskarens plan til korleis ei undersøking skal utformast (Ringdal, 2018 s.36). Det finst ulike typar design å velje mellom. Designa kan vere forankra i ulike vitskapsteoretiske syn, med ulike teknikkar og metodar for innhenting og analyse av data. Til denne masteroppgåva, har eg velt ein enkeltcasestudie forankra i vitskapssynet fenomenologi og hermeneutikk. Casedesign vil seie å studere eit spesifikt fenomen. I dette tilfelle vil fenomenet vere temaet for oppgåva: *Leiing av profesjons- og skuleutviklingsarbeid i team.*

Ved *komparativt design* (fleircasestudiar) samanliknar ein to- eller fleire caser. Likevel om eg intervjuar leiarar og lærarar frå fleire ulike skular, kjem ikkje samanlikninga mellom dei ulike skulane til å vere hovudformålet med denne studien. Sidan det er dette eine konkrete fenomenet – eller denne eine «casen» – som blir fokusområde for studien, blir det difor ein *enkeltcasestudie*. Når ein som forskingsstrategi vel casestudie som design, kan ein velje mellom kvantitativ- eller kvalitativ metode (Ringdal, 2018). Ved kvantitativ metode vil spørjeundersøkingar vere vanleg å nytte, medan det ved kvalitativ metode er vanleg å nytte

feltobservasjon eller djupneintervju i ein case (Ringdal, 2018, s.112). Eg har til denne studien valt å nytte *kvalitativ metode*, og bruk av *djupneintervju i ein case*.

#### 4.4 Utval

For å innhente informasjon, og belyse problemstillinga frå ulike perspektiv, har eg gjort eit strategisk utval av respondentar/informantar. Eit utval vil vere strategisk når deltakarane representerer eigenskapar som er relevante for vår problemstilling, og når framgangsmåten for å velje ut deltakarar er basert på at dei er tilgjengelege for forskaren (Tove Thagaard, 2018 s.56). Utvalet av respondentar/informantar til denne studien er valt ut i frå variasjon både når det gjeld stilling i den vidaregåande skulen, alder, erfaring, fagkompetanse og kjønn.

Informantane er fire lærarar, to rektorar og tre mellomleiarar (to avdelingsleiarar og ein pedagogisk leiar) frå til saman fem ulike vidaregåande skular. Skulestorleikane varierer mellom å vere små (under 300 elevar), mellomstore (rundt 500 elevar) og store (over 1000 elevar). Ein av skulane er ein rein yrkesfagleg skule, medan dei fire andre skulane tilbyr både yrkesfag og studieførebuande programområde.

#### 4.5 Datainnsamling

Til denne studien har eg valt å nytte data som eg innhenta sjølv (primærdata), gjennom semistrukturerte djupneintervju. Det er utarbeidd seks forskingsspørsmål, som skal bidra til å finne svar på problemstillinga. Forskingsspørsmåla er knytt opp til dei tre overordna tema/kategoriane *Individuell og kollektiv læring, leiing og leiingsstilar*, og *profesjons- og organisasjonsutvikling*. Spørsmåla i intervjuguiden (vedl.4) bygger på forskingsspørsmåla.

#### 4.6 Intervju som metode

Innan kvalitativ forskning er intervju den mest brukte metoden for innhenting av data (Thagaard, 2014). Formålet med eit intervju, er å få fylldige og omfattande kunnskapar om korleis menneske opplever sin livssituasjon, og kva synspunkt og perspektiv dei har på det aktuelle tema som er utgangspunktet for intervjuet (Thagaard, 2014 s.89).

I semistrukturerte intervju inneheld guiden ei oversikt over emne som skal dekkast opp, og forslag til spørsmål (Svend Brinkmann og Steinar Kvale, 2018). Det kan variere mellom dei ulike undersøkingane om spørsmåla (og rekkefølga på desse) er fastsett på førehand, om det er intervjuarens skjønn og evt. taktfullheit som vil vere avgjerande for kor nær forskaren vil halde

seg til intervjuguiden, eller kor mykje forskaren vil følgje opp svara, og dei nye retningane svara kan ta undervegs (*Brinkmann og Kvale, 2018 s.162*).

Det blei utarbeidd tre nesten identiske guidar til intervju. Nokre små justeringar og skilje i oppbygginga av guidane var likevel nødvendig, for å spisse spørsmåla mot dei ulike informantgruppene med lærarar, mellomleiarar og rektorar. Eg valde å nytte semistrukturerte djupneintervju (*Brinkmann og Kvale, 2018*), med utgangspunkt i tematisk/formulerte spørsmål. Ved semistrukturerte intervju er intervjuforma meir fleksibel enn t.d. ved strukturerte intervju, der det ikkje er rom for improvisasjon. Intervjuguidane blei nytta som malar. Samstundes blei det opna opp for improvisasjonar, og for å følgje opp interessante «sidespor» som kunne ha relevans for problemstillinga.

Djupneintervju (samtaleintervju) er i følge Ringdal (2018) ein fleksibel intervjuform som er tilpassa ein kvalitativ forskingsform. Djupneintervju - som kan skildrast som ei målretta samtale, skjer som regel ved at forskar og informant møtast ansikt til ansikt (*Ringdal, 2018 s.27*). Formålet med djupneintervju vil vere å innhente informasjon som kan belyse problemstillinga til forskaren. Djupneintervjuet består for det meste av opne spørsmål, og intervjuets innhald og utvalets storleik er avhengig av kva forskaren er ute etter (*Ringdal, 2018, s.243-245*).

Dei ni intervju blei gjennomførte individuelt. Tida på kvart intervju varierte mellom rundt 30 minutt til inntil ein time. To av intervju blei gjennomført som fysiske møte, eitt av intervju blei gjennomført via telefon, og seks av møta blei gjennomført ved hjelp av Teams/videomøte. For å innhente mest mogleg spontane svar under intervju, blei ikkje intervjuguiden delt med informantane på førehand. Det blei likevel gjort *eitt* unntak, der ein av informantane spurte spesielt etter å få sjå i gjennom spørsmåla på førehand.

Deling av spørsmåla på førehand kunne ha gitt intervjuobjekta større moglegheit til å reflektere, og til å gå meir i djupna på spørsmåla. Samstundes ville ein kanskje ha mista litt av det spontane. Ein kunne risikert at intervjuobjekta «leste seg opp» på tema før intervju, prøvde å svare «politisk korrekt», eller at dei førebudde seg på å svare det dei trudde intervjuaren ønskte å høyre.

## 4.7 Analyse og presentasjon av data

Analyse av data: Den analytiske tilnærminga vi nyttar oss av, er avhengig av kva typar data vi studerer, og formålet med forskingsprosjektet (*Thagaard 2018 s.117*). Eit mål med analysen av dei innsamla data, er å sjå nye samanhengar, og få ei betre heilskapsforståing om temaet. Analysenivået er på nivå 1. Nivå 1 vil seie å komme så nær informantane som mogleg (dvs. førstegradsfortolkingar). I denne studien har det vore ønskjeleg å bruke rike og detaljerte skildringar, såkalla «tjukke skildringar». For å gjere dette, ville eg innhente mest mogleg av kontekst og samanheng som «fenomenet inngår i», ved å intervjuje både lærarar, mellomleiarar og rektorar i den vidaregåande skulen.

Framgangsmåte: Når eg byrja med å arbeide med det innsamla datamateriale etter intervjuja, ville eg først få ei oversikt ved høyre gjennom intervjuja/lydopptaka. Deretter klargjorde eg intervjumateriale for analyse, ved å transkribere frå lydopptak til skriftleg materiale. Når intervjuja var ferdig transkriberte, starta eg med å klassifisere kodane i kategoriar. Her jobba eg med å identifisere utsnitt eller delar av data som kunne vere relevante for problemstillinga, og med å knyte kodar til utsnitt.

Koding av data er ein vanleg framgangsmåte i kvalitativ analyse. Dette inneber at vi delar opp teksten, og merkjer delar av teksten med kodeord (Thagaard, 2018). Ved hjelp av kodeorda kan vi søkje, og finne igjen utsnitt av teksten som skildrar tema som kodane representerer. Dette gjer det enklare å gjere samanlikningar mellom dei ulike delane i studien (*Thagaard, 2018 s.153-155*). Når teksten blir inndelt i kategoriar, kan ein anvende enten ei induktiv eller ei deduktiv tilnærming (Thagaard, 2018). Ei induktiv tilnærming vil seie at vi forankrar kodane empirisk ved å utvikle kodar som gir eit konsentrert uttrykk for deltakarane sine erfaringar og handlingar. Ei deduktiv tilnærming vil seie at kategoriane blir namngitt med omgrep frå anna teori, eller frå prosjektet si problemstilling. Kategorisering av data som er koda er med på å få fram mønstre, og framhevar sentrale perspektiv i analysen (*Thagaard, 2018 s.153-155*).

Til denne studien har eg nytta ei deduktiv tilnærming, der eg har kategorisert datamateriale inn i tre kategoriar a) Individuell og kollektiv læring, b) Leiarrolle og leiingsstilar, og c) Profesjons- og organisasjonsutvikling. Alle intervjuja blei gjennomført i løpet av desember 2020.

Transkriberinga av intervjuja blei gjort enten same dag- eller seinast dagen etter intervjuja var gjennomførte, for lettare å kunne hugse igjen detaljar frå intervjuja. Etter å ha transkribert intervjuja, nytta eg koding og kategorisering for å systematisere og legge innhaldet inn i matriser

(vedlegg 7-8). Først grovsorterte eg tekstmateriale i to dokument, *eitt* for skuleleiarar og *eitt* for lærarar. I desse to dokumenta delte eg inn teksten i tre rubrikkar, *ein* for kategori, *ein* for kodar, og *ein* for teoretiske omgrep. Eg utforma to matriser, *ei* der eg la inn forskingsspørsmål og kodar knytt til intervju med leiarane, og *ei* matrise for intervju med lærarane. Slik fekk eg ei oversikt, og kunne deretter samanlikne og finne mønster i svara frå leiarane og lærarane.

Thagaard (2018) fortel at det er eit hovudskilje mellom studiar som fokuserer på språk / korleis informanten uttrykker seg, og som fokuserer på tekstens innhald / eller som er person- eller temasentrert. Mi tilnærming til analysen er temasentrert, med fokus på innhaldet som kjem fram gjennom datainnsamlinga. Her ønskjer eg å gå i djupna på spørsmåla knytt til tema, analysere datamateriale frå deltakarane/intervjuobjekta, og deretter samanlikne, og få ei oversikt over svara. I kvalitative analysar meiner Thagaard at vi bør veksle mellom eit heilskapleg perspektiv, og studiar av dei enkelte delane for å ivareta både heilskapen og nyansane (Thagaard, 2018, s.161-162).

Analyse av datamaterialet: Med utgangspunkt i matrisene, jobba eg vidare med analyse av datamaterialet. Eg brukte også fargekodar for å sortere, og for å hente ut dei viktigaste funna i teksten i knytt til forskingsspørsmåla og til kategoriane. I startfasen hadde eg utarbeidd to forskingsspørsmål. Undervegs i analyseprosessen fann eg det meir hensiktsmessig å omarbeide og auke forskingsspørsmåla til seks, for betre å kunne gruppere og organisere datamaterialet.

#### 4.8 Validitet, Reliabilitet og overførbarheit

**Validitet:** Validitet er knytt til forskingas gyldigheit (Thagaard, 2014 s.19). I følgje Ringdal (2018) går validiteten ut på om ein har fått målt det ein ønskjer/det som vi har meint å måle. Det vil vere viktig med god transparens/synleggjing av prosessen i datautviklinga og analysen, og ved å greie ut om korleis data er blitt utvikla. Når det gjeld vurdering av validitet eller «bekreftbarheit», så må ein sjå om materialet er relevant i forhold til problemstillinga, og deretter gå kritisk gjennom analyseprosessen og sine egne tolkingar. Validitet kan styrkast ved å prøve ut alternative forståingar, og ved eventuelt å argumentere for at andre tolkingar er mindre relevante (Ringdal, 2018, s.247-248).

I kvalitative studiar handlar validitet om i kva grad framgangsmåten og funna i studien reflekterer føremålet, og i kva grad framgangsmåten og funna representerer røyndommen (Christoffersen mfl. 2010 s.230). Det siste stadiet i ei intervju-undersøking går på rapportering,

om funna og metodebruken blir formidla i ei form som tilfredsstillar vitenskaplege kriterium, om det blir tatt omsyn til etiske sider i undersøkinga, og om arbeidet resulterer i eit leseleg produkt (*Kvale og Brinkmann, 2018, s.137*).

Har eg undersøkt det som har vore intensjonen å undersøke i denne studien? Belyser det innsamla materiale problemstillinga i oppgåva? Studien min søker å finne svar på korleis skuleleiar kan legge til rette for profesjons- og utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen. Intensjonen med oppbygginga av spørsmåla i intervjuguiden er at informantane skal kunne snakke om temaet på ein slik måte at forskingsspørsmåla blir belyst. Her meiner eg at data som er blitt samla inn gjennom intervju og gjennom tolkingar og dataanalyse, har bidratt til å kaste lys over problemstillinga.

**Reliabilitet:** Reliabilitet blir knytt til spørsmålet om forskinga si pålitelegheit (*Thagaard, 2014 s.19*). Ei undersøking vil i følge Ringdal (2018) vere truverdig eller påliteleg viss den er utført på ein tillitsvekkande måte. Kvaliteten i tolkingane som blir gjort, og om den innsikta som prosjektet gir blir støtta av andre undersøkingar, gjer til om undersøkinga kan reknast som truverdig. Reliabilitet i kvalitative data, blir eigentleg forskaren sin refleksjon over korleis datainnsamlinga har føregått, med sikte på å bli klar over moglege feilkjelder. I denne oppgåva har eg forsøkt å vise transparantheit i forhold til oppbygging, data, vurderingar og val undervegs i arbeidsprosessen. Dette meiner eg er med på å støtte opp under reliabiliteten i studien.

**Overførbarheit / generaliserbarheit:** Overførbarheit – eller generalisering – blir knytt til vurderingar av spørsmål om tolkingar som er basert på ei enkel undersøking, også kan gjelde i andre samanhengar (*Thagaard, 2014 s.19*). Funna i denne forskingsstudien kan ikkje generaliserast, til det vil utvalet vere for snevert. Samstundes kan fortolkinga vere gyldig også for tilsvarande fenomen, og kan evt. bidra til utfyllande informasjon knytt til anna forskning.

Funna frå studien kan vere interessante for skuleleiing ved andre vidaregåande skular, t.d. knytt opp til leiing av profesjons- og skuleutviklingsarbeid i team eller andre profesjonsfellesskap. Funna kan også vere interessante for skular som ønskjer å sjå meir på organiseringa og tilrettelegginga for skuleutviklingsarbeid i profesjonsfellesskapa i den vidaregåande skulen, både innafor fagteam/fagseksjonar og på tvers av team. Eg ønskjer elles i denne studien å finne ut om mine funn blir understøtta i anna forskning innafor tilsvarande

tema, og innan teori knytt til individuell og kollektiv læring, til leiing og leiingsstilar, og til profesjons- og organisasjonsutvikling.

#### 4.9 Forskingsetikk

Forskingssprosjektet er klarert og godkjent av Norsk Senter for Forskingsdata (NSD). Alle respondentane/informantane som har delteke i studiet har fått tilsendt informasjonsskriv om studiet i forkant av intervjuet, og har også skrivne under på samtykkeskriv (vedlegg 2).

I informasjonsskrivet er informantane blitt orienterte om tema for studien, metode, prosedyre, anonymisering og handtering av informasjon og data gjennom intervjuet. Informantane er også informerte om at dei kan trekke seg frå studien når som helst, utan vidare grunngjeving.

Lydopptak av personars stemmer blir av NSD rekna som personopplysningar, og blir difor handtert deretter. Lydopptaka til denne studien blir forsvarleg lagra, og blir deretter sletta etter bruk, i desember 2021. I følgje Thagaard (2018) vil etiske vurderingar vere spesielt viktige når vi skal presentere resultatene frå studien. Thagaard meiner at det særleg i studiar der enkeltpersonar har ein framtrèdande posisjon, at anonymiteten kan vere ei utfordring (Thagaard, 2018 s.167-168).

Til denne studien har eg intervjuet til saman ni personar. Informantane er lærarar, mellomleiarar og rektorar frå til saman fem ulike vidaregåande skular. Informantane er blitt anonymiserte ved at namna har blitt erstatta med yrkestitlar, og skulenamna har blitt erstatta med pseudonym. Her har eg valt å bruke ulike namn på treslag (Eik, Ask, Lind osv.) som pseudonym på skulane. I følgje Thagaard (2018) må vi vurdere om deltakarane kan kjenne seg igjen i teksten, og korleis dei vil oppleve at dei har blitt framstilt når konteksten representerer eit fåtal personar (Thagaard, 2018 s.167-168).

Det har vore eit ønske i denne oppgåva å få belyst problemstillinga frå ulike perspektiv, med synspunkt både frå lærarar, mellomleiarar og rektorar i den vidaregåande skulen. Det å gjere samanlikningar mellom konkrete skular, har difor ikkje vore eit mål i denne studien. Det kunne t.d. vore interessant å fått fram samanlikningar, ulike synspunkt mellom skuleleiarar og lærarar frå same skule, lærarar frå same skule, eller skilnader frå skule til skule. Men ved ei slik løysing, kunne det også blitt ein større risiko for at intervjuobjekta kunne bli gjenkjent, t.d. der det er fleire som er blitt intervjuet ved same skule. For å ivareta anonymiteten til informantane, valde eg difor å bruke ni ulike pseudonym på skulenamn – knytt opp til kvar informant.

Forforståing: I følge Thagaard (2018) vil forskarens tolking av datamaterialet kunne avvike frå intervjuobjektas tolkingar, fordi forskaren også tolkar ut frå ein fagleg ståstad (*Thagaard, 2018 s.167-168*). I intervjusituasjonen og under tolkinga av datamaterialet har eg forsøkt å vere observant på at eg som forskar har ei forforståing/eigen nærleik til temaet/fenomenet som eg undersøker. Forforståinga til temaet er erfaringsbasert, gjennom mange år både som lærar, og i dei siste åra også som avdelingsleiar i den vidaregåande skulen.

Teamsamarbeid er ei godt innarbeidd arbeidsform innan programområda som eg har bakgrunn frå. Samstundes har eg ei oppleving av at potensialet for å drive profesjons- og skuleutviklingsarbeid i dei ulike tema/samarbeidsarenaene i skulen, kanskje ikkje blir fullt ut utnytta. Forforståinga mi kan gjere det lettare å forstå opplysningar som både lærarar og leiing kjem fram med i intervjusituasjonar. Men det kan også vere ei ulempe viss eg ber med meg føreinntatte meiningar (bevisst eller ubevisst) til ein intervjusituasjon. Forforståinga kan farge spørsmåla eg stiller, måten eg stiller spørsmåla på, og det kan også påverke oppfølginga, og fokuset på svara i intervjusituasjonen som eventuelt bekreftar førestillingane mine.

Ringdal (2018) meiner mangelen på standardisering kan føre til at forskaren vel ut sitat og observasjonar som bygger opp under si «favorittframstilling». Det vil difor vere viktig at forskaren reflekterer rundt sine egne verdiar, og i kva grad han/ho kan ha påverka fenomenet som skal studerast (*Ringdal, 2018, s.248*). Eigne erfaringar og perspektiv på temaet kan ha farga mine tolkingar, men eg har forsøkt å opptre så nøytralt som mogleg i intervjusituasjonane og under analysearbeidet med datamaterialet. Sitat frå intervju har blitt gjengjeve så nøyaktig som mogleg. Nokre stadar har likevel sitata blitt anonymisert og litt omskrive, der det har vore element som har kunne ført til gjenkjenning av informantane.

Målet med studien har vore å løfte fram informantanes refleksjonar og opplevingar knytt til leiing og tilrettelegging av profesjons- og utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen. Eg har difor også prøvd å opne opp i intervjusituasjonen for andre refleksjonar, tankar og innfallsvinklar som i utgangspunktet har lagt litt på sida i forhold til spørsmåla i intervju.

I dette kapitlet har eg gjort greie for design og metode i oppgåva. I kapittel 5 vil eg presentere empirien, og dei viktigaste funna etter å ha intervju fire lærarar, tre mellomleiarar og to rektorar i den vidaregåande skulen.



## Kap. 5 | Presentasjon av empiri

### **Som skuleleiar - korleis legge til rette for profesjons- og utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen?**

Det er klare forventningar frå politisk hald om at skulane skal fungere som profesjonsfaglege fellesskap, der samarbeid, læringskultur og utviklingsarbeid er ein del av praksisen.

Skuleleiinga sitt ansvar for å leie det pedagogiske og faglege samarbeidet mellom lærarane er også presisert (jf. kapittel 1.2.). Men korleis legg eigentleg skuleleiarane opp til at lærarar får utvikle sin pedagogiske praksis og sitt profesjonelle skjønn i samhandling med kollegaer? Blir det gitt rom til dette, og i så tilfelle på kva måte?

Temaet for denne masteroppgåva er «*Leiing av teambasert skuleutvikling i den vidaregåande skulen*». Førmålet med studien er å finne svar på korleis ein som skuleleiar kan legge til rette for profesjons- og utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen.

Empirikapittelet er organisert i tre ulike tema/kategoriar: 1) *Individuell- og kollektiv læring*, 2) *Leiing og leiingsstilar*, og 3) *Profesjons- og organisasjonsutvikling*. Underlagt desse tre tema blir det presentert til saman seks ulike forskingsspørsmål (jf. kapittel 1.4.). Spørsmåla i intervjuguiden bygger på dei seks forskingsspørsmåla. I dette kapittelet blir det gitt ei samla framstilling av intervjumaterialet, for å få fram dei ulike perspektiva frå skuleleiarane og lærarane på ein oversiktleg måte. Det første tema går på individuell- og kollektiv læring:

### **5.1. Individuell- og kollektiv læring**

#### **Lærande profesjonsfellesskap, erfaringsdeling og lærande møte**

Forskingsspørsmål1). Kva tankar har skuleleiing og pedagogisk tilsette rundt omgrep som lærande profesjonsfellesskap, erfaringsdeling og lærande møte?

For å finne svar på problemstillinga om korleis ein som skuleleiar kan legge til rette for profesjons- og utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen, ville eg først vite meir om kva tankar skuleleiarar og pedagogisk tilsette har rundt omgrep som *lærande profesjonsfellesskap*, *erfaringsdeling* og *lærande møte*. På spørsmål til skuleleiarane om kva dei legg i omgrepet lærande profesjonsfellesskap, kjem dei inn på at det går ut på at dei tilsette dreg i same retning, reflekterer over skulen sine felles verdiar, og at ein har ein felles plattform.

*«Vi må vere litt meir utforskande, og ha opne spørsmål. No går vi i denne retninga, kva verdiar gjeld for oss? Dette må vi ha i botn i heile skulen. Dei rådande oppfatningar om korleis ein jobbar her, og om kva som er viktig her. At vi er opne nok i profesjonsfellesskapet viss vi ser at det er noko ein bør endre på. Til dømes kunne stille spørsmål om kva tiltak vi kan gjere for å endre på dette. Vi har eit profesjonsfellesskap i plenum, men også innafor fagseksjonar. Det at vi reflekterer over felles verdiar er eit kjenneteikn på eit lærande profesjonsfellesskap.» Rektor ved Bjerk vgs.*

I intervjuet kjem mellomleiarane inn på at utviklinga som skjer gjennom dei kollektive samhandlingsprosessane i skulen må vektleggast. Ein av avdelingsleiarane meiner også at det som kjenneteiknar lærande profesjonsfellesskap er å bruke kvarandre for å utvikle eiga kompetanse, ha fokus på fagleg utvikling, og på å halde seg oppdatert på nyare forskning.

*«Eg har jo opplevd lærarar som snakkar om det same som dei gjorde for 20 år sidan. Da er ein ikkje lærande. Ein må bruke forskning i jobben sin, og ikkje berre erfaring. Ein erfarer jo det som verkar, og så ser ein jo kva forskinga seier. Ofte samsvarer dette, men ikkje alltid. Ein kan ikkje tenke at det ein lærte for 50 år sidan, funkar i dag.» Avdelingsleiar ved Eik vgs*

Lærarane er inne på mykje det same som skuleleiarane. Dei meiner at lærande profesjonsfellesskap handlar om å opptre som eit samla kollegium, gå i same retning, ha dei same visjonane, samarbeide, dele- og lære av kvarandre. Lærarane påpeika også at for å kunne utvikle seg fagleg og pedagogisk, så treng dei vidareutdanning, tid til å studere, tid til å sette seg inn i nye ting, få input utanfrå, og ha moglegheit til å delta på kurs. Eit par av lærarane nemnte også at kontor plass nær kollegaer med tilsvarande fag er viktig, og at dette er noko som bidreg til samarbeid og læring. Ein av lærarane reflekterte rundt profesjonaliseringa innan ulike fagområde, og uttrykte at dette ikkje alltid vil kunne ha overføringsverdi til andre fag og til andre kollegaer:

*«Det at me kan dele erfaringar og snakke om ting vi har gjort, ikkje sant, og ha respekt for kvarandre sine styrkar. Men det er jo mest som om du er lærar i kjemi, eller om du er lærar i matematikk. Me kan lære ein del av kvarandre, men me har jo likevel våre tunge spesialitetar, så ... Det handlar ikkje om at du ikkje vil dele, men det handlar faktisk om at me har ulike yrkesbakgrunnar innafor bransjen. Det er lett å skjønne andre sin ståstad og utfordringar, men det er ikkje alltid at det har så mykje læringsoverføring for så vidt.» Lærar ved Lind vgs.*

På spørsmål om kva som ligg i omgrepet erfaringsdeling, kjem både lærarane og skuleleiarane inn på deling av undervisningsopplegg. Rektor ved Bjerk vgs meiner det går greitt med deling innafor fagseksjonane, men at lærarane kan vere skeptiske til å dele undervisningsopplegg på fylkesnivå, i plenum, eller på plattformar som t.d. NDLA. Årsakene til skepsisen meiner

rektor kan vere samansett. Lærarane kan vere engstelege for kva tilbakemeldingar dei får på opplegga dei delar, eller det kan vere at lærarar reagerer på å dele undervisningsopplegg som dei har lagt ned mykje arbeid i, utan å få kompensasjon.

Rektor ved Alm vgs fortel i intervjuet at det er viktig at ein har erfaringsdeling, slik at dei tilsette både innafør og på tvers av avdelingane får moglegheit til å lære av kvarandre. Det blir lagt til rette for organisert erfaringsdeling gruppevis og på tvers av avdelingar, både på planleggingsdagar og på faste møtedagar. Skuleleiarane og lærarane nyttar også omgrepet erfaringsdeling, når nokon har vore på kurs, og når dei delar det dei har lært i eit felles kollegium i etterkant.

Mellomleiarane fortel at lærarane er positive til deling, og at deling også er ein måte som gjer til at lærarane kan bli sett. Alle skuleleiarane som blei intervjuja stiller seg positive til bruk av erfaringsdeling i skulen, men lærarane har ei oppleving av at både erfaringsdeling og profesjonsutvikling blir organisert «nedanfrå» (bottom-up).

*«Det blir ikkje tilrettelagt i frå skulen si side i stor grad ... Slik at stort sett så skjer dette nedanfrå. Det er ikkje skulen som legg til rette eigentleg.» Lærar ved Lind vgs*

Omgrepet *Lærande møte* kjente dei fleste skuleleiarane godt til. Dei kom inn på metoden for møte, struktur, innkallingar, møteleiing, mål og plan for møte, organisering og ansvarsfordeling. Dei meinte også at for å oppnå lærande møte så må ein både lytte til positive og negative erfaringar, sjå samanhengar og få til ei kvalitetsutvikling. Dei kom inn på at alle deltakarane må bidra, og at det må opnast opp for å kunne stille spørsmål, reflektere og drøfte saman i møta. Rektor ved Alm vgs fortalte om erfaringar rundt møte frå tidlegare tider, i kontrast mot lærande- eller kunnskapsutviklande møte:

*«Eg trur at det pedagogiske personalet har ein del erfaringar med seg i frå gammalt av. At det vart laga til ein del møte der dei skulle diskutere ting, og så var dei kanskje ikkje så flinke med møteleiing, slik at det blei eit slikt «pratemøte». Og lærarane gjekk ut av møte og tenkte at dette gav meg ingenting. Og eg trur at me som leiarar har vorte meir observante på akkurat dette i dei siste åra, på korleis vi kan gjere desse møta nyttige. Vi har vorte flinkare med metoden i sjølve møta, korleis dei skal jobbe i møta, og at det vert struktur på møta, ikkje minst.» Rektor ved Alm vgs.*

«Lærande møte» er ikkje eit kjend omgrep for lærarane. Men dei assosierer omgrepet med møte som ein kjem litt klokare ut frå, eller møte der ein t.d. kan lære frå kvarandre sine fagfelt.

**Oppsummering:** Både skuleleiarane og lærarane meiner at eit lærande profesjonsfellesskap går ut på at ein har ein felles plattform med same verdiar og visjonar, og at ein opptrer som eit samla kollegium. Leiarane meiner det er viktig å ha fokus på utvikling og nyare forskning, og at ein må vektlegge dei kollektive samhandlingsprosessane. Lærarane framhevar at kurs, vidareutdanning og input utanfrå er viktig. Fleire nemner også verdien av det å ha kontorplass nær kvarandre, slik at det er enkelt å samarbeide, og spørje kvarandre om råd. Lærarane kjem også inn på erfaringsdeling når dei blir spurt om kva dei legg i omgrepet lærande profesjonsfellesskap. Dei nemner blant anna samarbeid, deling og det å lære av kvarandre.

Både skuleleiarane og lærarane kjem inn på deling av undervisningsopplegg, når dei får spørsmål om *erfaringsdeling*. Ein av rektorane fortel at det fungerer godt med deling av undervisningsopplegg internt, men at lærarar vegrar seg for deling eksternt. Ein annan rektor meiner at det viktigaste med erfaringsdeling, er at lærarar kan lære av kvarandre på tvers av avdelingane. Det ser ut til at det blir lagt til rette for denne type erfaringsdeling både på planleggingsdagar og på faste møtedagar. Omgrepet erfaringsdeling ser også ut til å bli nytta når nokon har vore på kurs, og deretter delar det dei har lært i eit felles kollegium. Både leiarane og lærarane gir uttrykk for å vere positive til erfaringsdeling. Likevel om det kan sjå ut til at fleire av skuleleiarane legg til rette for erfaringsdeling, har likevel nokon av lærarane ei oppleving av at erfaringsdeling berre blir organisert «nedanfrå». Dette kan tolkast som at nokre av skulane enten ikkje legg til rette for erfaringsdeling, eller at lærarar og skuleleiarar ikkje delar same oppfatning over kva som ligg i omgrepet erfaringsdeling.

På spørsmål til skuleleiarane om kva dei legg i omgrepet *lærande møte*, kjem dei inn på både metoden og på innhaldet i møta. Skuleleiarane fortel at det som kjenneteiknar lærande møte er at alle deltakarane bidreg, at det blir opna opp for å kunne stille spørsmål, reflektere og drøfte saman i møta, og at ein jobbar med å sjå samanhengar og få til ei kvalitetsutvikling. «Lærande møte» var ikkje eit kjend omgrep for lærarane. Men ut frå kva lærarane fortel om arbeidsmåtene dei jobbar på – bl.a. på planleggingsdagar og faste møtedagar, kan likevel mykje tyde på at fleire av dei organiserte møta dei deltek på, fungerer som lærande møte.

## 5.2. Leiing og leiingsstilar

Forskingsspørsmål 2): Kva innverknad kan skuleleiar si rolle og leiarstil ha på lærarane sitt arbeid med teambasert profesjons- og skuleutviklingsarbeid i den vidaregåande skulen?

## Leiingsstilar og fokus i skuleleiarrolla

For å finne ut korleis utøving av leiarrolla og ulike typar leiarstilar eventuelt kan påverke leiing av skuleutviklingsarbeid, fekk rektorane og mellomleiarane spørsmål om å definere sin leiarstil og sitt fokus som leiar. Rektor ved Bjerk vgs fortel i intervjuet at han kjenner seg best igjen i ein tillitsbasert, relasjons- og oppgåveorientert leiarstil. Rektoren ønskjer å sjå alle, få ting til i fellesskap, og å få alle til å dra i same retning. Rektoren presiserer at han ikkje er så glad i endringsleiing, og at han ikkje ønskjer endringar berre for endringa si skuld. Rektor ved Alm vgs vektlegg også ein tillitsbasert leiingsstil, og meiner at det er viktig at avdelingsleiarane får bruke sin autonomi som leiarar:

*«Eg har tru på at avdelingsleiarar som eg har personalansvar for, skal få lov til å bruke sin autonomi som leiarar. Eg er ikkje opptatt av å gå i detaljar i forhold til deira jobb. Eg prøver heller å overlata detaljane til dei, og motivere dei til å stå i førarsetet sjølv.»*  
Rektor ved Alm vgs

Rektor ved Alm vgs kom også inn på dilemmaet om kor mykje ein skal styre som rektor, og kor mykje som skal overlatast til avdelingsleiarane å bestemme sjølv. Sidan avdelingsleiarane er ulike, fører dette til at ein må bruke sin leiarstil på ulike måtar, fortel rektor ved Alm vgs.

Tilpassing av leiarstilen kjem også avdelingsleiar ved Osp vgs inn på. Avdelingsleiareren fortel at nokre av lærarane er veldig sjølvstendige, medan andre må følgjast meir opp. Dette gjer til at leiarstilen må tilpassast noko i forhold til dei ulike lærarane. Mellomleiarane framhevar også relasjonar – både i forhold til lærarar og til elevar. Dei er innom omgrep som «Bottom-up-leiing», relasjonsorientert leiing, vere tett på, ha eit godt forhold både til lærarane og til elevane, at elevane skal føle seg sett, og at medarbeidarane skal oppleve å bli høyrte.

*«Eg prøver å vere tett på, og bli kjent med dei eg skal leie. Eg fokuserer på Bottom-up leiing». Pedagogisk leiar ved Gran vgs.*

Både rektorane og mellomleiarane meiner også at dei er oppgåveorienterte. Ein av avdelingsleiarane meiner at han har blitt meir utviklingsorienterte den siste tida, som eit resultat av innføringa av Fagfornyninga. På spørsmål i intervjuet om korleis ein som skuleleiar kan bidra til utvikling av lærarane sin faglege og pedagogiske kompetanse, svarar pedagogisk leiar ved Gran vgs at hovudjobben som leiar er å sette retning, vere tett på, og følgje opp. Han kjem også inn på at det er ulike skulekulturane i ein skule med eit pedagogisk personale som underviser i fellesfag og yrkesfag. Han meiner at det er viktig at ein greier å balansere mellom fagleg utvikling innan yrkesfaga, og kollektivt pedagogisk utviklingsarbeid i skulen:

*«Viss du er pedagog i yrkesfag, så er du opptatt av faget ditt, og i å få utvikle deg der. Og så er du opptatt av den pedagogiske biten. Vi leiar nok litt ulikt på vår skule på grunn av dei ulike fagkulturane. Men det viktigaste er jo at du set retning, og held fast på den ... Ein kan jo ikkje la vere å jobbe med pedagogisk utviklingsarbeid sjølv om ein lærar på Bygg mest har lyst til at ein skal ta kurs i stillasbygging. Vi må kanskje gjere begge delar, og balansere». Pedagogisk leiar ved Gran vgs.*

Ein av avdelingsleiarane fortel i intervjuet at sidan det er fleire av faga han er leiar for, som han ikkje har undervisningskompetanse i, så må han støtte seg til fagkoordinatorane. Men han prøver å delta på møte, gi innspel, og diskutere problemstillingar med fagkoordinatorane. Sidan han er avdelingsleiar for fleire ulike fag, opplever han det som utfordrande å vere tett på i alle fagteama. Men han fortel at han blir med rundt i klassane viss det er elevar som slit spesielt, eller viss det er ein lærar som har utfordringar med ein klasse.

**Oppsummering:** Både rektor ved Bjerk vgs og rektor ved Alm vgs kjenner seg igjen i ein tillitsbasert leiingsstil. Rektor ved Bjerk vgs vektlegg også ein relasjonsbasert leiingsstil, men er ikkje så glad i endringsleiing. Rektor ved Alm vgs meiner det er viktig at avdelingsleiarane får bruke sin autonomi som leiarar, men presiserer samstundes at leiingsstilen må tilpassast - sidan avdelingsleiarane også er ulike. Mellomleiarane kjenner seg best igjen i ein relasjonsbasert leiingsstil, i «bottom-up-leiing», og er opptatt av at både lærarar og elevar skal oppleve å bli sett og høyrte.

Det er interessant at også avdelingsleiarane kjem inn på det same som rektor ved Alm vgs, om at leiingsstilen må tilpassast i forhold til dei ulike lærarar dei har ansvar for. Det kan difor sjå ut til at skuleleiarane er bevisst på at dei vekslar mellom ulike leiingsstilar. Pedagogisk leiar ved Gran vgs meiner at hovudjobben som leiar er å sette retning, vere tett på, og følgje opp. Han meiner det er viktig at ein både greier å fokusere på den faglege utviklinga innan yrkesfaga, og på det kollektive utviklingsarbeidet.

Alle skuleleiarane er også innom at dei er oppgåveorienterte. Viss leiarfokuset først og fremst er retta mot å løyse dei daglege oppgåvene ved skulane, kan dette gå ut over teambasert profesjons- og skuleutviklingsarbeid, slik eg tolkar det. Samstundes fortel også avdelingsleiarar om at Fagfornyinga har ført til at dei har blitt meir utviklingsorienterte den siste tida, og at dei er blitt meir bevisst på å sette utviklingsarbeid på agendaen i fagteama.

## 5.3 Profesjons- og organisasjonsutvikling

### Leiar og lærarrolla, i ein skule i stadig endring

Forskingsspørsmål 3): Korleis opplever skuleleiing og lærarar leiar- og lærarrolla i ein skule i stadig endring?

Dagens skule er i ein stadig utviklings- og endringsprosess. Nokre av endringane er initiert frå skulenivå, medan andre endringar blir styrt ovanifrå gjennom innføring av nye reformar som t.d. Fagfornyinga det siste året. For å finne ut korleis ein som skuleleiar kan legge til rette for profesjons- og utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen, ønskte eg å finne ut meir om korleis skuleleiarar og lærarar opplever si rolle i ein skule i stadig endring. Eg ville også finne ut korleis det har vore jobba med innføringa av Fagfornyinga ved dei ulike skulane, t.d. om arbeidet har vore organisert i fagteam, i tverrfaglege team, kollektivt eller individuelt.

Skuleleiarane svarar i intervjuet at ein skuleleiarjobb er spennande men krevjande, og at jobben krev god oversikt. Rektorane meiner at i ein skule i stadig endring kan rektor vise veg, følgje opp, motivere, og støtte opp om dei tilsette. Dei meiner at rektorrolla er viktig, og at ein som rektor har moglegheit til å sette på agendaen det ein meiner er viktig:

*«Det ligg store moglegheiter i det å vere leiar, og i det å vere rektor. Ein kan velje å styre etter det ein syns er viktig, og kan i stor grad bestemme kva som bør vere på agendaen.» Rektor ved Bjerk vgs.*

Både rektorane og mellomleiarane meiner det er viktig at dei held seg oppdaterte på reformar og endringar som blir innført, og at dei sit i førarsetet i forhold til å få gjennomført utviklingsarbeidet i skulen. Dei kjem også inn på spenningsforholdet mellom det å drive utviklingsarbeid, parallelt med den daglege drifta av skulen:

*«Altså, det er jo spennande med reformar, og endringar som skjer. Samstundes så kjenner vi jo litt på sikkert som veldig mange andre, at vi alltid er i ein press-situasjon på kva som er den daglege drifta, og det å få gjort ting unna, og til det å ta seg tid og rom til å drive med utviklingsarbeid da. Så det er alltid den dårlege tida, og stresset til kva ein skal prioritere, og sette øvst på lista.» Avdelingsleiar ved Osp vgs.*

Lærar ved Lind vgs påpeikar at det ikkje berre er skulen som er i endring, men også samfunnet, og at det difor er viktig å sjå skulen og samfunnet i ein samheng. Lærar ved Hassel vgs meiner at lærarrolla har blitt vanskelegare dei siste åra, og at litt av motivasjonen for «lærarkallet» har blitt borte:

*«Eg tenker at lærarrolla blir stadig vanskelegare, meir komplisert, og meir utmattande. Det blir stilt stadig større krav. Og kanskje føler eg og at det går på bekostning av kreativiteten og friheten. Det er mange som er slitne, dessverre. Samtidig som det er positivt, at det skjer ei utvikling sant, men det blir veldig mykje på ein gang.» Lærar ved Hassel vgs*

Lærar ved Rogn vgs kjem inn på frustrasjonar rundt unødige dokumenteringskrav, og til den ustabile undervisningssituasjonen under pandemien. Samstundes meiner lærar ved Ask vgs at det har vore positivt å komme inn som nytilsett lærar, og fått med seg dei nye digitale undervisningsformene som pandemien har ført med seg. Denne læraren meiner også at det er fleire av dei eldre lærarane som gjerne kunne ha oppdatert seg meir digitalt:

*«Eg syns at lærarar kanskje burde bli flinkare på å endre seg utifrå tida. Det fins jo fortsatt lærarar som bruker transparent ... Og det ... man må på ein måte ikkje berre endre seg med tida, men man må også finne ut korleis ein når ut til elevane.» Lærar ved Ask vgs.*

**Oppsummering:** Rektorane meiner deira rolle i ein skule i stadig endring er viktig. Dei kan motivere og støtte dei tilsette, prioritere, og sette på agendaen det dei meiner er viktig. Mellomleiarane meiner også at deira rolle er viktig, for å sette utviklingsarbeid på agendaen i dei ulike avdelingane. Samstundes opplever nokre av mellomleiarane at strukturelle faktorar som t.d. tidspress kan verke hindrande for å drive utviklingsarbeid. Lærarane opplever lærarrolla i ein skule i stadig utvikling ulikt.

Ein av lærarane er opptatt av at også skulen og lærarrolla må endre seg i takt med endringane i samfunnet, og ein annan lærar opplever ei utmatting knytt til endringane i skulen. Byråkrati og dokumenteringskrav har blitt verre dei siste åra fortel ein lærar, medan ein annan nytilsett lærar tenker at eldre lærarar bør bli betre på å oppdatere seg digitalt. Lærarane gir likevel uttrykk for at dei er nøgde med at det skjer ei utvikling i skulen, og fleire meiner også at Fagfornyninga gir eit løft. Det kan difor sjå ut til at lærarane og skuleleiarane i utgangspunktet ikkje stiller seg negative til si rolle i ein skule i stadig endring og utvikling, men at det er enkelte rammefaktorar som t.d. lite tid/tidspress og unødig byråkrati som skapar dei største frustrasjonane.

### **Innføringa av Fagfornyninga**

Forskingsspørsmål 4): Korleis har skuleleiinga organisert og lagt til rette for å jobbe med innføringa av Fagfornyninga?



På spørsmål til skuleleiarane om korleis skulen har arbeidd med førebuing og innføring av Fagfornyinga, svarar rektor ved Alm vgs at skulen har hatt ein møteplan knytt til arbeid med innføringa av Fagfornyinga, og at pedagogisk leiar har organisert og lagt til rette for det praktiske arbeidet. Rektoren meiner også at det er viktig sjølv å ha god kjennskap til Fagfornyinga for å vise at dette er prioritert ved skulen, og for å kunne halde seg orientert, delta i diskusjonar, og følgje opp at Fagfornyinga faktisk blir innført og implementert ved skulen.

Rektor ved Bjerk vgs fortel at han har støtta pedagogisk leiar, har lagt til rette for god informasjon, og har sett av tid til arbeidet. Dei har hatt ein felles gjennomgang av den overordna delen i dei nye læreplanane i det pedagogiske personalet, og det har vore oppretta ei tverrfagleg gruppe for å sjå på læreplanane på tvers av faga. Lærarane har jobba i fagseksjonar med kjerneelement og læreplanar, og skulen har jobba med vurdering både i plenum, og i fagseksjonar. Skulen har sett av tid både på planleggingsdagar og i dei faste møtetidene til tverrfagleg samarbeid. Rektor har delteke på alt felles, enten som deltakar, eller ved å hatt innlegg. Rektor har også delteke i ein av fagseksjonane, og har svart på høyringa til ny læreplan saman med dei.

Pedagogisk leiar ved Gran vgs fortel at skulen tidleg byrja med å jobbe med den overordna delen i læreplanane. Frå januar til juni førre skuleår sette dei av fem til seks fellesmøte til arbeid med Fagfornyinga. Møteplanen blei utarbeidd i lag med dei tillitsvalde, slik at den var godt forankra og førande for arbeidet. Det var også ti til elleve avdelingsmøte der leiarane hadde handlingsrom til å arbeide med Fagfornyinga fortel pedagogisk leiar ved Gran vgs.

*«Det liksom bygde seg opp, og så skulle vi ha ein sånn stor happening til våren. Men det blei det jo ikkje, på grunn av Coronaen. Men vi klarte å gjennomføre mykje av møta i Teamsrom, altså gruppearbeid og sånt der. Så arbeidet stoppa ikkje opp, sjølv om det ikkje blei slik vi egentleg hadde tenkt det på slutten.»* Pedagogisk leiar ved Gran vgs.

Avdelingsleiar ved Osp vgs kom inn på i intervjuet at det har vore viktig at skulen også har jobba med Fagfornyinga på tvers av tema/avdelingane. Dette har bidratt til å gi ei kjensle av å vere ein felles skule, og har gitt dei tilsette eit innblikk i korleis ein jobbar i dei ulike faga og avdelingane. På spørsmål i intervjuet om kva rolle han som avdelingsleiar har hatt ved innføringa av Fagfornyinga, fortel han at han har sete i førarsetet for å sette Fagfornyinga på agendaen i fagavdelingane.

I intervju med fire lærarar frå fire ulike skular, blei det stilt spørsmål om skulen sitt arbeid med innføring av Fagfornyninga, og om leiinga si involvering i dette arbeidet. Dei fire lærarane fortel om ulike opplevingar av organisering og leiarinvolvering knytt til innføringa av Fagfornyninga ved skulane sine.

Lærar ved Ask vgs fortel at det har vore sett av lite tid til Fagfornyninga, og at det har vore lite prioritert ved deira skule. Lærar ved Hassel vgs fortel at dei starta opp førre skuleår, da dei sendte inn svar på høyringane til læreplanutkasta. Det blei sett av faste tidspunkt i fagseksjonane til dette arbeidet. På spørsmål om skuleleiinga har vore involvert i arbeidet med innføringa av Fagfornyninga, er svaret at det har vore «fint lite».

Lærar ved Rogn vgs fortel derimot om ei grundig organisering av arbeidet knytt til innføringa av Fagfornyninga. Læraren fortel at det har vore arbeidd mykje i grupper der dei bl.a. har diskutert kjerneelementa og dei tverrfaglege tema, og korleis dette kan integrerast i faga. Leiinga har stått for organisering med gruppeinndeling, tidsbruk og tema. Det har mellom anna vore sett av tid på planleggingsdagar til arbeidet.

Lærar ved Lind vgs fortel at dei starta opp arbeidet året før, og at dei har jobba med Fagfornyninga både på avdelingsnivå og på overordna nivå. Læraren svarar følgjande på spørsmål om skuleleiinga si involvering i arbeidet med innføringa av Fagfornyninga:

*«Ja, det er jo i stor grad eit resultat av planlagte aktivitetar som skuleleiinga legg til rette for. Det er jo derifrå det kjem, det er det jo.» Lærar ved Lind vgs.*

**Oppsummering:** Ved innføringa av Fagfornyninga ser det ut til at det er rektorane saman med dei pedagogiske leiarane som har stått for planlegginga og organiseringa av dette arbeidet på skulane. På dei fleste skulane ser det også ut til å ha blitt organisert grupper der lærarane har arbeidd med innhaldet i læreplanane, både i fagseksjonar og i grupper på tvers av avdelingane. Mellomleiarane meiner det har vore viktig å jobbe med Fagfornyninga på tvers av avdelingane, for å oppnå ei «vi-kjensle», og for også å gi eit innblikk i arbeidet i andre team og avdelingar.

Det har vore sett av tid på skulane til arbeidet, og skuleleiarane har vore enten direkte eller indirekte involvert i opplegga. Det ser likevel ut til at lærarane opplever ulik grad av leiarinvolveringa i arbeidet med innføringa av Fagfornyninga, og ulik grad av fokus på dette arbeidet. Nokre lærarar meiner at skulane har jobba godt med innføringa av Fagfornyninga, medan andre fortel at dette ikkje har vore eit prioritert område ved deira skule. Der det blir

opplevd at innføring av Fagfornyinga ikkje har vore prioritert, kan det vere vanskeleg å fastslå om dette faktisk stemmer, eller om arbeidet som eventuelt har blitt gjort, ikkje har blitt kommunisert godt nok ut til dei tilsette.

### **Leiarinvolvering, og organisering av skuleutviklingsarbeid i fagseksjonsmøta**

Forskingsspørsmål 5): Korleis blir det organisert og lagt til rette for profesjons- og skuleutviklingsarbeid i fagteama i den vidaregåande skulen, og på kva vis er leiinga involvert i dette arbeidet?

På spørsmål om korleis det blir lagt til rette for skuleutviklingsarbeid i teama/fagseksjonane ved skulen, kjem både rektorane og mellomleiarane inn på bruk av fast, bunden møtetid. Nokre av skulane har eit årshjul, der det blir sett av tid til skuleutviklingsarbeid. Pedagogisk leiar organiserer og lagar strukturar for skulen sitt utviklingsarbeid, og planlegg og utarbeider skulen sin utviklingsplan saman med rektor. Ved Bjerk vgs blir kriterium for utviklingsarbeid også nytta som insentiv i forhold til lønsforhandlingar:

*«Ved å utarbeide årshjul, der ein set av tid til møte for å jobbe med vurderingsarbeid, utviklingsplan, eksamen, deling og med Fagfornyinga. Vi brukar også kriterium som støttar opp under det vi vil oppnå for skulen, i diskusjonar i møte rundt lokale lønsforhandlingar». Rektor ved Bjerk vgs.*

I prosessen knytt til skulen sitt utviklingsarbeid pleier leiargruppa å drøfte pedagogisk utvikling for året som kjem, saman med dei tillitsvalde, fortel ein av rektorane. Utviklingsarbeidet blir forankra i resultat frå Elevundersøkinga, frå forsking, frå skulen sin utviklingsplan eller evt. frå Mål og strategidokumentet frå fylket.

Begge rektorane fortel at skulane har fast møtetid kvar veke, der ein ofte startar opp i eit samla kollegium. Når utviklingsarbeid står på agendaen, blir gjerne lærarane fordelt, for å jobbe vidare avdelingsvis med t.d. refleksjonsspørsmål. Pedagogisk leiar ved Gran vgs understrekar at det er viktig at leiinga er deltakande i utviklingsarbeidet ved skulane:

*«Når vi har hatt fellesdagar der vi har jobba med pedagogisk utviklingsarbeid og har hatt blanda grupper, så er det veldig viktig at både rektor og pedagogisk leiar er med, for å få ei forankring. Ein kan ikkje berre gje oppgåver til lærarane, og så skal dei jobbe aleine. Det er viktig at leiinga er med i det pedagogiske arbeidet». Pedagogisk leiar ved Gran vgs*

Ved ein av skulane blir den faste møtedagen inndelt i intervalla på fire, med klasselærarråd to gangar, avdelingsmøte ein gang, og fellesmøte ein gang. På fellesmøta blir det ofte jobba kollektivt med utviklingsarbeid, men det er også handlingsrom til å jobbe med utviklingsarbeid når det er avdelingsmøte.

Rektorane held seg orienterte om dei ulike fagseksjonane gjennom informasjon frå avdelingsleiarane, og ved å besøke avdelingane. På spørsmål om korleis rektorane ser på si rolle knytt til skuleutviklingsarbeid, meiner begge rektorane at det er svært viktig at dei involverer seg i dette arbeidet.

*«Eg tenker at det rektor set fokus på, det er dei tinga som blir gjennomført. Difor tenker eg at mi rolle innan pedagogisk utviklingsarbeid er kjempeviktig». Rektor ved Alm vgs.*

Avdelingsleiarane tenker at deira rolle er sentral i forhold til å sette utviklingsarbeid på agendaen i fagteama/avdelingsmøta. Dei presiserer at det er viktig at dei som leiarar set fokus på utviklingsarbeid, og at dei difor også leggje til rette for dette ved å omprioritere noko av tida som blir nytta til drift, til fordel for utviklingsarbeid.

*«Viss eg ikkje hadde sagt det til lærarane, eller bedt lærarane om å hatt fokus på utvikling, og på Fagfornyinga, så er eg ikkje sikker på at dei hadde gjort det». Avdelingsleiar ved Eik vgs*

Nokre av avdelingsleiarane skriv sjølv sakslistene og leiar fagseksjonsmøta, medan andre har fagansvarlege eller fagkoordinatorar som kallar inn til møte, og som følgjer opp kva som er nytt innan fagområde. Tidsressursen som dei fagansvarlege/fagkoordinatorar får tildelt for jobben ser ut til å variere mellom 2% - 6% ved dei ulike skulane:

*«Vi lager eit årshjul for møteplan, og legg inn det vi veit om. Fagseksjonsleiarar har 5% kvar i tidsressurs for å leie fagseksjonsmøta.» Rektor ved Bjerck vgs*

Avdelingsleiar ved Osp vgs fortel også om delegering av leiingsarbeidet i fagseksjonane, ved hjelp av fagansvarlege på dei ulike avdelingane:

*«Eg har ein fagansvarleg på kvar avdeling som har 2% i året for å leie fagmøta, for dei ligg parallelt så eg greier ikkje å følgje alle. Og så har dei fagansvarlege også eit lite ansvar for å sjå på litt ting som er nytt i faga, og kanskje ta det opp på seksjonsmøta sine.» Avdelingsleiar ved Osp vgs*

Lærar ved Hassel vgs fortel at dei har fagkoordinatorar i dei ulike fagteama ved skulen, men at den største utfordringa er at det er sett av for lite tid til fagseksjonsmøte:

*«Det blir alt for lite tid i seksjonane i fagmiljøet vårt. Alt tar tid, så da går det gjerne på bekostning av noko anna. Men vi har da ein leiar på kvar seksjon ja, og så har vi kanskje møte ein gang for månaden eller noko sånt. Da er det berre sett av ein halvtime til møte. Da kan du tenke deg, da er det ikkje mykje. Men vi har no kontor ganske nær kvarandre, så vi snakkast jo sjølvsgatt mykje utanom det.» Lærar ved Hassel vgs.*

Ein av lærarane fortel at dei tidlegare har hatt fagansvarlege i fagteama, men at ressursen nyleg blei tatt bort, pga innsparingar knytt til fylkessamanslåing:

*«I fjor så hadde vi faktisk fagkoordinator på kvar seksjon. I år er vi i eit nytt fylke, så det var jo noko av det første som dei tok vekk. Men i fjor var det altså ein lærar som fekk ein stillingsprosent for å vere fagkoordinator.» Lærar ved Rogn vgs*

Både rektorane og mellomleiarane prøver å vere tett på, men det er ikkje alle lærarane som har same oppfatning av dette. Nokre meiner at skuleleiinga er lite synlege, og når leiinga involverer seg, opplever dei det som kontroll, og manglande tillit:

*«Dei pleier ikkje å delta så mykje på klasselærarråd og sånne møte. Vi har sjeldan, litt for sjeldan avdelingsmøte, og så er det litt sånn varierende, men av og til opplever du det mest som ein kontroll, eller litt sånn manglande tillit eller litt manglande forståelse for kva vi driv med. Ja, litt sånn distansert ... Eg er vel kanskje mest kritisk til den delen da. At eg føler at der er veldig lite forståelse, eller tillit til oss på ein måte.» Lærar ved Hassel vgs.*

Samstundes er det også andre lærarar som opplever det heilt motsett, og som meiner at dei har ein stor grad av fridom, og at leiinga viser dei mykje tillit. Lærar ved Lind vgs fortel at fagseksjonen har god kontakt med næraste avdelingsleiar. Dei andre tre lærarane fortel derimot om få møte i fagteama, og opplever også mindre kontakt med sine avdelingsleiarar.

Lærar ved Rogn vgs kjem inn på at det er svært ulike kulturar i dei ulike avdelingane, noko som fører til at organiseringa i fagseksjonsmøta også blir ulik. Læraren meiner likevel at det har vore godt tilrettelagt for å drive utviklingsarbeid i teama/fagseksjonsmøta ved sin skule. Planleggingsdagar har m.a. vore nytta til arbeid med lesestrategiar, med vurdering, erfaringsdeling og med arbeid knytt til Fagfornyinga, fortel læraren om.

Tidsbruken, og spenninga mellom utvikling og drift: På spørsmål i intervjuet om balansen og forholdet mellom tidsbruken knytt til drift og til skuleutvikling, opplever både rektorane og avdelingsleiarane at det kan variere gjennom skuleåret. Nokre ser føre seg at tidsbruken ligg på om lag halvparten på kvar, og nokre meiner det ligg litt meir i favør for drift (administrative oppgåver, organisering og planleggingsarbeid). Begge rektorane kom inn på at grensene mellom drift og utviklingsarbeid kan vere flytande. Dei nemner at det å jobbe med

innføring av nye system som t.d. VIS (Visma in School), også kan reknast som skuleutviklingsarbeid. I tillegg nemner dei arbeid knytt til samanslåing av skular, og arbeid knytt til oppretting av nye opplæringstilbod som oppgåver som ligg i grenselandet mellom drift og utvikling. Ein av avdelingsleiarane meiner at fokuset på skuleutvikling har auka dei siste åra, og at Fagfornyninga har vore ei medverkande årsak til dette.

På spørsmål til lærarane om korleis dei opplever fordelinga av tida mellom drift og utvikling i fagseksjonsmøta, så varierer svara noko. Lærar ved Hassel vgs meiner at mesteparten av tida i møta (om lag 80%) går med til det drift, og omslag 20% av tida går til skuleutviklingsarbeid. Læraren svarar følgjande på spørsmål om kor mykje tid som blir brukt til utviklingsarbeid i fagseksjonsmøta:

*«Det er ikkje mykje! Altså ... vi har jo veldig få møte, og da blir det litt sånn brannslukking eller heilt nødvendige ting. No skal vi lage heildagsprøve! Ja, det blir lite tid til særleg anna i møta.» Lærar ved Hassel vgs*

Lærar ved Ask vgs fortel at dei nesten ikkje har hatt fagseksjonsmøte dette skuleåret i det heile. Lærarane ved Bjerk vgs og Rogn vgs fortel i intervjuet at fordelinga ligg på om lag halvparten av tida til drift, og halvparten til utviklingsarbeid.

**Oppsummering:** Samtlege skular ser ut til å bruke den faste, bundne møtetida, og planleggingsdagar til å jobbe med utviklingsarbeid, både kollektivt og i teama/avdelingane. Rektorane samarbeider med pedagogisk leiar om planlegging og organisering av skulen sitt utviklingsarbeid. Leiargruppene og dei tillitsvalde blir også involvert i planleggingsarbeidet for den pedagogisk utviklinga for året som kjem. Gjennom dei tillitsvalde får det pedagogiske personalet innverknad på utviklingsarbeidet til skulen.

Utviklingsarbeidet blir tidfesta, og sett inn i skulens årshjul. Avdelingsleiarane set utviklingsarbeid på agendaen i sine avdelingar, og rektorane held seg orienterte både gjennom informasjon frå avdelingsleiarane, og ved å besøke avdelingane. Det varierer om avdelingsleiarane sjølv leiar fagseksjonsmøta, eller om dette blir gjort av fagansvarlege eller fagkoordinatorar. Ulike kulturar i avdelingane ved skulane fører til ulik organisering av fagseksjonsmøta.

I forhold til leiarinvolvering i fagteama, opplever lærarane dette ulikt. Nokon opplever skuleleiinga som lite synlege, og når leiinga involverer seg, blir det opplevd som kontroll og manglande tillit. Dette står i kontrast mot målet skuleleiarane har om å vere «tett på». Her kan

det verke som at det har oppstått ei kløft mellom skuleleiinga og det pedagogiske personalet. Andre lærarar som blei intervjuet, meiner derimot at dei har mykje fridom, og blir vist stor grad av tillit.

Det verkar som at tidsbruk og fordeling mellom tid brukt på driftsoppgåver og skuleutviklingsarbeid varierer noko frå dei ulike skulane og avdelingane, men dei fleste av leiarane og lærarane meiner det ligg om lag halvt om halvt. Mellomleiarane framheva at det var viktig at dei sette av konkret tid til å jobbe med utviklingsarbeid i fagteama.

### **Faktorar som verkar hindrande for profesjons- og skuleutviklingsarbeid i team**

Forskingsspørsmål 6): Kva kan skape hindringar for profesjons- og skuleutviklingsarbeid i fagteam i den vidaregåande skulen?

På spørsmål om det er noko i skulekvardagen som kan skape hindringar i forhold til profesjons- og skuleutviklingsarbeid i skulen eller i fagteama, er mangelen på tid, - og for mange oppgåver det første som rektor ved Bjerk vgs nemner. Rektoren kjem inn på at det alltid er mykje administrative oppgåver som skal gjerast, og at ved innføring av stadig nye system i skulen utan å gje nødvendig opplæring – så går dette ut over tida til å jobbe med utviklingsarbeid.

*«Det er alltid knappheit på tid, og alltid veldig mykje administrative oppgåver som må gjerast. Vi kjempar for å få nok tid til den pedagogiske utviklinga, og tid til å få løfte blikket og til å tenke dei store tankane». Rektor ved Bjerk vgs.*

Rektor ved Alm vgs kjem inn på noko av det same, og at rutinane må vere på plass, for at ein skal få tid nok til å drive med utviklingsarbeid:

*«Eg ser jo at viss ikkje rutinane våre er på plass, så er det ei hindring for at me kan få bruke nok tid på utviklingsarbeid.» Rektor ved Alm vgs*

I intervjuet med pedagogisk leiar ved Gran vgs, fortel han at mengda av driftsoppgåvene kan skape hindringar i forhold til læring og skuleutviklingsarbeid i skulen og i fagteama. Han meiner at det kanskje er lettare å jobbe med drift enn med utvikling, men at ein som leiar likevel som må sette fokus på- og prioritere skuleutviklingsarbeid:

*«Eg tenker at ein av dei viktigaste jobbane til ein leiar i skulen er å sette fokus på det pedagogiske utviklingsarbeidet, og tidfeste at no skal vi jobbe med det. Og så må vi gjere det!» Pedagogisk leiar ved Gran vgs*

Avdelingsleiar ved Osp vgs, fortel at mangelen på tid, er den største hindringa for å drive skuleutviklingsarbeid i team. Han fortel at sidan fellesfaglærarane deltek på så mange av klassekontaktmøta, så er det vanskelegare på fellesfaga enn på yrkesfaga å samle fagtema. Møta er fastlagte, og det går fleire veker mellom kvar gang dei kan ha fagseksjonsmøte.

*Vi blir litt dregen mellom den eine og den andre rolla, så vi slit litt med å få tid. Og kanskje er det litt vanskeleg å få forståing for at vi har den mangelen på tida da. Det blir sagt at vi skal bruke handlingsrommet vårt, men vi har ofte lite handlingsrom fordi møta allereie er lagt, og det er lite fleksibilitet.» Avdelingsleiar ved Osp vgs*

Tid – eller mangelen på tid - er også noko av det første lærarane trekker fram, når dei får spørsmål om det er noko i skulekvardagen som kan skape hindringar i forhold til profesjons- og skuleutviklingsarbeid i fagteam. Dette går både på mangel av møtetid, eller på det at fleire møte blir sett opp parallelt.

Byråkrati og dokumentasjon, og strukturelle faktorar som t.d. rigide timeplansystem blir også nemnt som noko som skapar organisatoriske utfordringar. I tillegg kjem fleire av lærarane inn på utfordringar knytt til dårleg informasjonsflyt. Lærar ved Rogn vgs fortel om skulen sin at den er kjend for dårleg informasjonsflyt, og at det blir nytta alt for mange ulike kanalar og plattformer til å legge ut informasjon på. Dette fører til forvirring, og til at informasjon ikkje når fram. Lærar ved Ask vgs kjem også inn på litt av den same frustrasjonen knytt til informasjonsflyten, og til bruken av ulike pedagogiske plattformer ved skulen:

*«Eg var jo heilt forberedt på at vi skulle jobbe med Teams, ... og eg kan Teams. Og så kjem eg her og ingen kan Teams (ler). Så her bruker vi ... her bruker vi Google, vi bruker It's Learning, vi bruker Intra og epost. Altså det er så mange forskjellige plattformer ... eg blir ... eg blir heilt sprø! ... Og når eg begynte, så fekk eg jo ikkje med meg meldingar heller. Eg fekk jo ikkje med meg møte fordi eg skjønnte jo ikkje kva plattformer dei kom i frå.» Lærar ved Ask vgs*

Lærar ved Ask vgs kjem også inn på at dei pedagogisk tilsette opplever at det blir sett av for lite tid til samarbeidsmøte. Dei som underviser i mange fag, får ikkje moglegheit til å delta på alle dei ulike fagseksjonsmøta som blir sett opp i løpet av same skuledag. Lærarar må difor gjere ei prioritering over kva møte dei skal delta i. Lærar ved Ask vgs konkluderer med at det største hinderet i forhold til læring og skuleutviklingsarbeid i fagteam, er mangelen på tid.

**Oppsummering:** På spørsmål om det er noko i skulekvardagen som kan skape hindringar i forhold til profesjons- og skuleutviklingsarbeid i skulen eller i fagteama, svarar rektorane at det går på mangel av tid, for mange administrative oppgåver, innføring av stadig nye system i



skulen utan å gje nødvendig opplæring, og rutinar som ikkje er på plass. Også mellomleiarane meiner at for lite tid til rådigheit, og for mykje driftsoppgåver verkar hindrande på utviklingsarbeid. Ein av avdelingsleiarane fortel også om strukturelle hindringar, der møtetidspunkta er fastlagte på førehand, og der det difor går fleire veker mellom kvart fagseksjonsmøte.

Fleire av lærarane kjem også inn på utfordringar med for lite møtetid, eller at ulike team- eller fagseksjonsmøte er sett opp parallelt, slik at dei ikkje kan delta på alle møta. Byråkrati og dokumentasjon, og strukturelle eller organisatoriske faktorar som rigide timeplansystem skapar også organisatoriske utfordringar fortel dei om. I tillegg opplever fleire lærarar at skulane bruker for mange ulike plattformer, noko som fører til dårleg informasjonsflyt. Alt dette blir opplevd som hindrande element i forhold til skuleutviklingsarbeid.

Det som likevel ser ut til å gå mest igjen blant både skuleleiarane og lærarane som det største hinderet for å drive profesjons- og skuleutviklingsarbeid i skulen eller i fagteama, er mangelen på tid.

## 5.4 Oppsummering av empiri

### Lærande profesjonsfellesskap, erfaringsdeling og lærande møte

Lærande profesjonsfellesskap: Leiarane meiner lærande profesjonsfellesskap går ut på å fokusere på utvikling og nyare forsking, og på å vektlegge kollektive samhandlingsprosessar. Både leiarane og lærarane tenker også at lærande profesjonsfellesskap går ut på å ha ein felles plattform med same verdiar og visjonar, og opptre som eit samla kollegium. Lærarane meiner elles at kurs, vidareutdanning og input utanfrå er viktig. Det å ha kontorplass nær kvarandre ser dei også på som ein faktor som bidreg til eit lærande profesjonsfellesskap.

Erfaringsdeling: Leiarane meiner at deling av undervisningsopplegg fungerer bra internt i skulen, og det blir lagt til rette for erfaringsdeling på planleggingsdagar og på faste møtedagar. Det blir lagt opp til kollektiv deling, bl.a. etter at lærarar har delteke på kurs. Leiarane meiner at deling på tvers av avdelingane er viktig, for å lære av kvarandre.

Lærarane meiner erfaringsdeling går ut på deling, samarbeid, og på det å lære av kvarandre. Nokre lærarar opplever at erfaringsdeling berre blir organisert «nedanfrå». Dette kan tolkast som at skular ikkje legg til rette for erfaringsdeling, eller at lærarar og skuleleiarar har ulike forventningar til, eller har ei ulik forståing av kva som ligg i omgrepet *erfaringsdeling*.

Lærande møte: Leiarane meiner *lærande møte* går på både metoden og på innhaldet i møta. I lærande møte bidreg alle deltakarane, det blir opna opp for å stille spørsmål, reflektere og drøfte saman, og ein prøver å sjå- og finne samanhengar. Omgrepet lærande møte var ukjend for lærarane, men ut frå arbeidsmåtar som lærarane fortel om frå planleggingsdagar og faste møtedagar, kan det tyde på at fleire av dei organiserte møta er lærande møte.

### **Leiarrolle og leiingsstilar**

Både rektorane og mellomleiarane kjenner seg igjen i ein tillitsbasert og relasjonsbasert leiingsstil. Fleire avdelingsleiarar har fått større fokus på skuleutvikling den siste tida pga. Fagfornyngja. Det er viktig at avdelingsleiarane får bruke sin autonomi som leiarar meiner ein av rektorane. Både denne rektoren og fleire av avdelingsleiarane meiner likevel at leiingsstilen deira må tilpassast til dei ein har leiaransvar for, sidan nokre treng meir støtte enn andre. Skuleleiarane er bevisste på at dei vekslar mellom ulike leiingsstilar.

Mellomleiarane kjenner seg best igjen i ein relasjonsbasert leiingsstil, og i «bottom-up-leiing». Omgrepet «Bottom-up» eller «nedanfrå og opp» viser til perspektivet frå dei som gjennomfører det som blir sett i verk (*Matland, 1995 s.6*).

Ein av mellomleiarane meiner at hovudjobben som leiar er å sette retning, vere tett på, og følge opp. Han meiner det er viktig at ein greier å fokusere både på den faglege utviklinga, og på det kollektive utviklingsarbeidet. Alle skuleleiarane meiner også at dei er oppgåveorienterte. Viss leiarfokuset først og fremst er retta mot dei daglege oppgåvene, kan dette evt. gå ut over fokuset på teambasert profesjons- og skuleutviklingsarbeid.

### **Leiar og lærarrolla, i ein skule i stadig endring**

I ein skule i stadig endring, meiner rektorane at dei kan motivere og støtte dei tilsette, og sette fokus på det dei meiner er viktig. Mellomleiarane tenker også at deira rolle er viktig, for å sette utviklingsarbeid på agendaen i avdelingane. Mellomleiarane meiner likevel at strukturelle faktorar som mangel på tid kan verke hindrande på utviklingsarbeid.

Lærarane opplever lærarrolla i ein skule i stadig utvikling ulikt. Lærar frå Lind vgs meiner at skulen og lærarrolla også må endre seg, i takt med endringane i samfunnet. Lærar frå Hassel vgs opplever ei kjensle av utmatting knytt til endringane i skulen. Byråkrati og dokumenteringskrav har blitt verre fortel lærar frå Rogn vgs om, medan lærar frå Ask vgs meiner eldre lærarar bør

bli betre på å oppdatere seg digitalt. Samstundes er lærarane nøgde med at det skjer ei utvikling i skulen, og fleire meiner også at Fagfornyinga gir eit løft. Det ser difor ut til at lærarane og skuleleiarane i utgangspunktet ikkje stiller seg negative til ein skule i endring. Samstundes fører mangel på tid/tidspress og unødig byråkrati til frustrasjonar knytt til leiar og lærarrolla.

### **Innføringa av Fagfornyinga**

Rektorane og dei pedagogiske leiarane har hatt hovudansvaret for planlegginga og organiseringa av innføringa av Fagfornyinga på skulane. Det har vore sett av tid på skulane til å arbeide med innføringa av Fagfornyinga.

Lærarane har blitt organisert inn i grupper der dei har arbeidd med innhaldet i læreplanane, både i fagseksjonar og på tvers av avdelingane. Å jobbe med Fagfornyinga på tvers av avdelingane, bidreg til å skape ei «vi-kjensle», og til å gi eit innblikk i arbeidet i andre team og avdelingar, meiner skuleleiarane. Skuleleiarane har vore enten direkte eller indirekte involvert i dette arbeidet.

Lærarane opplever likevel ulik grad av leiarinvolvering. Nokre meiner at skulane har jobba godt med innføringa av Fagfornyinga, medan andre fortel at dette ikkje har vore eit prioritert ved skulen deira. Der det blir opplevd at innføring av Fagfornyinga ikkje har vore prioritert, kan det vere vanskeleg å fastslå om dette faktisk stemmer, eller om arbeidet som eventuelt har blitt gjort, ikkje har blitt kommunisert godt nok ut til dei tilsette.

### **Leiarinvolvering, og organisering av skuleutviklingsarbeid i fagseksjonsmøte**

Ved samtlege skular ser det ut til at den faste, bundne møtetida, og planleggingsdagar blir brukt til å jobbe med utviklingsarbeid, både kollektivt og i teama/avdelingane. Rektorane samarbeider med pedagogisk leiar om planlegging og organisering av utviklingsarbeid. Leiargruppene og dei tillitsvalde blir også involvert i planleggingsarbeidet.

Gjennom dei tillitsvalde får det pedagogiske personalet innverknad på utviklingsarbeidet til skulen. Utviklingsarbeid blir tidfesta, og sett inn i skulens årshjul. Avdelingsleiarane set utviklingsarbeid på agendaen i avdelingane, og rektorane held seg orienterte gjennom avdelingsleiarane, og ved å besøke avdelingane. Det varierer om avdelingsleiarane leiar fagseksjonsmøta, eller om dette blir gjort av fagansvarlege/fagkoordinatorar. Ulike kulturar i avdelingane ved skulane fører også til ulik organisering av fagseksjonsmøta.

Leiarinvolvering i fagteama: Nokre av lærarane fortel at skuleleiinga er lite synlege, og når leiinga involverer seg, fortel ein av lærarane at det blir opplevd som kontroll/manglande tillit. Sidan skuleleiarane har eit mål om å vere «tett på», kan det difor sjå ut til å ha oppstått ei splitting eller ein kommunikasjonssvikt mellom skuleleiinga og det pedagogiske personalet.

Andre lærarar gir derimot uttrykk for at dei har mykje fridom, og blir vist stor grad av tillit. Fordeling av tid brukt på driftsoppgåver og skuleutviklingsarbeid varierer frå dei ulike skulane og avdelingane, men dei fleste leiarane og lærarane meiner det ligg på om lag halvt om halvt. Mellomleiarane poengterer at det er viktig at dei prioriterer utviklingsarbeid, og at dei set av konkret tid til å jobbe med profesjons- og skuleutviklingsarbeid i teama/fagseksjonane.

### **Faktorar som kan verke hindrande for profesjons- og skuleutviklingsarbeid**

Skuleleiarane meiner at mangel på tid, for mange administrative eller driftsmessige oppgåver, innføring av stadig nye system i skulen utan å gi nødvendig opplæring, og rutinar som ikkje er på plass – er faktorar som verkar hindrande på skuleutviklingsarbeid. Ein av avdelingsleiarane fortel også om strukturelle hindringar, der møtetidspunkta på fagseksjonsmøta er fastlagte på førehand, og der det går fleire veker mellom kvart møte.

Lærarane kjem også inn på for lite møtetid, eller at team/fagseksjonsmøte er sett opp parallelt, slik at det ikkje er mogleg å delta på alle møta. Byråkrati og dokumentasjon, og strukturelle eller organisatoriske faktorar som rigide timeplansystem skapar også utfordringar. I tillegg meiner fleire at for mange ulike digitale plattformer i skulen fører til dårleg informasjonsflyt.

Det som likevel ser ut til å gå mest igjen blant både skuleleiarane og lærarane som det største hinderet for å drive profesjons- og skuleutviklingsarbeid i skulen eller i fagteama, er mangelen på tid / for lite tid til møte og samarbeid.

## Kap. 6 | Drøfting av empiriske funn ved hjelp av teori

### 6.1 Individuell- og kollektiv læring

*Lærande profesjonsfellesskap, erfaringsdeling og lærande møte*

Med forskingsspørsmålet: «Kva tankar gjer skuleleiing og pedagogisk tilsette seg om lærande profesjonsfellesskap, erfaringsdeling og lærande møte?» ville eg undersøke om desse omgrepa er kjende blant skuleleiarar og pedagogisk tilsette, kva tyding omgrepa blir tillagt, og om omgrepa blir brukt i skulekvardagen. Eg ville også prøve å finne ut korleis det blir lagt opp til erfaringsdeling i den vidaregåande skulen, og om lærande- eller kunnskapsutviklande møte blir brukt aktivt som eit verktøy for å fremje læring i profesjonsfellesskapet.

**Lærande profesjonsfellesskap:** Leiarane som blei intervjuja, meiner lærande profesjonsfellesskap går ut på å ha fokus på utvikling og nyare forskning, og på vektlegging av dei kollektive samhandlingsprosessane. Langfeldt (2014) fortel i kapittel 3.3.1. at ei evne til refleksjon over eiga praksis er ein sentral motor for utvikling. Innafor den vidaregåande skulen vil utvikling både dreie seg om den individuelle- og om den kollektive utviklinga i profesjonsfellesskapet. Leiarane poengterer at det er viktig å vektlegge dei kollektive samhandlingsprosessane. Dette tema kjem også Jacobsen og Thorsvik (2016) innom i kapittel 3.1.1. Jacobsen og Thorsvik definerer læring i organisasjonar som ein prosess der menneske og organisasjonar tileignar seg ny kunnskap, for deretter å endre åtferd på grunnlag av denne nye kunnskapen.

For å få til læring i organisasjonar, meiner Jacobsen og Thorsvik (2016) at ein må byrje med at individa i organisasjonen reflekterer rundt det dei erfarer. Det den enkelte lærer, må deretter spreia til andre slik at kollektiv læring oppstår i organisasjonen. Til sist, må den kollektive læringa omsettast til kollektiv åtferd. Det blir danna ein *lærings sirkel* (kapittel 3.1.1.) når individa igjen vurderer resultata av løysinga som organisasjonen kjem ut med, og evt. startar ein ny lærings sirkel for å forbetre tilstanden ytterlegare. Med utgangspunkt i denne definisjonen, vil leiarane sitt fokus på dei kollektive samhandlingsprosessane i profesjonsfellesskapet ved skulen, og omsetting av dette i praksis vere eit viktig grunnlag for å oppnå læring i organisasjonen.

Leiinga sitt fokus på kollektive samhandlingsprosessar syner også igjen i organiseringa av skuleutviklingsarbeid som det blir lagt opp til på planleggingsdagar og på faste møtedagar, og med utviklingsarbeid som blir organisert gruppevis både innafor fagseksjonar og på tvers av

avdelingar. I desse gruppene blir det gjerne jobba med tema, spørsmål og problemstillingar som det pedagogiske personale skal reflektere rundt saman. Dette er i tråd med Jacobsen og Thorsvik (2016) sine synspunkt rundt kollektive prosessar knytt til læring i organisasjonar, som dei forklarar ved hjelp av læringssirkelen i kapittel 3.1.1. Sett i forhold til læringssirkelen, kan ein sjå føre seg at det som lærarane diskuterer seg fram til i teama på planleggingsdagar blir prøvd ut (t.d. i klasseromma), for så å bli diskutert og reflektert rundt i etterkant. Uprøvingane kan bli gjennomført på individnivå, etterfølgt av individuelle analyser av erfaringane som er blitt gjort. Deretter kan dei nye erfaringane delast vidare kollektivt, t.d. i fagseksjonsmøte, innafor fagteam eller på tvers av team- eller fagområde.

Senge (2004) fortel om systemtenking i kapittel 3.3.2. at organisasjonar kan vere bygd opp på ein måte som hindrar folk i å oppdage viktige samhandlingar, t.d. ved skilje på tvers av avdelingsgrenser. Skulane si organisering av skuleutviklingsarbeid på møtedagar og planleggingsdagar med tverrfaglege grupper/team, vil difor kunne bidra å sjå samanhengar på tvers av fagområda, og til å få eit meir samla bilete av heile organisasjonen. Organisering av utviklingsarbeid i grupper/team på tvers av fagområde, kan også motverke at det dannar seg isolerte og rivaliserande undergrupper i skulen, som Ekholm mfl. (2010) fortel om i kapittel 2.2.

Senge (2004) fortel i kapittel 3.3.2. at for å oppnå team/gruppelæring, så må gruppa lære korleis ein skal bruke potensialet som ligg i kvart gruppemedlem, for deretter å finne ut korleis ein best kan utfylle kvarandre. Han fortel vidare at gruppemedlemmene også vil kunne vidareformidle praksis og ferdigheiter til andre grupper. Dette kan gjelde for fleire ulike grupper eller team i den vidaregåande skulen, til dømes i rektorteam, leiarteam, driftsteam, spes.ped.team, fagseksjonsteam, klasselærarteam eller tverrfaglege team. Dei ulike teammedlemmene vil kunne bidra til teama med sine kunnskarar, ferdigheiter, erfaringar, tankesett og haldningar.

Også Langfeldt (2014) framhevar i kapittel 3.1.1. dei kollektive prosessane ved organisasjonsutvikling. Han meiner at dei profesjonelle sjølv må vere involvert i arbeidet med å bestemme kva standardar for yrkesutøving som er legitime, og at dei profesjonelle må fungere innafor skulen som ein felles organisasjon.

Senge (2004) meiner at i tverrfunksjonelle grupper som leiargrupper, så er gjerne dei ulike personane sine mentale modellar fokusert på ulike delar i systemet. Til dømes vil dei ulike avdelingsleiarane i leiargruppa sitt perspektiv truleg ha sitt utspring i deira faglege bakgrunn,

og avdelingane/seksjonane som dei har leiaransvar for. Dette vil også vere tilsvarande for det pedagogiske personalet ved bruk av tverrfaglege team/grupper på tvers av fagområde, som det t.d. blir lagt opp til på planleggingsdagar. Senge fortel i kapittel 3.3.2 at team/grupper som utviklar ferdigheiter i å bruke systemtenkinga sitt språk, vil kunne oppnå å få fram eit felles bilde av systemet i sin heilskap. Ved å diskutere, og ved at dei ulike team/gruppedelegmene legg fram side synspunkt, kan heile teamet/gruppa få ei betre forståing og oversikt over organisasjonen som heilskap.

Dahl mfl. (2016) fortel i kapittel 2.1 om ein rapport om lærarrolla, at profesjonsfellesskap kan spele ei viktig rolle for endrings og utviklingsarbeidet i skulen. Rapporten viser også at ein må rette merksemda mot *organiseringa og innhaldet* i profesjonsfellesskapa, og at skuleleiinga si rolle som mentor for profesjonsutøvarane bør styrkast. Skuleleiarar bør i større grad enn i dag vere faglege/pedagogiske leiarar, og ha et klarare ansvar for å styrke skulens profesjonsfellesskap, bl.a. ved å legge til rette for kollektivt arbeid. Skuleleiarar må også sørge for at lærarar tek det ansvaret som profesjonsfellesskapet bør ha, og vere oppdatert på forskning og utdanningspolitikk. Leiinga må sikre medverknad, og rektors rolle inneber også å delegere ansvaret for delar av profesjonsfellesskapets arbeid til lærarar ved skulen.

Når skuleleiarane og lærarane meiner at lærande profesjonsfellesskap går ut på å ha ein felles plattform med same verdiar og visjonar, og opptre som eit samla kollegium, stemmer dette godt overeins med disiplinen *felles visjon*, som Senge (2004) fortel om i kapittel 3.3.2. Felles visjonar forklarar han som bilde som alle i organisasjonen ber med seg, som verkar samlande, og som skapar ei fellesskapskjensle i heile organisasjonen. Også Bolman og Deal (2018) peikar i kapittel 3.1.1. på at kvalitative studiar av leiing syner at effektive leiarar er med og utformar ein visjon, set standardar for prestasjonar, og gir arbeidet i organisasjonen retning og fokus. I tillegg syner studiane at gode leiarar har ei evne til å formidle visjonen til andre.

Lærarane meiner at kurs, vidareutdanning og input utanfrå er viktig. Gjennom funna i studien kan det sjå ut til at skuleleiarane kanskje først og fremst fokuserer på læringa som skjer mellom dei tilsette innafor organisasjonen, medan lærarane gir uttrykk for ønskje og behov for input «utanfrå». Samstundes kjem fleire av lærarane også inn på verdien av samarbeid mellom kollegaer, og på at det er hensiktsmessig å ha fysiske kontorplassar nær kvarandre for å ha moglegheit til uformelle møte og samarbeid. Irgens (2012) fortel i kapittel 3.3.1 at likevel om profesjonsutdanning fører til spesialistkunnskap innan eit bestemt fagområde, må dei

profesjonelle også kunne samarbeide med andre, og må kunne fungere innfor rammene av ein arbeidsorganisasjon.

Løver og Postholm (2016) har gjennom den kvalitative studien *Leiing av eit lærande team* forska på kva faktorar ved leiing som er essensielle for å legge til rette for eit effektivt teamsamarbeid som bidreg til læring og utvikling (kapittel 2.2). Funna frå studien viser at lærarar treng å samhandle i profesjonelle fellesskap for oppleve læring i skulen. Når eksterne ressurspersonar bidreg inn i skulen med ny kunnskap, kan dette føre til endring av praksis.

Desse funna underbygger innspela og ønskja frå lærarane om å få «input utanfrå». Funna i studien til Løver og Postholm peikar også på at leiaren for utviklingsarbeidet må bruke tid i startfasen for å forankre prosjektet. Leiinga må også tilrettelegge for kunnskapsutvikling og læring på tvers av team for at skulen skal kunne utvikle seg som ein lærande organisasjon. Bruk av tverrfaglege team for å oppnå kunnskapsutvikling og læring, samsvarar også med synspunkta frå skuleleiarane som kom fram i mi undersøking.

Det blir i følgje Helstad (2014) forventat at skulane er «lærnde organisasjonar», noko som inneber fokus på kunnskapsutvikling blant profesjonsutøvarar (kapittel 2.3). Helstad meiner kunnskapsutvikling blant lærarar er ei form for etterutdanning, som fremjar skuleutvikling. Helstad meiner vidare at i motsetnad til korte kurs og diverse reformtiltak, så gir kompetanseutvikling på arbeidsplassen som varer over tid, god verknad. Lillejord (2003) er inne på mykje av det same. I kapittel 3.3.1. fortel Lillejord at fagleg oppdatering tradisjonelt har pleidd å skje ved at lærarane melder seg på studium, i staden for å bruke sine faglege kunnskapar til å skape ny kunnskap i arbeidssituasjonen, saman med kollegaer og elevar.

Både Helstad (2014) og Lillejord (2003) påpeikar verdien av utviklinga som skjer kollektivt i profesjonsfellesskapet innfor på skulane. Samstundes fortel Senge (2004) i kapittel 3.3.2. om personleg meistring – at ein organisasjon si evne til å lære, ikkje vil vere større enn det som det er hos medlemmene i organisasjonen. Senge seier vidare at når bedrifter eller organisasjonar ikkje oppmuntrar sine medlem til slik vekst, vil resultatet bli at ressursar blir liggande ubrukt.

Funna i studien tyder på at likevel om dei pedagogisk tilsette er opptatt av å få input «utanfrå», så både ønskjer dei- og ser verdien av profesjonsfellesskapet, og av samarbeid med sine kollegaer. Med utgangspunkt i Senges disiplin *personleg meistring*, som fokuserer på



læringa hos enkeltindividua, og synspunkta elles knytt til kollektiv læring som er presentert i dette kapittelet, kan det sjå ut til at det er av betydning at dei pedagogisk tilsette både får moglegheit til å utvikle seg individuelt t.d. gjennom kurs og studium, samstundes som det også bør bli organisert og lagt til rette for samarbeid, læring og utvikling i teama og profesjonsfellesskapa i skulen.

**Erfaringsdeling:** I overordna del, Verdier og prinsipp for utdanninga (udir.no) står det skrive at gode strukturar for samarbeid, støtte og vegleiing mellom kollegaer og på tvers av skular fremjar ein delings- og læringskultur (jf. kapittel 1.1).

Leiarane meiner at deling av undervisningsopplegg fungerer bra internt i skulen. Dei fortel at det m.a. blir lagt til rette for erfaringsdeling på planleggingsdagar og på faste møtedagar, og etter at lærarar har delteke på kurs. Dei meiner også at deling på tvers av avdelingane er viktig, og at dette bidreg til at dei tilsette får lære av kvarandre. Både leiarane og lærarane er generelt positive til deling, men det kjem fram i undersøkinga at nokre av lærarane ikkje stiller seg så positive til å dele undervisningsopplegg «utanfor» skulen. Dette kan gjelde på fylkesnivå, eller på eksterne plattformer som t.d. NDLA.

Lærarane meiner erfaringsdeling går ut på deling, samarbeid, og på det å lære av kvarandre. Her kjem vi m.a. innom profesjons- og organisasjonsutvikling, og på kollektiv læring.

Senge (2004) fortel om disiplinen gruppe/teamlæring i kapittel 3.3.2, at når grupper/team verkeleg lærer, oppnår dei glimrande resultat - samstundes som dei enkelte gruppemedlemmene opplever ein langt raskare personleg vekst enn dei ville hatt individuelt. Senge meiner at gruppe/teamresultat kan danne tonen og sette ein standard for felles læring også i resten av organisasjonen, og at teama vil også kunne vidareformidle praksis og ferdigheiter til andre team. Senge meiner også at det å tenke bevisst på kvarandre som kollegaer, bidreg til at ein samhandlar som kollegaer.

Fullan og Quinn (2017) kjem i kapittel 3.1.1. innom fire faktorar eller «drivarar» for utvikling i skulesystemet. Desse drivarane er *kapasitetsbygging*, *samarbeid*, *pedagogikk* og *systemisk arbeid*. *Kapasitetsbygging* forklarar Fullan og Quinn som ferdigheitene, kompetansen og kunnskapane som enkeltindividua og grupper treng for oppnå måla dei jobbar mot, og *Samarbeid* forklarar dei som utviklinga av gruppas kvalitet, og korleis lærarane samarbeider med andre lærarar på skulen for å forbetre læringsutbyte for elevane. Desse to «drivarane» for

utvikling i skulesystemet heng saman med erfaringsdeling, og med å ta i bruk det kollektive profesjonsfellesskapet til læring og kunnskapsutvikling.

Nokre lærarar opplever at erfaringsdeling berre blir organisert «nedanfrå». Dette kan tolkast som at skulane enten ikkje organiserer, eller legg til rette for erfaringsdeling, eller at lærarar og skuleleiarar har ei ulik forståing – eller ulike forventningar om kva som ligg i omgrepet *erfaringsdeling*. Her kjem vi m.a. inn på Senges (2004) mentale modellar, som han fortel om i kapittel 3.3.2. Mentale modellar forklarar Senge som inngrodde meiningar, generaliseringar eller tankebilde som påverkar korleis vi oppfattar verda, og korleis vi handlar.

Kanskje meir dialog mellom skuleleiinga og dei pedagogisk tilsette rundt omgrepet erfaringsdeling, kan gi ei meir felles oppfatning over kva som ligg i omgrepet? Kanskje t.d. fellesmøte med alle dei pedagogisk tilsette kan nyttast til å diskutere kva tankar ein har rundt erfaringsdeling, og korleis dette kan organiserast?

**Lærande møte:** Leiarane meiner lærande møte går ut på både metoden og innhaldet i møta. I lærande møte bidreg alle deltakarane, det blir opna opp for å stille spørsmål, reflektere, drøfte saman, sjå samanhengar og få til ei kvalitetsutvikling. Dette stemmer godt overeins med Roald (2012) sine synspunkt i kapittel 3.1.1. om kva som kjenneteiknar lærande/kunnskapsutviklande møte. Han nemner mellom anna *medskaping* framfor medbestemming, det å *stille spørsmål* i staden for å legge fram forslag, og det å *sjå etter samanhengar* i staden for å sjå etter årsaker.

Omgrepet *lærande møte* var ukjend for lærarane, men ut frå arbeidsmåtar dei fortel om frå planleggingsdagar og faste møtedagar, kan det tyde på at fleire av dei organiserte møta likevel har kjenneteikn frå lærande møte. Blant anna blir det organisert tverrfaglege (heterogene) grupper der møteleiing går på omgang. Det blir opna opp for medskaping, t.d. ved at alle deltakarane spelar inn sine ulike idear og refleksjonar. Dette er i samsvar med nokre av Roald (2012) sine kjenneteikn på lærande eller kunnskapsutviklande møte.

### **Oppsummering - Lærande profesjonsfellesskap, erfaringsdeling og lærande møte**

**Lærande profesjonsfellesskap:** Leiarane meiner lærande profesjonsfellesskap går ut på å ha fokus på utvikling og nyare forskning, og på vektlegging av kollektive samhandlingsprosessar. Jacobsen og Thorsvik (2016) vektlegg også verdien av kollektiv utvikling, men seier på same tid at for å få til læring i organisasjonar, så må ein byrje med individa. Det den enkelte lærer, må deretter spreiaast til andre i organisasjonen, for å skape kollektiv læring. Senge (2004) kjem

også innom individuell og kollektiv læring, både knytt til personleg meistring og til gruppelæring. Ved gruppelæring må kvar einskild i gruppene lære å bruke sitt potensiale. Grupper/team kan også vidareformidle kunnskap til andre grupper. Leiaranes fokus på dei kollektive samhandlingsprosessane i profesjonsfellesskapa, vil vere eit viktig grunnlag for å oppnå læring i organisasjonen.

Med skulane si organisering av skuleutviklingsarbeid på møtedagar og planleggingsdagar med tverrfaglege grupper/team, vil ein også kunne gi dei tilsette eit meir samla og heilskapleg bilete av heile organisasjonen, på tvers av avdelingar, noko som bidreg til systemtenking (jf. Senge, 2004). Samstundes peikar både Langfeldt og Jacobsen og Thorsvik (2016) på at den individuelle utviklinga, med ei evne til refleksjon over eiga praksis vil vere viktig.

Skuleleiarane meiner at lærande profesjonsfellesskap også går ut på å halde seg oppdatert på utvikling og nyare forskning. Dahl mfl. (2016) vektlegg også skuleleiinga sitt ansvar for å sørge for at lærarane held seg oppdaterte på forskning og utdanningspolitikk. Dei meiner skuleleiarar må fungere som faglege/pedagogiske leiarar, sikre medverknad, delegere ansvar, og legge til rette for kollektivt arbeid.

Både skuleleiarane og lærarane meiner lærande profesjonsfellesskap går ut på å ha ein felles plattform med same verdiar og visjonar, og opptre som eit samla kollegium. Bolman og Deal (2018), og Senge (2004) framhevar også verdien av å ha ein felles visjon, som kan verke samlande og gi retning og fokus i organisasjonen.

Lærarane meiner at kurs, vidareutdanning og input utanfrå er viktig. Senge fortel om personleg meistring – at ein organisasjon si evne til å lære, ikkje vil vere større enn hos kvart einskild medlem i organisasjonen, og at ein difor må difor oppmuntre medlemmene til vekst. Dette kan bl.a. vidareutdanning og input utanfrå kunne bidra til. Samstundes vil også den kollektive samhandlinga, utviklinga og læringa i skulen vere viktig. T.d. peikar Irgens (2012) på at den profesjonelle ikkje berre kan fungere som ein fagspesialist.

Lillejord (2003) meiner også at viss ein skal få til ei profesjonalisering av læraranes arbeid, held det ikkje at enkelte lærarar melder seg på studium, men at skulen som organisasjon må ha eit breiare perspektiv på sin pedagogiske aktivitet.

Når det gjeld lærande profesjonsfellesskap, indikerer funna i studien at skuleleiarane først og fremst har eit fokus på læringa som skjer mellom dei tilsette innafor organisasjonen, medan lærarane ønskjer input «utanfrå». Samstundes kjem fleire av lærarane også inn på verdien av samarbeid mellom kollegaer. Ut frå funna, og sett i lys av teori ser det ut til at skulane både bør legge opp til at dei dei pedagogisk tilsette får utvikle seg individuelt, i tillegg til at det bør organiserast og leggest til rette for kollektiv utvikling i profesjonsfellesskapet.

**Erfaringsdeling:** Senge (2004) meiner at det å tenke bevisst på kvarandre som kollegaer, også bidreg til at ein samhandlar som kollegaer. Leiarane meiner at deling av undervisningsopplegg fungerer bra internt i skulen. Det blir lagt til rette for erfaringsdeling på planleggingsdagar og på faste møtedagar, og etter at lærarar har delteke på kurs. Leiarane meiner at deling på tvers av avdelingane er viktig, for at dei tilsette skal få lære av kvarandre. Det står også skrive i overordna del, Verdier og prinsipp for utdanninga (udir.no) at gode strukturar for samarbeid, støtte og vegleiing mellom kollegaer og på tvers av skular fremjar ein delings- og læringskultur. Både leiarane og lærarane er generelt positive til deling, men i hovudsak internt i skulen.

Lærarane meiner erfaringsdeling går ut på deling, samarbeid, og på det å lære av kvarandre. Senge (2004) fortel om disiplinen gruppelæring, at når grupper/team verkeleg lærar, oppnår dei glimrande resultat. Samstundes vil kvart gruppemedlem oppleve meir utvikling enn dei ville hatt individuelt.

Nokre lærarar opplever at erfaringsdeling berre blir organisert «nedanfrå». Dette kan tolkast som at skulane enten ikkje legg til rette for erfaringsdeling, eller at mentale modellar - dvs. korleis våre tankesett, meiningar eller måtar å tenke på påverkar korleis situasjonen blir oppfatta (jf. Senge, 2004). I dette tilfelle verkar det som at skuleleiinga har eit ønskje om bruk av erfaringsdeling i skulen, medan det ikkje er alle lærarane som opplever at skuleleiinga legg til rette for dette. Med meir dialog mellom skuleleiinga og dei pedagogisk tilsette rundt erfaringsdeling, vil ein kanskje komme fram til ei meir felles oppfatning over kva som ligg i dette omgrepet for å unngå mistydingar eller uklare forventningar frå begge sider.

**Lærande møte:** Leiarane meiner lærande møte går ut på både metoden og innhaldet i møta. Dei meiner at i lærande møte så bidreg alle deltakarane, og det blir opna opp for å stille spørsmål, reflektere, drøfte saman og sjå samanhengar. Dette stemmer overeins med Roald (2012) sine synspunkt om kjenneteikn på lærande/kunnskapsutviklande møte. Omgrepet

lærande møte var ukjend for lærarane som blei intervjuet, men ut frå arbeidsmåtar dei fortel om, kan det likevel tyde på at fleire av dei organiserte møta på planleggingsdagar har kjenneteikn som samsvarar med lærande- eller kunnskapsutviklande møte.

## 6.2 Leiarrolle og leiingsstilar

Jacobsen og Thorsvik (2016) definerer i kapittel 3.1.1. omgrepet *leiarstil*, som at det dreier seg om korleis leiarar opptre, kva dei er opptatt av, og korleis dei forhold seg til medarbeidarane. Med utgangspunkt i forskingsspørsmålet: «*Kva innverknad kan skuleleiar si rolle og leiarstil ha på lærarane sitt arbeid med teambasert profesjons- og skuleutviklingsarbeid i den vidaregåande skulen?*» hadde eg eit ønske om å undersøke om,- og eventuelt korleis – leiarrolle og leiarstilar kan påverke teambasert skuleutviklingsarbeid.

Både rektorane og mellomleiarane kjenner seg igjen i ein tillitsbasert og relasjonsbasert leiingsstil. Fokuset på ein tillitsbasert og relasjonsbasert leiarstil samsvarar godt med studiar som er gjort, knytt til effektiv leiing. I kapittel 3.1.1. fortel Bolman og Deal (2018) at fleire kvalitative studiar av leiing blant anna syner at effektive leiarar involverer seg sterkt både i arbeidet og i menneska som utfører dette, og at dei har ei evne til å vekke tillit, og til å bygge relasjonar. Dei fortel vidare at ved ei demokratisk- eller relasjonsorientert leiing, så prøver leiarar å utvikle gode relasjonar til sine medarbeidarar, involvere dei i avgjersle knytt til arbeidet, og drøfte problem- og konsultere dei i vanskelege spørsmål.

Ein av rektorane poengterer at han ikkje er så positiv til endringsleiing, og ikkje ønskjer endring berre for endringa si skuld. Derimot er det fleire av avdelingsleiarane som fortel at fokuset deira på skuleutvikling har blitt større den siste tida, og at ei av årsakene til dette er innføringa av Fagfornyninga. Bolman og Deal (2018) fortel i kapittel 3.1.1. at studiar syner at ved godt leiarskap, så utformar leiinga ein visjon, set standardar for prestasjonar, og gir arbeidet i organisasjonen retning og fokus. Ved å fokusere på innføringa av Fagfornyninga, er skuleleiinga med på å sette retning i utviklingsarbeidet.

Det er viktig at avdelingsleiarane får bruke sin autonomi som leiarar, meiner ein av rektorane. Likevel om pedagogar og mellomleiarar har profesjonsutdanningar i botn, vil dei likevel vere ulike, og difor ha ulike behov. Jacobsen og Thorsvik (2016) fortel i kapittel 3.1.1. at underordna med høg «modenskap» som både er kompetente og villige og difor i stand til å arbeide på eiga hand, vil ha meir behov for autonomi enn for støtte i arbeidet. Dette samsvarar

med synspunkta og tilbakemeldingane frå rektorane og mellomleiarane, som kom fram i undersøkinga. I tillegg til rektoren som meiner det er viktig at avdelingsleiarane får bruke sin autonomi som leiarar, gir også fleire av avdelingsleiarane uttrykk for at leiingsstilen deira må tilpassast til dei ein har leiaransvar for, da dei opplever at nokre treng meir støtte enn andre.

Jacobsen og Thorsvik (2016) meiner tendensen i moderne organisasjonar går mot å auke medarbeidarane si påverknad gjennom demokratiske prosessar, og med ei leiaråtfærd der leiaren motiverer, styrkar sjølvkjensla og fremjar initiativ hos medarbeidarane. Dette er i tråd med synspunkta til den eine rektoren, som framhevar at det er viktig at avdelingsleiarane får bruke sin autonomi.

Samstundes fortel både rektorane og avdelingsleiarane at leiarstilen deira må tilpassast i forhold til dei ein har leiaransvar for. Dette samsvarar med den *situasjonsbetinga leiarstilen*, etter Hersey og Blanchards leiingsteori, som Jacobsen og Thorsvik (2016) fortel om i kapittel 3.1.1.

Denne leiarstilen går ut på at ulike situasjonar krev ulike leiarstilar for at resultatet skal bli effektivt, og at for å vere effektiv må leiaren tilpasse åtfærd si til personane som skal leiast. Utgangspunktet for teorien bak situasjonsbetinga leiarstil, er at det er store variasjonar i forhold til i kva grad dei tilsette/underordna er «modne» til å løyse arbeidsoppgåvene. Rektorane og mellomleiarane fortel at nokre av dei tilsette dei har leiaransvar for er svært autonome i arbeidet, eller viss vi nyttar Jacobsen og Thorsvik (2016) sitt omgrep – så er dei «modne» til å løyse arbeidsoppgåvene. Samstundes opplever skuleleiarane at andre treng meir støtte og oppfølging. Skuleleiarane er bevisst på at dei vekslar mellom ulike leiingsstilar, blant anna knytt til at dei tilsette dei har leiaransvar for har ulik grad av «modning» eller autonomi.

Mellomleiarane fortel at dei kjenner seg best igjen i ein relasjonsbasert leiingsstil, og i «bottom-up-leiing» (kapittel 5.1.4) . Dei er opptatt av at både lærarar og elevar skal oppleve å bli sett og høyrte. Ein av mellomleiarane meiner at hovudjobben som leiar er å sette retning, vere tett på, og følgje opp. Han meiner det er viktig at ein greier å både fokusere på den faglege utviklinga, og på det kollektive utviklingsarbeidet. Alle skuleleiarane er også innom at dei er oppgåveorienterte. I det å vere oppgåveorientert ligg det mellom anna det å ha fokus på drift og administrasjon.

Jacobsen og Thorsvik (2016) fortel i kapittel 3.1.1. at det innan forskning på leiing har vore vanleg å skilje mellom *leiing* og *administrasjon*, som to ulike typar prosessar og roller. I

administrasjon ligg det å vegleie, støtte, og gje tilbakemeldingar på organisasjonen sine daglege aktivitetar, medan leiing er å skape mening og visjonar for organisasjonen, og lage retningslinjer for korleis organisasjonen skal utvikle seg.

Samstundes fortel dei at innan nyare forskning så ser ein på leiing og administrasjon som to sider av same sak, og at ein både må kunne leie og administrere viss ein skal lukkast som leiar i ein moderne organisasjon. Det ser difor ut til at når skuleleiarane seier at dei ikkje berre har *ein* leiarstil, men vekslar mellom ulike leiarstilar som bla: relasjonsorientert, tillitsbasert, oppgåveorientert og utviklingsorientert leiarstil, så samsvarar dette med ein leiarstil der ein både leiar og administrerar.

Vi har tidlegare sett på at fleire av skuleleiarane i undersøkinga kjenner seg igjen i ein relasjons- eller tillitsbasert leiarstil. Jacobsen og Thorsvik (2016) skil mellom «*Demokratisk og relasjonsbasert leiingsstil*», og «*Autoritær- eller oppgåveorientert leiingsstil*» (kapittel 3.1.1.). Leiarane i den autoritære/oppgåveorienterte leiingsstilen skildrar Jacobsen og Thorsvik som opptatt av produksjon, effektivitet, at dei tek sjølvstendige avgjersle utan å trekke inn medarbeidarane, og brukar ordre i staden for dialog. Innan denne leiarstilen er det lite evne og vilje til å delegere, og til å involvere medarbeidarane i avgjersle. Likevel om skuleleiarane i intervjuet også fortel at dei er oppgåveorienterte, er det lite elles som tyder på at leiingsstilen høyrer inn under definisjonen «*autoritær- eller oppgåveorientert leiingsstil*».

### **Oppsummering – Leiarrolle og leiingsstilar**

Korleis kan leiarrolle og leiarstilar påverke teambasert skuleutviklingsarbeid? Både rektorane og mellomleiarane kjenner seg igjen i ein tillitsbasert og relasjonsbasert leiingsstil. I følge Bolman og Deal (2018) viser fleire studiar av leiing at effektive leiarar involverer seg sterkt både i arbeidet og i menneska, og at dei har ei evne til å vekkje tillit, og til å bygge relasjonar. Ved demokratisk- eller relasjonsorientert leiing, prøver leiarar å utvikle gode relasjonar til sine medarbeidarar, og involvere dei i avgjersler.

Ein av rektorane og fleire av avdelingsleiarane meiner leiingsstilen må tilpassast i forhold til dei ein har leiaransvar for, da nokre treng meir støtte enn andre. Jacobsen og Thorsvik (2016) nyttar omgrepet «*modenskap*» i forhold til kor sjølvstendige eller autonome dei tilsette er. Underordna med høg «*modenskap*» vil ha behov for meir autonomi enn for støtte i arbeidet meiner dei. Når skuleleiarane fortel at leiarstilen deira må tilpassast i forhold til dei ein har

leiaransvar for, samsvarar dette med *situasjonsbetinga leiarstil*, som Jacobsen og Thorsvik (2016) fortel om. Denne leiarstilen går ut på at ulike situasjonar krev ulike leiarstilar for at resultatet skal bli effektivt, og at for å vere effektiv må leiaren tilpasse åtferda si til personane som skal leiast.

Studien viser at skuleleiarane er bevisst på at dei vekslar mellom ulike leiingsstilar, bl.a. knytt til at dei tilsette dei har leiaransvar for, har ulik grad av «modning» eller autonomi. Dette vil også vere med og påverke i kva grad leiarane må styre, eller sette utviklingsarbeid på agendaen i teama, eller i kva grad teama sjølv tek ansvar for utviklingsarbeid. Mellomleiarane ønskjer å sette retning, vere tett på, følge opp, og fokusere både på den faglege utviklinga og på det kollektive utviklingsarbeidet. Dei kjenner seg igjen i ein relasjonsbasert leiingsstil, og i «bottom-up-leiing». Skuleleiarane meiner også at dei er oppgåveorienterte, med fokus på drift og administrasjon.

I følge Jacobsen og Thorsvik (2016) ser ein på leiing og administrasjon som to sider av same sak innan nyare forskning. Når skuleleiarane fortel at dei vekslar mellom ulike leiarstilar som bla: relasjonsorientert, tillitsbasert, oppgåveorientert og utviklingsorientert, så samsvarar dette med ein leiarstil der ein både leiar og administrerer.

Likevel om skuleleiarane også fortel at dei er oppgåveorienterte, er det lite elles som tyder på at leiingsstilen høyrer inn under definisjonen «autoritær- eller oppgåveorientert leiingsstil» som Jacobsen og Thorsvik fortel om. Funna tyder på at skuleleiarane utøver ei demokratisk- eller relasjonsorientert leiing. Leiingsstilen der leiarar prøver å utvikle gode relasjonar til medarbeidarane- og involvere dei i avgjersler, vil difor også påverke leiinga av teambasert skuleutviklingsarbeid.

### **Leiar og lærarrolla, i ein skule i stadig endring**

I kapittel 3.1.1. fortel Jacobsen og Thorsvik (2016) at det har skjedd ei endring i organisasjonar når organisasjonar utviser ulike trekk på ulike tidspunkt. Dei meiner også at moderne organisasjonar er avhengig av å kunne endre seg, og at dette bl.a. kan gå på endringar av strategiar, prosessar, mål, teknologi, strukturelle- eller kulturelle endringar. Endringar vil vere ulike frå skule til skule, samstundes som nokre endringar vil kunne vere felles. Døme på felles endringar er bl.a. innføring og bruk av nye digitale plattformer og digitale undervisningsformer ved heimeskule under coronanedstenginga det siste året. Andre



døme på felles endringar er innføring av nye skulereformar, som t.d. Fagfornyinga hausten 2020. Men korleis er det å vere ein skuleleiar eller ein lærar i ein skule som er i stadig utvikling og endring? Dette ville eg forsøke å finne svar på gjennom forskingsspørsmålet: *«Korleis opplever skuleleiing og lærarar si rolle i ein skule i stadig endring?»*

I ein skule i stadig endring, meiner rektorane at dei kan motivere og støtte dei tilsette, prioritere, og sette fokus på det som er viktig. Men å sette fokus på det som er viktig kan sjølvstakt ulikt. Kva er viktig? Er det å sette fokus på visjonar og utviklingsmål, eller er det å sette fokus på den daglege drifta, og til få hjula til å gå rundt? I følge Jacobsen og Thorsvik (2016) vil det å vegleie, støtte, og prioritere arbeidsoppgåver felle inn under administrative oppgåver, medan det å motivere og skape retning og visjonar for organisasjonen høyrer inn under leiing (kapittel 3.1.1.). Samstundes meiner dei at det vil vere nødvendig med ein kombinasjon av både administrasjon og leiing, for å kunne leie effektivt.

Mellomleiarane opplever at deira rolle i ein skule i stadig endring er viktig, bl.a. for å sette utviklingsarbeid på agendaen i avdelingane. Dahl mfl. (2016) kjem også i kapittel 2.1 inn på skuleleiarane sitt pedagogiske ansvar.

I følge Dahl mfl. (2016) bør skuleleiarar i større grad enn i dag fungere som faglege/pedagogiske leiarar. Leiarane bør også ha eit klarare ansvar for å styrke skulens profesjonsfellesskap, t.d. ved å legge til rette for kollektivt arbeid, sørge for at lærarar tek sitt ansvar i profesjonsfellesskapet, vere oppdatert på forskning og utdanningspolitikk og ved å sikre medverknad. Funna i studien indikerer at dei aller fleste av skuleleiarane som deltok som informantar i studien, allereie jobbar bevisst for å styrke profesjonsfellesskapa ved skulane, bl.a. gjennom fokus på utviklingsarbeid i team/seksjonar.

Lærarane opplever lærarrolla i ein skule i stadig utvikling ulikt. Ein av lærarane meiner at skulen og lærarrolla også må endre seg, i takt med endringane i samfunnet. Dette synspunktet er i tråd med det som står i Meld. St. 11 (2008-2009) om at lærarane må kunne sjå kva fordelar som ligg i endring og utvikling, og kunne sjå born og unges læring og utvikling i lys av endringar i samfunnet (kapittel 1.1.).

Lærar frå Hassel vgs gir uttrykk for utmatting knytt til alle endringane i skulen. Byråkrati og dokumenteringskrav har blitt verre dei siste åra fortel lærar frå Rogn vgs, medan lærar frå Ask

vgs meiner at eldre lærarar bør bli betre på å oppdatere seg digitalt. Når det gjeld det å utvikle seg digitalt, så kjem vi inn på Senges (2004) disiplin *personleg meistring* (kapittel 3.3.2).

Senge (2004) meiner at menneske med stor grad av personleg meistring lever i ein kontinuerleg lærande tilstand, og at dei regelmessig vil vidareutvikle si evne til å skape dei resultatane som dei ønskjer å oppnå. I den vidaregåande skulen vil det vere stadige endringar både når det gjeld læreplaninnhald, digitale plattformer, undervisningsmetodar og metodikk. Difor vil personleg meistring vere ein grunnleggande og viktig disiplin for dei pedagogisk tilsette i skulen, for å vere rusta til å vidareutvikle seg som profesjonsutøvarar.

Både skuleleiarane og lærarane gir uttrykk for at tidspress og byråkrati skapar frustrasjonar rundt deira arbeidssituasjon, og rolle i skulen. Senge (2004) fortel i kapittel 3.3.2. at folk i arbeidssamanheng ofte ser seg sjølv som ledd i eit system som dei ikkje har innflytelse over, og at folk ofte skuldar på noko utanfor seg sjølv, når noko går galt. Dette blir kalla for «fienden er der ute»-syndromet. I følgje Senge viser systemtenking at det ikkje er noko «utanforliggande» som har skulda, men at du og årsaka til problema dine er ledd i det same systemet.

Med dette i mente, kanskje ein i skulane kan sjå litt meir på organiseringa av møtetidene for å unngå tidspresset og frustrasjonane som både lærarar og skuleleiarar gir uttrykk for? Kanskje skulane må finne alternative løysingar, rammer og timeplanstrukturar for å få organisert hyppige nok fagseksjons- eller teammøte som vil vere nødvendige for å kunne jobbe med skuleutviklingsarbeid? Elles gir lærarane uttrykk for at dei er nøgde med at det skjer ei utvikling i skulen, og fleire meiner også at Fagfornyninga «gir eit løft». Det ser difor ut til at lærarane og skuleleiarane i utgangspunktet ikkje stiller seg negative til ein skule i stadig endring.

### **Oppsummering – Leiar og lærarrolla i ein skule i stadig endring**

Jacobsen og Thorsvik (2016) meiner moderne organisasjonar er avhengig av å kunne endre seg. Døme på felles endringar i den vidaregåande skulen det siste året er bl.a. innføringa av Fagfornyninga, og bruk av nye digitale plattformer og digitale undervisningsformer under heimeskule. Men korleis er det å vere ein skuleleiar eller ein lærar i ein skule som er i stadig utvikling og endring?

Rektorane meiner dei kan motivere og støtte dei tilsette, prioritere, og sette fokus på det som er viktig, i ein skule i stadig endring. I følgje Jacobsen og Thorsvik (2016) vil det å vegleie, støtte, og

prioritere arbeidsoppgåver felle inn under administrative oppgåver, medan det å motivere og skape retning og visjonar for organisasjonen høyrer inn under leiging.

Mellomleiarane tenker deira rolle i ein skule i stadig endring er viktig, bl.a. for å sette utviklingsarbeid på agendaen. Dette samsvarar godt med Dahl mfl. (2016) sine synspunkt knytt til skuleleiarrolla. I følgje Dahl mfl. bør skuleleiarar i større grad enn i dag fungere som faglege/pedagogiske leiarar, og bør styrke skulens profesjonsfellesskap, t.d. ved å legge til rette for kollektivt arbeid, sørge for at lærarar tek sitt ansvar i profesjonsfellesskapet, vere oppdatert på forskning og utdanningspolitikk og ved å sikre medverknad. Funna indikerer også at skuleleiarane allereie jobbar bevisst for å styrke profesjonsfellesskapa ved skulane.

Lærarane opplever lærarrolla i ein skule i stadig utvikling ulikt. Nokre meiner at skulen og lærarrolla må endre seg i takt med samfunnet, og andre meiner at eldre lærarar bør oppdatere seg digitalt. Enkelte gir uttrykk for utmatting knytt til endringane i skulen, og andre opplever frustrasjonar knytt til unødig byråkrati. Senge (2004) meiner at menneske med stor grad av personleg meistring lever i ein kontinuerleg lærande tilstand, og at dei regelmessig vil vidareutvikle seg for å oppnå ønskja resultat. I ein skule med stadige endringar når det gjeld læreplaninnhald, digitale plattformer og undervisningsmetodar, vil difor personleg meistring vere ein viktig disiplin i profesjonsfellesskapa i den vidaregåande skulen.

Tidspress og unødig byråkrati skapar frustrasjonar i forhold til lærarane og skuleleiarane si rolle i skulen. I følgje Senge (2004) viser systemtenking at det ikkje er noko utanforliggende som har skulda. Med utgangspunkt i systemtenking, bør ein kanskje difor sjå meir på organiseringa av m.a. møtetidene for å unngå tidspresset og frustrasjonane som både lærarar og skuleleiarar gir uttrykk for. Lærarane gir elles uttrykk for at dei er nøgde med Fagfornyninga, og med utviklinga som skjer i skulen.

## 6.3 Profesjons- og organisasjonsutvikling

### Innføring av Fagfornyninga

Fagfornyninga legg opp til ei tverrfagleg tenking og til ein arbeidsmetodikk som går på tvers av fag og fagområde. Dette viser igjen i dei tre tverrfaglege tema, men også som ei ny metodisk tilnærming til læring som skal fremje djupnelæring. Med forskingsspørsmålet: «*Korleis har skulen organisert, planlagt og lagt til rette for innføringa av Fagfornyninga?*», ville eg undersøke prosessen rundt innføringa av Fagfornyninga ved dei ulike skulane, og finne ut kva

rolle skuleleiinga har hatt under dette arbeidet. Eg ønskte også å finne ut om det har vore lagt opp til individuelt eller kollektivt arbeid i denne prosessen, og om det har vore jobba i fagteam eller i tverrfaglege grupper.

Rektorane og dei pedagogiske leiarane har hatt hovudansvaret for planlegginga og organiseringa av innføringa av Fagfornyinga ved dei ulike skulane. Det har også blitt organisert grupper der lærarane har arbeidd med innhaldet i læreplanane, både i fagseksjonar og i grupper på tvers av avdelingane.

Arbeidsmetoden der lærarane jobbar med læreplanar i team/grupper er i tråd med endrings- og utviklingskompetanse som det står skrive om i kapittel 1.1., Meld. St. 11 (2008-2009) der det er sett fokus på kollektiv samhandling. Her står det m.a. at endrings- og utviklingskompetanse inneber å kunne bidra i lokalt læreplanarbeid, reflektere kritisk over eigen praksis med utgangspunkt i forskning, og kunne samhandle i eit fagleg kollektiv for skulens utvikling.

Det kollektive samarbeidet har også ført til andre positive ringverknadar meiner skuleleiarane. Dei meiner at det å jobbe med Fagfornyinga på tvers av avdelingane, skapar ei «vi-kjensle», og gir eit innblikk i arbeidet i andre team og avdelingar.

Bruk av tverrfaglege team/grupper er også i tråd med Roald (2012) sine råd i kapittel 3.1.1. om kunnskapsutviklande/lærande grupper. Organisering av heterogene arbeidsgrupper kan føre til djupare og meir dynamiske utviklingsprosessar enn ved bruk av homogene grupper, meiner Roald. Det har elles vore sett av tid på skulane til innføringa av Fagfornyinga, og skuleleiarane har vore enten direkte eller indirekte involvert.

Lærarane opplever likevel ulik grad av leiarinvolveringa i arbeidet med innføringa av Fagfornyinga. Nokre av lærarane meiner at skulane har jobba godt med innføringa av Fagfornyinga, medan andre fortel at dette ikkje har vore prioritert ved deira skule.

Der det blir opplevd at innføring av Fagfornyinga ikkje har vore prioritert, kan det vere vanskeleg å fastslå om dette faktisk stemmer, eller om arbeidet som eventuelt har blitt gjort, ikkje har blitt kommunisert godt nok ut til dei tilsette. Her kjem vi innom Senges (2004) mentale modellar (kapittel 3.3.2), om korleis våre generaliseringar og tankebilde påverkar korleis vi oppfattar ting. Disiplinen med mentale modellar går ut på å lære å oppdage våre indre bilde av verda, og bringe desse opp i lyset for ei nærare gransking. Ein kollektiv arena i skulen til å «bringe

tankebilddene våre opp i lyset» i dette tilfellet ved t.d. å informere om arbeidet knytt til Fagfornyninga, kan vere dei vekentlege fellesmøta med alle dei pedagogisk tilsette. Studien viser at fleire av skulane nyttar fellesmøte til både orientering knytt til utviklingsarbeid, og til å drive kollektivt skuleutviklingsarbeid i team/grupper.

Senge (2004) fortel i kapittel 3.3.2 om mentale modellar og om «lærande samtalar». Ved lærande samtalar opnar ein opp om sin eigen tankegang, og opnar også opp for påverknad frå andre. Dette kan vere med på å justere vårt bilete av røyndommen. Knytt til innføringa av Fagfornyninga syner studien at pedagogane har diskutert innhaldet i dei tverrfaglege tema, og omgrep som «djupnelæring» i tverrfaglege grupper/team på planleggingsdagar. Når dei pedagogisk tilsette jobbar i grupper/team med lærande samtalar, enten i tverrfaglege grupper eller innan fagseksjonar, kan dette bidra til at dei kan komme fram til ny forståing i fellesskap.

### **Oppsummering – Innføring av Fagfornyninga**

Rektorane og dei pedagogiske leiarane har stått for planlegging og organisering av innføringa av Fagfornyninga. Det har blitt organisert grupper der lærarane har arbeidd med læreplanane, både i fagseksjonar og på tvers av avdelingane. Skuleleiarane meiner at det kollektive arbeidet med Fagfornyninga på tvers av avdelingane, kan ha bidratt til å skape ei «vi-kjensle», og til å gi eit innblikk i arbeidet i andre team og avdelingar.

Tverrfaglege grupper samsvarar med Roald (2012) sine synspunkt knytt til heterogene grupper. Han meiner at ved bruk av heterogene arbeidsgrupper kan ein oppnå djupare og meir dynamiske utviklingsprosessar enn ved bruk av homogene grupper.

Det har vore sett av tid på skulane til innføringa av Fagfornyninga, og skuleleiarane har vore direkte- eller indirekte involvert. Lærarane opplever likevel ulik grad av leiarinvolvering.

Nokre av lærarane meiner at skulane har jobba godt med innføringa av Fagfornyninga, medan andre ikkje ser at det har vore prioritert. Her kan det t.d. dreie seg om at skuleleiinga faktisk ikkje har vektlagt arbeidet med innføringa av Fagfornyninga, eller at dei tilsette ikkje har blitt orientert- eller blitt involvert godt nok i arbeidet som har vore gjort. Senge (2004) meiner disiplinen med mentale modellar går ut på å lære å oppdage våre indre bilde av verda, og bringe desse opp i lyset for nærare gransking. Ein kollektiv arena i skulen til å informere om arbeidet knytt til innføringa av Fagfornyninga, kan t.d. vere fellesmøte med dei tilsette. Studien viser at fleire av skulane nyttar fellesmøte til både orientering knytt til utviklingsarbeid, og til å drive kollektivt

skuleutviklingsarbeid i team. Senge fortel vidare at ved «lærande samtalar» så opnar ein opp om sin eigen tankegang, og for påverknad frå andre, og at dette kan justere vårt bilete av røyndommen. Når dei pedagogisk tilsette t.d. jobbar i team med lærande/kunnskapsutviklande møte, kan dette bidra til å komme fram til ny forståing i fellesskap.

### **Leiarinvolvering, og organisering av skuleutviklingsarbeid i fagteama**

Med forskingsspørsmålet: «*Korleis blir det organisert og lagt til rette for profesjons- og skuleutviklingsarbeid i fagteama i den vidaregåande skulen, og på kva vis er skuleleiinga involvert i dette arbeidet?*», ønskte eg undersøke struktur, organisering og planlegging rundt skuleutviklingsarbeid i fagteama. Eg ville også forsøke å finne ut kva rolle skuleleiarane har i utviklingsarbeidet i fagteama, og på kva måte dei er involvert i arbeidet.

Ved samtlege skular ser det ut til at den faste, bundne møtetida, og planleggingsdagar blir brukt til å jobbe med utviklingsarbeid, både kollektivt og i teama/avdelingane. Jacobsen og Thorsvik (2016) fortel i kapittel 3.1.1. at fokus på team er tydeleg innan retninga *kvalitetssikring* eller *total kvalitetsleiing*, der teamarbeid går under namnet *kvalitetssirkklar*. Dei fortel også at forskning angående effekten av deltaking, viser at dess meir dei tilsette deltek, dess høgare yting opplever organisasjonen både på individ- og på organisasjonsnivå.

Gjennom leiinga si involvering av dei tillitsvalde i planleggingsarbeidet, blir også det pedagogiske personalet involvert, og får slik innverknad på utviklingsarbeidet til skulen. Dette vil i følge Jacobsen og Thorsvik (2016) høyre inn under ei demokratisk- eller relasjonsorientert leiing, der leiarar prøver å utvikle gode relasjonar til sine underordna, og involvere dei i avgjersle knytt til arbeidet (kapittel 3.2.2.).

Rektorane samarbeider med pedagogisk leiar om skulen sitt utviklingsarbeid. Både leiargruppene og dei tillitsvalde blir involvert i planleggingsarbeidet, som blir organisert gjennom samarbeidsmøte i leiarteama, eller i team med dei tillitsvalde. Senge (2004) poengterer at når ein skal bli einige og fatte ei avgjersle i ei gruppe, vil det også vere nødvendig med diskusjon (kapittel 3.3.2). Han seier vidare at for å få dialog i organisasjonar, må hierarki og rangordning leggjast til side.

Ved at dei tillitsvalde blir involvert, og slik gir pedagogane innverknad, vil ein kunne oppnå ei demokratisk styring av utviklingsarbeidet. Funna indikerer at skulane som har vore med i

studien, nyttar seg av ein modell der det pedagogiske personalet har ei reell innverknad på skulane sitt utviklingsarbeid.

Når skulane utarbeider utviklingsmål, har dette eit visst slektskap med det å sette seg visjonar. Senge (2004) meiner ein visjon står sterkare viss den ikkje er blitt tvinga i gjennom «ovanfrå-og-ned». Når derimot fleire går saman om ein felles visjon, blir den meir levande, verkeleg og meir realiserbar meiner han (kapittel 3.3.2).

Ved å opne opp for prosessar der dei tilsette får medverke til skulens visjon eller utviklingsmål, vil dei tilsette lettare kunne forstå- og få eit eigarforhold til visjonen/utviklingsmåla, noko som igjen kan stimulere til energi, inspirasjon og innsatsvilje. Ein kan oppnå dette bl.a. ved at dei pedagogisk tilsette får innverknad på visjonar og utviklingsmål i skulen gjennom dei tillitsvalde, eller gjennom prosessar og team/gruppesamarbeid på tvers i personalet t.d. på planleggingsdagar.

Utviklingsarbeid blir tidfesta, og sett inn i skulens årshjul. Avdelingsleiarane set utviklingsarbeid på agendaen i sine avdelingar, og rektorane held seg orienterte gjennom avdelingsleiarane, og ved å besøke avdelingane. I kapittel 1.1: I overordna del, Verdier og prinsipp for grunnutdanninga (Utdanningsdirektoratet) blir det presisert at god leiing er ein føresetnad for eit fungerande profesjonelt samarbeid ved skulane, og at skuleleiinga har ansvar for å leie det pedagogiske og faglege samarbeidet mellom lærarane.

Funna i studien viser likevel at det varierer om avdelingsleiarane leiar fagseksjonsmøta, eller om dette blir gjort av fagkoordinatorar. I dei tilfella der avdelingsleiarar har leiaransvar for fleire ulike fagseksjonar, blir det utfordrande for avdelingsleiararen å følgje opp alle fagseksjonane like tett. Det blir difor ved fleire skular delegert ut ansvar til fagkoordinatorar til m.a. å leie fagseksjonsmøte.

Bolman og Deal (2018) fortel i kapittel 3.2.1 at likevel om ansvarsforhold blir ryddigare med *ein* leiar, så vil velfungerande team bli styrka når leiarane er villige til å tre til sida, og når teammedlemmene er innstilte på å dele leiaransvaret. Ut frå Bolman og Deal sine synspunkt, kan det difor sjå ut til at ei delegering av leiaransvaret også kan gi positive utslag i velfungerande team. Også Dahl mfl. (2016) kjem inn på det som går på delegering av ansvar til lærarar, i kapittel 2.1.

I studien *Leiing av eit lærande team* av Løver og Postholm (2016) blei det studert kva faktorar ved leiing som er essensielle for å legge til rette for eit effektivt teamsamarbeid der lærarane opplever læring, og kva teammedlemmene ser på som viktig for at læring og utvikling skal skje (kapittel 2.2.). Funna frå studien viser at lærarar treng å samhandle i profesjonelle fellesskap, for å oppleve læring i skulen. Løver og Postholm viser også i studien til at eksterne ressurspersonar kan bidra inn i skulen med ny kunnskap, noko som kan føre til endring av praksis. Det å få inn eksterne ressurspersonar i skulen, er også eit ønskje lærarane formidla i denne undersøkinga.

Løver og Postholm fortel elles at leiaren for endrings- og utviklingsarbeidet må bruke tid i startfasen for å forankre prosjektet i kollegiet, og for å danne eit fundament for vidare utvikling. Avslutningsvis konkluderer dei med at viss skulen skal kunne utvikle seg som ein lærande organisasjon, bør leiarar skape rom - og arenaer for kunnskapsutvikling og læring på tvers av team. Dette samsvarar også med tilbakemeldingane i intervjuva både frå skuleleiarar og frå pedagogisk tilsette, i denne studien.

Skuleleiarane fortel at det har vore jobba godt med implementering av utviklingsarbeid både i fellesmøte og på planleggingsdagar. Dei fortel om organisering i tverrfaglege grupper/team, for å arbeide m.a. med tema knytt til Fagfornyninga. Nokre av lærarane deler desse synspunkta, medan andre ikkje opplever at det blir fokusert på utviklingsarbeid eller på teamarbeid ved deira skule.

I følgje Bolman og Deal (2018) vil gode kommunikasjonsevner vere viktig for å oppnå velfungerande grupper/team (kapittel 3.1.1.). Gruppa må vere einige om mål og arbeidsprosedyrar, men samstundes kunne sjå på ulike ressursar, idear og synsmåtar i gruppa som ei kjelde til lærdom. Bolman og Deal meiner at leiing i ein slik samanheng vil seie å hjelpe gruppa til å utvikle ei felles forståing av retning og forplikting. Desse synspunkta samsvarar godt til skuleleiarane sine tilbakemeldingar, der m.a. ein av mellomleiarane fortel at hovudjobben som leiar er å sette retning, vere tett på, og følgje opp.

Det å ha ei felles forståing for retning, og forplikting vil også henge saman med oppslutning og lojalitet knytt til skulens visjonar og utviklingsmål (Senge 2004, kapittel 3.3.2). Jacobsen og Thorsvik (2016) fortel i kapittel 3.1.1. om kva prinsipp ein i følgje sosioteknisk teori bør basere arbeidslag (team) på: Ein skal fokusere på arbeidsoppgåvene, og på gruppa som



heilskap. Gruppa skal også ha fridom til å legge opp arbeidet, slik dei finn det hensiktsmessig. Ein slik fridom vil også vere avhengig av tillit frå skuleleiinga si side. På spørsmål til lærarane om korleis skuleleiinga involverer seg i det som skjer i fagteama, meiner nokre av lærarane at skuleleiinga er lite synlege. Det er også nokon som gir uttrykk for at når leiinga involverer seg, kan det bli opplevd som kontroll eller manglande tillit.

Skuleleiarane i undersøkinga meiner dei har ein tillits- og relasjonsbasert leiingsstil, og at dei fokuserer på å «vere tett på». Når lærarar opplever avstand frå leiinga, og manglande tillit, så ser det ut til at skuleleiinga og lærarane kanskje sit inne med ulike verkelegheitsoppfatningar. Her kjem vi innom det Senge (2004) presenterer i kapittel 3.3.2 om refleksjons- og granskingsferdigheiter knytt til korleis vi opptrer i konfrontasjonar med andre menneske. Senge fortel at det inntreff abstraksjonssprang når vi går frå direkte observasjonar til generaliseringar. Det vi antek - kan bli sett på som faktum. For å undersøkje generaliseringar kan ein spørje om årsaka til folk si åtferd. Knytt til denne situasjonen ser det ut til at det bør jobbast meir med kommunikasjonen mellom skuleleiarane og lærarane for å unngå mistydingar.

I kapittel 2.1 fortel Dahl mfl. (2016) at leiinga må sikre at det blir medverknad, og at rektors rolle også inneber å delegere ansvaret for delar av profesjonsfelleskapets arbeid til lærarar ved skulen. Delegering kan vere eit middel til å syne tillit. Sidan skuleleiarane har eit ønskje og eit mål om å vere «tett på», kan det sjå ut til at det har oppstått ein kommunikasjonssvikt mellom skuleleiinga og lærarane, når sistnemnte har ei oppleving av manglande tillit frå skuleleiarane.

Ut i frå Jacobsen og Thorsvik (2016) og Dahl mfl. (2016) sine synspunkt, kan kanskje ei større grad av delegering, lærarinvolvering og medskaping vere med på å knyte eit tettare band mellom skuleleiinga og lærarane? Dette kan t.d. gå på delegering av møteleiing til fagkoordinatorar, større grad av involvering eller innverknad i ulike prosessar knytt til utviklingsarbeid, eller ved meir bruk av lærande- eller kunnskapsutviklande møte. Samstundes er det andre lærarar som gir uttrykk for stor fridom, og som meiner at dei blir vist mykje tillit.

Funna peikar difor på at i kva grad lærarane opplever å bli møtt med tillit frå skuleleiinga, varierer frå skule til skule, og frå lærar til lærar. Teama/arbeidsgruppene der lærarane opplever mykje fridom, kan sjå ut til å bygge på sosioteknisk teori. Ved sosioteknisk teori (Jacobsen og Thorsvik,

2016, kapittel 3.1.1.) får grupper friidom til å utføre arbeidet slik dei definerer det som mest hensiktsmessig.

Mellomleiarane poengterer at det er viktig at dei set skuleutviklingsarbeid på agendaen i teama/fagseksjonane, og at dei set av konkret tid til å jobbe med dette. I følgje ein rapport som bygger på ein kvalitativ studie om lærarrolla, kan profesjonsfellesskap spele ei viktig rolle for endrings- og utviklingsarbeidet i skulen (Dahl, 2016, kapittel 2.1). Rapporten viser at ein må rette merksemda mot *organiseringa og innhaldet* i profesjonsfellesskapa, og at fellestida i skulen i større grad bør brukast på arbeid meint for å styrke kvaliteten på undervisning, på utviklingsarbeid knytt til fag, didaktikk, pedagogikk, nye læreplanar, til forskning og utdanningspolitikk, og til vurdering av undervisningsmateriell.

Gjennom studien min kjem det fram at fordeling av tid brukt på administrasjon/driftsoppgåver og skuleutviklingsarbeid varierer noko frå dei ulike skulane og avdelingane. Dei fleste leiarane og lærarane meiner likevel at fordelinga av tid brukt til drift/utvikling ligg på om lag halvt om halvt.

Viss ein ser dette resultatet opp mot rapporten som Dahl (2016) viser til, kan det difor sjå ut til at dei fleste skulane i undersøkinga kanskje brukar for mykje av møtetida til det administrasjons- og driftsmessige, og for lite tid på skuleutviklingsarbeidet. Dahl (2016) meiner at både skuleleiinga sitt faglege og pedagogiske ansvar for profesjonsfellesskapa må styrkast, og at også teama ved skulane må styrkast. Han meiner elles at det må vere ei klar inndeling av tid som skal nyttast til administrasjon, og til samarbeidstid knytt til fagleg- og pedagogisk utvikling. Dette har også nokre av skuleleiarane i studien min vore inne på, der dei uttrykker at det er viktig at dei set av konkret tid til å jobbe med skuleutviklingsarbeid i teama dei leiar.

Bolman og Deal (2018) fortel i kapittel 3.1.1. om leiingsstil knytt til leiing i grupper/team, at leiaren må skape ein sterk kollektiv motivasjon til å gjere eit godt arbeid, og må hjelpe gruppa med prioriteringar og organisering av oppgåver. Når avdelingsleiarane i studien fortel at dei prioriterer- og set av tid til å arbeide med skuleutvikling i fagseksjonane/fagteama, samsvarar dette godt med synspunkta til Bolman og Deal (2018) på velfungerande leiingsstilar i grupper/team.

Vidare seier Bolman og Deal at leiaroppgåver i grupper går ut på å bygge relasjonar, finne nødvendig informasjon, sørge for god samhandling mellom gruppa og eksterne interessentar, og hjelpe til med tidsplanlegging og milepelar undervegs. Dette samsvarar også godt med

leiingsstilane som skuleleiarane kjente seg igjen i, der dei framheva at dei både var relasjonsorienterte og oppgåveorienterte.

### **Oppsummering - Leiarinvolvering, og organisering av skuleutviklingsarbeid i fagteama**

Den faste, bundne møtetida, og planleggingsdagar blir brukt til å jobbe med utviklingsarbeid, både kollektivt og i teama/avdelingane ved skulane. Gjennom leiinga si involvering av dei tillitsvalde i planleggingsarbeidet, får det pedagogiske personalet også innverknad på utviklingsarbeidet. Når leiarar involverer dei tilsette i avgjersle knytt til arbeidet, høyrer dette inn under ei demokratisk- eller relasjonsorientert leiing (jf. Jacobsen og Thorsvik, 2016). Rektorane samarbeider også med pedagogisk leiar om utviklingsarbeidet. Både leiargruppene og dei tillitsvalde blir involvert i planleggingsarbeidet. Dette blir organisert gjennom møte i leiarteam, eller i team med dei tillitsvalde.

Senge (2004) meiner at når fleire går saman om ein felles visjon, blir den meir levande, verkeleg og meir realiserbar. Ved å opne opp for prosessar der dei tilsette får medverke til skulens visjon eller utviklingsmål, vil dei tilsette få eit eigarforhold til visjonen/utviklingsmåla. Utviklingsarbeid blir tidfesta, og sett inn i skulens årshjul. Avdelingsleiarane set utviklingsarbeid på agendaen i sine avdelingar, og rektorane held seg orienterte gjennom avdelingsleiarane, og ved å besøke avdelingane.

I overordna del, Verdier og prinsipp for grunnutdanninga (Utdanningsdirektoratet) blir det m.a. presisert at skuleleiinga har ansvar for å leie det pedagogiske og faglege samarbeidet mellom lærarane. Funna i studien viser likevel at det varierer om avdelingsleiarane leiar fagseksjonsmøta, eller om dette blir gjort av fagkoordinatorar. I tilfelle der avdelingsleiarar har leiaransvar for fleire ulike fagseksjonar, blir det ved fleire skular sett inn fagkoordinatorar til å leie fagseksjonsmøte. Bolman og Deal (2018) meiner at likevel om ansvarsforhold blir ryddigare med *ein* leiar, så vil velfungerande team blir styrka når leiarane er villige til å tre til sida, og når teammedlemmene er innstilte på å dele leiaransvaret.

Bolman og Deal (2018) meiner leiing i grupper går ut på å hjelpe gruppa til å utvikle ei felles forståing av retning og forplikting. På spørsmål til lærarane om korleis skuleleiinga involverer seg i det som skjer i fagteama, meiner nokre av lærarane at skuleleiinga er lite synlege, og når leiinga involverer seg, opplever dei det som kontroll/manglande tillit. Dahl mfl. (2016) meiner at leiinga må sikre at det blir medverknad, og at rektors rolle også inneber å delegere ansvaret

for delar av profesjonsfellesskapets arbeid til lærarar. Delegering kan vere eit middel til å syne tillit. Det kan sjå ut til å ha oppstått ein kommunikasjonssvikt mellom skuleleiinga og lærarane, når sistnemnte opplever manglande tillit frå skuleleiinga.

Ut i frå Jacobsen og Thorsvik (2016) og Dahl mfl. (2016) sine synspunkt, kan kanskje meir bruk av delegering, lærarinvolvering og medskaping vere med på å knyte eit tettare band mellom skuleleiinga og lærarane? Dette kan gå på delegering av møteleiing til fagkoordinatorar, meir involvering i ulike prosessar, eller ved bruk av lærande møte. Samstundes er det andre lærarar som i studien gir uttrykk for stor fridom, og at dei blir vist mykje tillit. Funna peikar difor på at i kva grad lærarane opplever å bli møtt med tillit frå skuleleiinga, varierer frå skule til skule.

Bolman og Deal (2018) fortel at ved velfungerande leiingsstilar i grupper/team, må leiaren skape ein sterk kollektiv motivasjon til å gjere eit godt arbeid, og må hjelpe gruppa med prioriteringar og organisering av oppgåver.

Når avdelingsleiarane fortel at dei prioriterer- og set av tid til å arbeide med skuleutvikling i fagseksjonane/fagteama, samsvarar dette godt med desse synspunkta. Vidare seier Bolman og Deal at leiaroppgåver i grupper går ut på å bygge relasjonar, finne nødvendig informasjon, sørge for god samhandling mellom gruppa og eksterne interessentar, og hjelpe til med tidsplanlegging og milepelar undervegs. Dette samsvarar også godt med leiingsstilane som skuleleiarane kjente seg igjen i, der dei framheva at dei både er relasjonsorienterte og oppgåveorienterte.

### **Faktorar som verkar hindrande for profesjons- og skuleutviklingsarbeid**

Med forskingsspørsmålet: «*Kva kan verke hindrande på profesjons- og skuleutviklingsarbeid i fagteam i den vidaregåande skulen?*», ville eg undersøke om det er hindrande faktorar for utviklingsarbeid som går igjen ved dei ulike skulane. I tillegg ønskte eg å sjå på om skuleleiarane og lærarane eventuelt har dei same opplevingane av hindringar knytt til profesjons- og skuleutviklingsarbeid i team, eller om dette blir opplevd ulikt. Ved å avdekke eventuelle hindringar for profesjons- og skuleutviklingsarbeid, ønskte eg samstundes å finne ut kva faktorar som kan eliminerast – for å fremje skuleutviklingsarbeid i team.

Senge (2004) fortel i kapittel 3.3.2 at visjonar kan smuldre bort, bl.a. når tidspress og dei daglege oppgåvene gjer til at ein ikkje greier å fokusere merksemda på visjonen. Funna i studien indikerer at tidspress og for lite møtetid er utfordringar som går igjen i dei fleste skulane. Rektorane opplever mangel på tid, for mange administrative eller driftsmessige oppgåver, innføring av stadig nye system i skulen utan å gi nødvendig opplæring, og rutinar som ikkje er på plass – som faktorar som verkar hindrande på skuleutvikling.

Avdelingsleiarane kjem inn på strukturelle hindringar, som t.d. der møtetidspunkta på fagseksjonsmøta er fastlagte på førehand. Dette resulterer i at det går fleire veker mellom kvart møte, noko som gir for lite møtetid i fagseksjonane.

Lærarane kjem også inn på for lite møtetid, eller at teammøte er sett opp parallelt, slik at dei ikkje kan delta på alle møta. Byråkrati og dokumentasjon, og strukturelle eller organisatoriske faktorar som rigide timeplansystem skapar også utfordringar. I tillegg meiner fleire at for mange ulike digitale plattformer fører til dårleg informasjonsflyt.

Irgens (2012) fortel i kapittel 3.1.1. at profesjonsutøvarar er kunnskapsarbeidarar som føretrekk autonomi i sitt arbeid. Han meiner at sidan lærarar tradisjonelt pleier å jobbe individuelt, så kan det vere utfordrande å skape kollektivt orienterte skular.

Slik funna kan tolkast, ser det ikkje ut til at utfordringa går på manglande ønskje eller vilje til å samarbeide kollektivt. Her verkar det derimot som at både skuleleiarar og lærarar ønskjer moglegheit til å jobbe kollektivt med profesjons- og utviklingsarbeid i skulens profesjonsfellesskap. Det kan sjå ut til at det er strukturelle eller organisasjonsmessige rammefaktorar som t.d. manglande samarbeids-tid, som skapar dei største hindringane for profesjons- eller skuleutviklingsarbeid i team.

### **Oppsummering – faktorar som verkar hindrande på profesjons- og skuleutviklingsarbeid**

Senge (2004) fortel at visjonar kan smuldre bort, når tidspress og dei daglege oppgåvene gjer til at ein ikkje greier å fokusere merksemda på visjonen. Funna i studien indikerer at tidspress og for lite møtetid er utfordringar som går igjen i dei fleste skulane.

Rektorane opplever mangel på tid, for mange administrative eller driftsmessige oppgåver, innføring av stadig nye system i skulen utan å gi nødvendig opplæring, og rutinar som ikkje er på plass – som faktorar som verkar hindrande på skuleutvikling.

Avdelingsleiarane kjem inn på strukturelle hindringar, som t.d. der møtetidspunkta på fagseksjonsmøta er fastlagte på førehand, noko som resulterer i at det kan gå fleire veker mellom møta, og for lite møtetid i fagseksjonane/fagteama.

Lærarane kjem også inn på utfordringar knytt til for lite møtetid, eller at team/fagseksjonsmøte er sett opp parallelt, slik at dei ikkje kan delta på alle møta. Byråkrati og dokumentasjon, og strukturelle eller organisatoriske faktorar som rigide timeplansystem skapar også utfordringar fortel lærarane om. I tillegg meiner fleire at for mange ulike digitale plattformer i skulen fører til dårleg informasjonsflyt. Irgens (2012) meiner at sidan lærarar tradisjonelt pleier å jobbe individuelt,- kan det vere utfordrande å skape kollektivt orienterte skular.

Slik funna i studien kan tolkast, så ser det ikkje ut som at utfordringa i den vidaregåande skulen går på manglande ønskje- eller vilje til å samarbeide kollektivt. Her verkar det derimot som at både skuleleiarar og lærarar er opptatt av, og ønskjer moglegheit til kollektivt å drive profesjons- og skuleutviklingsarbeid i skulen eller i fagteama.

Det kan i staden sjå ut til at det først og fremst er strukturelle eller organisasjonsmessige rammefaktorar som bl.a. rigide timeplansystem, strukturelle utfordringar og manglande samarbeidstid, som skapar hindringar for profesjons- eller skuleutviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen.

## Kap. 7 | Avslutning

### 7.1 Oppsummering

Problemstillinga mi var som følgjande: «*Som skuleleiar - korleis legge til rette for profesjons- og utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen?*». I dette kapittelet vil eg oppsummere, og presentere resultatane eg har komme fram til gjennom studien.

#### **Undersøkinga har vist følgjande:**

**Felles visjonar og utviklingsmål:** Ei felles forståing og haldning til skulen sine visjonar og utviklingsmål kan gi ei større fellesskapskjensle,- og individuelt ansvar til å følgje opp skuleutviklingsarbeid både individuelt og i profesjonsfellesskapa. Ein visjon gir organisasjonen eit felles mål, og ein felles identitet, og kan føre til nye tenke- og handlingsmåtar. Skuleleiinga bør difor søke å skape felles visjonar og utviklingsmål for skulen. Dei pedagogisk tilsette må involverast i dette arbeidet, for å få eit eigarforhold til skulens mål og visjonar.

**Kommunikasjon:** Kommunikasjonen med dei pedagogisk tilsette bør vektleggast for å skape tillit, og for å unngå mistydingar og sprikande oppfatningar. Skuleleiinga kan ikkje ta for gitt at det fortløpande blir arbeidd med utviklingsarbeid i dei ulike teama eller fagseksjonane ved skulen. Funna i studien syner at leiinga heller ikkje kan ta for gitt at alle dei pedagogisk tilsette har ei oversikt over det pågåande skuleutviklingsarbeidet ved skulen.

Skuleleiinga kan t.d. nytte fellesmøte for å orientere om framdrifta knytt til skuleutviklingsarbeid, og etterspørje – og opne opp for dialog og deling knytt til utviklingsarbeidet i dei ulike teama/fagseksjonane/avdelingane. Mellomleiarane og seksjonsleiarane vil vere viktige bindeledd mellom rektor og dei pedagogisk tilsette. Dei kan sette utviklingsarbeid på agendaen i teama, og formidle informasjon både oppover og nedover i organisasjonen.

**Individuell og kollektiv utvikling:** Lærarane gir uttrykk for at dei både ønskjer- og treng input utanfrå, og at dei har behov for fagleg oppdatering. Samstundes ønskjer lærarane også at det blir lagt til rette for samarbeid med kollegaer på skulen. Skuleleiinga bør difor fokusere både på den individuelle utviklinga og læringa, i tillegg til dei kollektive samarbeids- og læringsprosessane i det pedagogiske personalet. Skuleleiinga bør oppmuntre til personleg meistring, og legge til rette for at profesjonsutøvarane i skulen får utvikle seg fagleg,

didaktisk og pedagogisk både individuelt og kollektivt. Skuleleiinga bør vise at personleg vekst blir verdsett i organisasjonen.

**Erfaringsdeling:** Skuleleiinga bør legge til rette for, og prøve å skape gode rammer for erfaringsdeling. Erfaringsdeling kan m.a. gå på deling av undervisningsopplegg, eller på deling av pedagogiske og faglege kunnskapar og ferdigheiter. Arenaer som kan nyttast til erfaringsdeling innafor skulen, er m.a. fellesmøte, seksjonsmøte/avdelingsmøte, og møte i tverrfaglege team. Kontorplassar nær kvarandre skapar også rom for uformelt samarbeid, og for erfaringsdeling t.d. mellom lærarar som underviser i same fag.

**Skuleleiarar si rolle:** Skuleleiinga bør i større grad enn i dag ha fokus på å leie det pedagogiske og faglege samarbeidet mellom lærarane i skulen, og på å styrke profesjonsfellesskapa. Dette inneber m.a. å organisere og legge til rette for kollektivt arbeid og refleksjonar rundt undervisninga, og å halde seg oppdatert på forskning og utdanningspolitikk.

Leiinga må sikre at dei pedagogisk tilsette får ein reell innflytelse i skulens utviklingsarbeid. Rektors rolle inneber også å delegere ansvaret for delar av profesjonsfellesskapets arbeid til lærarar ved skulen. Ved leiing av fagseksjonar eller team, bør leiaren sørge for god dialog og samhandling i teamet. Skuleleiaren bør også hjelpe teamet med tidsplanlegging, prioriteringar, organisering av oppgåver, og sette av konkret tid som skal brukast til skuleutviklingsarbeid. Skuleleiaren bør fokusere på ein demokratisk- eller relasjonsorientert leiingsstil, som bidreg til å involvere medarbeidarane.

**Tillit og relasjonar:** Skuleleiinga bør jobbe aktivt for å skape tillit og gode relasjonar mellom leiarar og lærarar ved skulen. For å oppnå tillit kan styring av mentale modellar ved å få fram, og prøve å justere bilde av røyndomen som leiarar og lærarar sit inne med, vere eit verkemiddel. Involvering i prosessar, transparentheit og moglegheit til å påverke gjennom dei tillitsvalde kan bidra til å skape tillit mellom skuleleiinga og lærarane.

Eit anna tillitsskapande verkemiddel går på delegering av ansvar og arbeidsoppgåver. Eit døme på dette kan vere å delegere rolla som seksjonsleiar frå mellomleiar til ein lærar. Seksjonsleiarens oppgåver kan m.a. gå på å halde seg oppdatert innan- og informere om nyare forskning innafor fagområdet, skrive sakslistar, og kalle inn til- og leie team/seksjonsmøte. Skuleleiinga viser også lærarar tillit ved å gi dei fridom til å legge opp arbeidet slik dei finn det hensiktsmessig i teama/gruppene.



**Systemtenking:** Ved å fokusere på disiplinen systemtenking, kan ein jobbe for at dei tilsette får eit heilskapsbilete av skulen, på tvers av fagseksjonar og avdelingar. Gjennom systemtenking kan ein sjå dei større linjene, relasjonar og gjensidige påverknadar, og finne endringsmønstre i organisasjonen. Det vil seie at samhandling i team på tvers av faggrupper, kan bidra til systemtenking i skulen. Ser ein dette opp mot Fagfornyinga, kan t.d. utarbeiding av tverrfaglege undervisningsopplegg og samarbeid på tvers av fag og avdelingar, gjere til at ein greier å finne/sjå koplingar mellom dei ulike faga.

**Fjerne hemmande faktorar:** Systemtenkinga peikar også på at ein bør forsøke å fjerne faktorar som verkar hindrande på vekst. Tidstjuvar og frustrasjonselement i skulen som t.d. unødig byråkrati, for mange ulike informasjonsplattformer og rigide timeplanar, er døme på slike faktorar. Skuleleiinga bør vektlegge informasjonsflyten innafor organisasjonen. Dette går m.a. ut på avgrensingar- og val av digitale plattformer. Det går også ut på at informasjonskanalane som blir nytta ved skulen faktisk gjer til at dei tilsette får med seg informasjon som blir sendt ut.

**Organisering:** Skuleleiinga bør jobbe med strukturen og rammene rundt profesjons-samarbeidet i skulen. Ved å unngå parallell-legging av samarbeidsmøtetid, kan ein løyse utfordringane ved at lærarar må prioritere mellom kva møte dei kan delta på. Det bør bli sett av konkret tid til å jobbe med utviklingsarbeid innafor møtetida i fagteama og i dei ulike seksjonane. Det bør også bli lagt til rette for møte og kollegasamarbeid på tvers av avdelingar/seksjonar.

**Lærande/kunnskapsutviklande møte:** For å oppnå læring i team/grupper bør ein ha fokus på dialog og diskusjon i møta. Dette gjeld både for møta i fagseksjonane, i dei tverrfaglege teama, og i andre møte/samarbeidsarenaer i skulen. Metodar knytt til lærande/kunnskaps-utviklande møte kan bidra til aktiv deltaking, involvering, ansvarleggjering av den enkelte, medskaping og effektive møte. Skuleleiarar bør difor oppmuntre til bruk av lærande/-kunnskapsutviklande møte. Lærdom og kunnskap som team/grupper i den vidaregåande skulen utviklar i lag, kan også vidareformidlast i resten av organisasjonen.

## 7.2 Konklusjon

Problemstillinga stilte spørsmål om korleis ein som skuleleiar kan legge til rette for profesjons- og utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen. Funn i denne studien peikar på at det er

fleire moment skuleleiar kan rette merksemda mot. Studien viser at god kommunikasjon mellom skuleleiing og pedagogisk personale er viktig både for å skape tillit, og for å unngå mistydingar og ulike oppfatningar. Fellesmøte kan t.d. vere arenaer for å dele informasjon.

Det kjem også fram at skuleleiinga bør vere tett på, følgje opp- og etterspørje framdrift knytt til utviklingsarbeid i dei ulike avdelingane. Mellomleiarane kan t.d. fungere som bindeledd mellom rektor og dei pedagogisk tilsette, og kan formidle informasjon «oppover og nedover». Funna peikar elles på at skuleleiarane ser ut til å ha størst fokus på den kollektive læringa som skjer i skulen, medan lærarane ønskjer individuell utvikling og læring, og påfyll «utanfrå». Samstundes gir også lærarane i empiriskulane uttrykk for behov for kollegasamarbeid. Dei ønskjer at det blir lagt til rette for teamsamarbeid gjennom fast, avsett møtetid.

Struktur og organisering av møta er viktig, slik at det ikkje blir overlappingar som fører til at lærarane må velje bort møte. Uformelle møte og samarbeid er også av betydning, og kontorplassar nær kvarandre kan styrke det uformelle samarbeidet. Dei empiriske funna, underbygd av empiri viser at både individuell og kollektiv læring og utvikling vil vere av betydning i profesjonsfellesskapa.

Når det går på innhald og organisering av team/gruppemøte, indikerer funna at det kan vere hensiktsmessig å nytte lærande/kunnskapsutviklande møte. Erfaringsdeling kan bidra til kollektiv utvikling i skulen. Arenaer for erfaringsdeling i skulen kan t.d. vere fellesmøte, fagteam/fagseksjonar eller tverrfaglege team.

Funna peikar også på at skuleleiinga bør organisere og tidfeste arbeid med skuleutvikling i dei ulike teama ved skulen. Ved at mellomleiarane set utviklingsarbeid på agendaen i teama/fagseksjonane, kan ein sikre framdrift, og unngå at for mykje møtetid går med til drift. Skuleleiinga bør ha fokus på å styrke profesjonsfellesskapa, og på å leie det pedagogiske og faglege samarbeidet i teama. Samstundes viser også teori til at når skuleleiarane opnar opp for delegering av oppgåver til lærarane – t.d. ved at lærarar får ansvar for å leie fagseksjons- eller teammøte, så bidreg dette til å skape tillit.

Undersøkinga viser også at det er av betydning at dei pedagogisk tilsette blir involvert i skulens planleggingsarbeid rundt visjonar og utviklingsmål, både for å gi eit eigarforhold til utviklingsmåla, og for å fremje ei fellesskapskjensle i heile skulen.

### 7.3 Forslag til vidare forskning

Eit område som kan vere interessant å forske vidare på, med utgangspunkt i funn som er gjort i denne studien, er tema som går på kommunikasjon, relasjonar og tillit mellom skuleleiarar og pedagogisk tilsette. I funna kom det fram at det er ulike synspunkt og oppfatningar knytt til dette tema, sett frå leiar- og lærarperspektiv. Det kunne difor vore interessant å gå meir i djupna på kva innverknad relasjonar og tillit mellom skuleleiing og pedagogisk tilsette har på utviklingsarbeid i team den vidaregåande skulen.

Eit anna område som det kunne vore spennande å forske vidare på, er den pedagogiske bruken av digitale verktøy i den vidaregåande skulen. Funna kan tyde på at bruken av digitale plattformer i skulane har eit utviklingspotensiale. Her kunne ein t.d. ha forska vidare på skuleleiarar bruk av digitale plattformer knytt til informasjonsflyten i skulen, eller på leiing av profesjonsfellesskap og møteverksemd gjennom bruk av digitale plattformer og digitale samhandlingsprogram som Teams, Zoom mfl.

Dei empiriske funna i studien min viste elles at det har blitt jobba med innføringa av Fagfornyninga i team/grupper på tvers av fagområde ved dei ulike vidaregåande skulane. Det kunne difor også ha vore interessant å forske vidare på den pedagogiske nytteverdien av utviklingsarbeid i tverrfaglege team, kanskje spesielt knytt opp til Fagfornyninga.

### 7.4 Avsluttande refleksjon

Arbeidet med denne masteroppgåva har vore lærerik og interessant. Mykje av funna mine stadfestar tidlegare forskning på feltet. Funna blir også underbygd av teori knytt til individuell og kollektiv læring, til leiarrolle og leiingsstilar og til profesjons- og organisasjonsutvikling. Undervegs i prosessen med oppgåveskrivinga, har eg likevel gjort meg nokre refleksjonar rundt kva eg kunne ha gjort på ein annan måte.

Den første refleksjonen dreier seg om temaet for studien. Gjennom mi forforståing til tema gjennom mange år i skuleverket, har eg kanskje opparbeidd meg ei litt ukritisk haldning til verdien av samarbeid, læring og utvikling i team/profesjonsfellesskap. Dette bygger både på dei politiske føringane dei siste åra, på skulen sitt fokus på samarbeid i profesjonsfellesskapa, og på egne opplevingar knytt til nytteverdien av kollektivt samarbeid. For å unngå eit for einsidig fokus, kunne gjerne komplementær teori og forskning på område vore trekt inn.

Den andre refleksjonen er knytt til intervjuguidane. I etterkant tenker eg at ved å spisse spørsmåla meir i forhold til profesjonsutvikling i team, kunne eg kanskje ha henta inn enda fleire svar og innspel som var direkte knytt opp til problemstillinga.

Den tredje refleksjonen, gjeld utvalet av informantar. Eg intervjuar til saman fire lærarar, tre mellomleiarar og to rektorar. Her ser eg i etterkant at eg kunne ha gjort eit «likt utval» ved kvar skule, ved å intervjuer *ein* lærar, *ein* mellomleiar og *ein* rektor ved kvar skule. Dette kunne ha opna opp for samanlikningsgrunnlag mellom dei ulike skulane som var med i undersøkinga.

Den siste refleksjonen gjeld disponeringa av tida. Eg gjennomførte alle intervjuar i løpet av desember 2020. Her ser eg i ettertid at eg gjerne kunne ha starta opp med intervjuar tidlegare, for å få betre tid i sluttfasen av oppgaveskrivinga.

Likevel om eg har nokre kritiske refleksjonar rundt eigen arbeidsprosess, meiner eg å ha nådd dei måla eg sette meg med oppgåva i startfasen. Min ambisjon med masteroppgåva har vore å finne ut korleis ein som skuleleiar kan legge til rette for profesjons- og utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen. Her meiner eg at funna frå studien langt på veg gir fleire konstruktive svar på problemstillinga. Gjennom intervjuar der lærarar, mellomleiarar og rektorar har delt raust av sine erfaringar, sit eg igjen med ei langt større forståing knytt til dei mange ulike sidene som påverkar skuleleiars ansvar for utviklingsarbeidet i tema/profesjonsfellesskapa i skulen, enn tidlegare.

Funna viser at svaret på problemstillinga ikkje er eintydig, men samansett. For å legge til rette for utviklingsarbeid i team, bør skuleleiaren organisere og skape rom for samarbeid, tidfeste og følgje opp utviklingsarbeidet, delegerer arbeidsoppgåver, og involvere dei pedagogisk tilsette. Skuleleiar bør jobbe aktivt for å skape ei fellesskapskjensle i heile organisasjonen. Praktiske strukturar og element i skulekvardagen som skapar hindringar for utviklingsarbeidet må fjernast. Informasjonsflyt, kommunikasjon, og ein open og god dialog bør vektleggast. Sist, men ikkje minst vil tillit og gode relasjonar mellom skuleleiarane og dei pedagogisk tilsette også vere av betydning for at leiing av utviklingsarbeidet i skulens team skal fungere.

## Kap. 8 | Litteraturliste

- Bolman, Lee G. og Deal, Terrence E. (2018, 6. utgave). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, HR, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal
- Brinkmann, Svend og Kvale, Steinar (2018, 3. utgave, 4. opplag) *Det kvalitative forskningsintervju. Kap. 6-13*. Gyldendal akademisk
- Bukve, Oddbjørn (2016) *Beskrive, forklare, forandre*. Om design av samfunnsvitskaplege forskingsprosjekt. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bukve, Oddbjørn (2012) *Lokal og regional styring. Eit institusjonelt perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Christoffersen, Line, Johannesen, Asbjørn, og Tufte, Per Arne (2010, 4. utg). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Dahl, Thomas mfl. (2016) *Om lærerrollen, Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Egholm, Liv (2014) *Videnskabsteori, perspektiver på organisasjoner og samfund*. Hans Reitzels forlag.
- Ekholm, Mats, Lund, Torbjørn, Roald, Knut og Tislevoll, Beate (2010) *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fossdal, Mona (2020) *Prosjektskisse – Forskningsdesign og metode*. ME6-501, kandidatnr. 343
- Fullan, Michael og Quinn, Joanne (2017) *Koherens i skoleutviklingen*. Oslo: Kommuneforlaget
- Helstad, Kristin (2014) *Kollektiv kunnskapsutvikling i skolen*. Artikkel i «Bedre skole»: <https://utdanningsforskning.no/artikler/profesjonelle-laringsfellesskap-kunnskapsutvikling-gjennom-samtaler/> (Publisert 29.01.2014. Henta: 03.05.2020)
- Irgens, Eirik J. (2012) *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan (2016, 4. opplag) *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Järvinen, Margaretha og Mik-Meyer, Nanna (2017) *Kvalitativ analyse, syv traditioner*. Hans Reitzels forlag.
- Langfeldt, Gjert (2014, 3. opplag) *Ansvar og kvalitet, Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Lillejord, Sølvi (2003) *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lovdata: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62#KAPITTEL_2) (henta 29.03.2020)
- Løver, Melinda Elisenberg mfl. (2016) *Ledelse og læreres læring i team*. Bergen: Fagbokforlaget

- Matland, Richard E. (1995) *Synthesizing the implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation*.
- Regjeringen.no, *Kunnskapsløftet (2006)*, KunnskapsloftetB.indd (regjeringen.no), (henta 04.06.2021)
- Regjeringen.no, Meld. St. 11 (2008-2009) *Læreren, Rollen og utdanningen*, St.meld. nr. 11 (2008-2009) - regjeringen.no, (henta 04.06.2021)
- Regjeringen.no, Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Profesjonelt samarbeid for kvalitetsutvikling*. [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=4\\_](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=4_) (Publisert: 2020, henta: 08.05.2020)
- Regjeringen.no, Meld. St. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, St.meld. nr. 30 (2003–2004) (regjeringen.no), (henta 04.06.2021)
- Regjeringen.no, *Overordnet del, verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf> (henta: 24.06.2021)
- Regjeringen.no, *Utredning: NOU 2015: 8, Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. NOU 2015: 8 - regjeringen.no (publisert 05.02.2020, henta 04.06.2021)
- Ringdal, Kristen (2018): *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ analyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, Knut (2012): *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, M. Peter (2004) *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Kopinor Pensum A/S, Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Thagaard, Tove (2018, 5. utgave) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet, *Elevundersøkelsen*, <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/> (sist endra 29.01.2020, henta 23.05.2021)
- Utdanningsdirektoratet, *Grunnleggende ferdigheter*: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/> (publisert 05.01.2020, henta 01.05.2020)
- Utdanningsdirektoratet, *Praksisfelleskap og kompetanseutvikling*, <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Erfaringsutveksling/Hogskulen-i-Volda/> (sist endra 29.03.2016, henta 03.05.2020)
- Utdanningsdirektoratet, *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*, <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/> (publisert 05.03.2020, henta 03.05.2020)
- Uv.uio.no, *Dybdelæring og nye fag i fremtidens skole*: <https://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/innovasjonshistorier/dybdelering-fremtidens-skole.html> (publisert 03.12.2018, henta 03.05.2020)

## Vedlegg 1

<b>Masteroppgåve   Framdriftsplan 2020-2021</b>	
August 2020	Avtale møte med vegleiar. Utvikle forskingsspørsmål og intervjuguide/survey. Test av metoden
September 2020	Presentasjon av arbeidskrav 7 Munnleg presentasjon av arbeidskrav 7 (fysisk samling) Arbeidskrav og presentasjon av prosjektskisse, levert inn for godkjenning
Oktober 2020	Søkje NSD Legge ved invitasjonsbrev/samtykkeskjema og intervjuguide/surveyspørsmål.
November 2020	Kontakte respondentar/informantar Ta kontakt med aktuelle informantar. Gjere avtalar om tidspunkt for intervju.
Desember 2020	Datainnsamling Intervju med informantar ved ulike vidaregåande skular. Transkribering av intervju.
Januar 2021	Analyse av data Få eit overblikk over datamaterialet, og lese i gjennom intervju, feltnotatar mm. Identifisere utsnitt/delar av data som er relevant for problemstillinga/temaet.
Februar 2021	Analyse av data Knyte kodar til utsnitt (deduktiv versus induktiv koding). Klassifisere kodane i kategoriar (teori, forforståing, empiri). Identifisere mønstre basert på kategoriane. Systematisere funna i matriser. Tolking.
Mars 2021	Belyse funna ved hjelp av teori. Drøfte og reflektere.
April 2021	Belyse funna ved hjelp av teori. Drøfte og reflektere. Presentasjon av arbeidskrav 8 (digital samling). Arbeidskrav og presentasjon av prosjektskisse, levert inn for godkjenning
Mai 2021	Ferdiggjering av oppgåva
Juni 2021	Innlevering av masteroppgåva



## Vil du delta i forskingsprosjektet

### *«Leining av skuleutviklingsarbeid gjennom team- og andre lærande profesjonsfelleskap i den vidaregåande skulen»*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Føremål**

Føremålet med prosjektet er å finne ut meir om profesjons- og skuleutviklingsarbeid i team, i den vidaregåande skulen. Eg er student på masterprogrammet i Organisasjon og leining ved Høgskulen på Vestlandet, og forskingsprosjektet er knytt til mi masteroppgåve.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Førsteamanuensis Laila Nordstrand Berg frå Høgskulen på Vestlandet, institutt for samfunnsvitskap, er emneansvarleg på studiet, og Nils Ole Nilsen, dosent ved Fakultet for lærarutdanning og kunst- og kulturfag ved Nord Universitet, er rettleiar og ansvarleg for prosjektet.

#### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Eg ynskjer å intervjuje lærarar som kan ha informasjon som kan belyse temaet for mitt studium. Eitt av kriteriana for at du er velt ut, er at du jobbar som lærar i den vidaregåande skulen, og har erfaringar med både teamarbeid, og med utviklingsprosjekt i den vidaregåande skulen.

#### **Kva inneberer det for deg å delta?**

Du blir med dette invitert til å delta i eit intervju som vil ta om lag 20-30 min. Det blir tatt lydopptak, - og skrive notat under intervjuet. Opplysningane vil bli lagra digitalt/elektronisk.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekkje tilbake samtykke utan grunngjeving. Alle opplysningar om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikkje få nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta, eller viss du seinare vel å trekkje deg.

#### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og nyttar dine opplysningar**

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi handsamar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Dei som har tilgang til data vil vere prosjektansvarleg/rettleiar og student
- Namnet og kontaktopplysningane dine vil bli erstatta med ein kode som blir lagra på ei eiga namneliste åtskilt frå andre data. Datamaterialet blir lagra på HVL sin forskingsserver
- Både deltakarar i studien og kommunenamn vil bli anonymisert
- I den publiserte masteroppgåva vil deltakarane også bli anonymisert, og personopplysningane vil ikkje vere sporbare



### **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttast 24.12.2021. Kodelista med ditt namn og nummer, lydopptak (og evt. video-opptak) vil da bli destruert, og data vil bli oppbevart i anonymisert form i ein passordbeskytta eining som berre eg vil ha tilgang til.

### **Dine rettar:**

Så lenge du kan bli identifisert 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 behandlinga av dine personopplysningar

### **Kva gir oss rett til å handsame personopplysningar om deg?**

Vi handsamar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS, - vurdert at handsaminga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kor kan eg finne ut meir?**

Viss du har spørsmål til studien, eller ønskjer å nytte deg av dine rettar, ta kontakt med:

- Student: Mona Fossdal ([Mona.Fossdal@vlfk.no](mailto:Mona.Fossdal@vlfk.no)), tlf. 959 67 738
- Rettleiar: Nils Ole Nilsen ([Nils.o.Nilsen@nord.no](mailto:Nils.o.Nilsen@nord.no)) tlf. 911 05 517
- Emneansvarleg: Laila Nordstrand Berg ([Laila.Nordstrand.Berg@hvl.no](mailto:Laila.Nordstrand.Berg@hvl.no)), tlf. 480 64 094
- Personvernombod ved Høgskulen på Vestlandet: Trine Anniken Larsen ([Trine.Anniken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anniken.Larsen@hvl.no)) tlf: 55 58 21 17
- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS, ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) tlf. 55 58 21 17

### **Tid og stad**

Eg håper du har lyst- og moglegheit til å bli intervjuet i samband med dette prosjektet! Eg planlegg å gjere intervju hausten 2020, og vil kontakte deg på e-post eller på telefon for å avtale tid og stad. Intervjuet er som sagt berekna til å vare ca. 20-30 minutt.

Med vennleg helsing

Førsteamanuensis Nils Ole Nilsen  
(Prosjektansvarleg/rettleiar)

Mona Fossdal  
(Student)

## Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Leiing av skuleutviklingsarbeid gjennom team- og andre lærande profesjonsfelleskap i den vidaregåande skulen», og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i eit intervju
- at intervjuet blir tatt opp på band/lydopptak
- at intervjuet blir gjennomført og tatt opp via Teams, Skype eller Zoom
- å delta med å fylle ut eit spørjeskjema
- at funna frå studien kan publiserast i anonymisert form i masteroppgåva
- at data frå intervjuet kan brukast etter prosjektslutt i anonymisert form

Eg samtykker til at mine opplysningar vert handsama fram til prosjektet er avslutta, 24.12.2021

-----  
(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide til rektorar

### INTERVJUGUIDE

---

**Tema:** «Leing av teambasert skuleutviklingsarbeid i den vidaregåande skulen»

**Problemstilling:** «Som skuleleiar - korleis legge til rette for profesjons- og utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen?»

INTERVJU MED REKTORAR	
<b>Innleiande spørsmål</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Kan du byrje med å fortelje litt om skulen din?</li><li>•Kor lenge har du jobba som rektor i den vidaregåande skulen?</li></ul>
<b>1) Individuell og kollektiv læring</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Kva tankar gjer du deg rundt erfaringsdeling i det pedagogiske kollegiet?</li><li>•Korleis blir det lagt til rette for erfaringsdeling ved din skule?</li><li>•Kva legg du i omgrepet «lærande møte»?</li><li>•Kva legg du i omgrepet «lærande profesjonsfellesskap»?</li></ul>
<b>2) leiarrolle og leiingsstilar</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Kva tankar gjer du deg om di rolle som rektor, i ein skule som er i stadig endring?</li><li>•Korleis vil du skildre din leiarstil, eller ditt fokus som leiar?</li><li>•Korleis er di rolle som leiar knytt til pedagogisk utviklingsarbeid?</li><li>•Korleis kan (eller blir) du som rektor involvert i det som skjer i dei ulike teama/fagseksjonane ved skulen?</li><li>•Kva type team deltek du som rektor i?</li><li>•Korleis kan du som leiar bidra til utvikling av lærarane sin faglege og pedagogiske kompetanse?</li></ul>
<b>3) Profesjons- og organisasjonsutvikling</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Korleis blir det lagt til rette for skuleutviklingsarbeid i dei ulike teama/fagseksjonsmøta ved skulen?</li><li>•Korleis blir det lagt til rette for felles utviklingsarbeid i skulen?</li><li>•På kva måte har de på dykkar skule arbeidd med førebuing og innføring av Fagfornyinga?</li><li>•Kva rolle har du som rektor hatt ved innføringa av Fagfornyinga på din skule?</li><li>•I dei ulike møta du deltek på i den vidaregåande skulen - kor mykje tid opplever du går med til organisering og planlegging, og kor mykje tid blir nytta til skuleutviklingsarbeid?</li><li>•Er det noko i skulevardagen du tenker skapar hindringar i forhold til læring og skuleutviklingsarbeid i team?</li><li>•Er det noko anna som kan vere relevant for temaet som du ønskjer å tilføye?</li></ul>

## Vedlegg 4: Intervjuguide til mellomleiarar

### INTERVJUGUIDE

---

**Tema:** «Leiing av teambasert skuleutviklingsarbeid i den vidaregåande skulen»

**Problemstilling:** «Som skuleleiar - korleis legge til rette for profesjons- og utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen?»

INTERVJU MED MELLOMLEIARAR	
<b>Innleiande spørsmål</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kan du byrje med å fortelje litt om skulen din?</li><li>• Kor lenge har du jobba som leiar i den vidaregåande skulen?</li></ul>
<b>1) Individuell og kollektiv læring</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kva tankar gjer du deg rundt erfaringsdeling i det pedagogiske kollegiet?</li><li>• Korleis blir det lagt til rette for erfaringsdeling ved din skule?</li><li>• Kva legg du i omgrepet «lærande møte»?</li><li>• Kva legg du i omgrepet «lærande profesjonsfelleskap»?</li></ul>
<b>2) leiarrolle og leiingsstilar</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kva tankar gjer du deg om di rolle som leiar, i ein skule som er i stadig endring?</li><li>• Korleis vil du skildre din leiarstil, eller ditt fokus som leiar?</li><li>• Korleis er di rolle som leiar knytt til pedagogisk utviklingsarbeid?</li><li>• På kva måte er du som leiar involvert i det som skjer i møta i teama/fagseksjonen du er avdelingsleiar for?</li><li>• Korleis kan du som leiar bidra til utvikling av lærarane sin faglege og pedagogiske kompetanse?</li></ul>
<b>3) Profesjons- og organisasjonsutvikling</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Korleis blir det lagt til rette for skuleutviklingsarbeid i dei ulike teama/fagseksjonsmøta ved skulen?</li><li>• På kva måte har de på dykkar skule arbeidd med førebuing og innføring av Fagfornyinga?</li><li>• Kva rolle har du som leiar hatt ved innføringa av Fagfornyinga på din skule?</li><li>• I dei ulike møta du deltek på i den vidaregåande skulen - kor mykje tid opplever du går med til organisering og planlegging, og kor mykje tid blir nytta til skuleutviklingsarbeid?</li><li>• Er det noko i skulekvardagen du tenker skapar hindringar i forhold til læring og skuleutviklingsarbeid i team?</li><li>• Er det noko anna som kan vere relevant for temaet som du ønskjer å tilføye?</li></ul>

## Vedlegg 5: Intervjuguide til lærarar

### INTERVJUGUIDE

---

**Tema:** «Leiing av teambasert skuleutviklingsarbeid i den vidaregåande skulen»

**Problemstilling:** «Som skuleleiar - korleis leggje til rette for profesjons- og utviklingsarbeid i team i den vidaregåande skulen?»

INTERVJU MED LÆRARAR	
<b>Innleiande spørsmål</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kan du byrje med å fortelje litt om skulen din?</li><li>• Kor lenge har du jobba som lærar i den vidaregåande skulen?</li></ul>
<b>1) Individuell og kollektiv læring</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kva tankar gjer du deg rundt erfaringsdeling i det pedagogiske kollegiet?</li><li>• Korleis blir det lagt til rette for erfaringsdeling ved din skule?</li><li>• Kva legg du i omgrepet «lærande møte»?</li><li>• Kva legg du i omgrepet «lærande profesjonsfellesskap»?</li><li>• Kva tankar har du rundt korleis du og dine kollegaer kan utvikle dykkar faglege og pedagogiske kompetanse?</li></ul>
<b>2) leiarrolle og leiingsstilar</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• På kva måte opplever du at leiinga involverer seg i det som føregår i seksjonsmøta i ditt team/din fagseksjon?</li><li>• Korleis blir det lagt til rette for skuleutviklingsarbeid i seksjonsmøta i ditt team/din fagseksjon?</li><li>• På kva måte har de på dykkar skule arbeidd med førebuing og innføring av Fagfornyinga?</li><li>• Korleis har skuleleiinga vore involvert i dette arbeidet?</li></ul>
<b>3) Profesjons- og organisasjonsutvikling</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kva tankar gjer du deg om lærarrolla, i ein skule som er i stadig endring?</li><li>• Korleis opplever du din arbeidssituasjon (og dine prioriteringar) i ein slik samanheng? (med Fagfornyng, nye læreplanar mm)</li><li>• I fagseksjonsmøta/teammøta - kor mykje tid går med til organisering og planlegging, og kor mykje tid blir nytta til skuleutviklingsarbeid?</li><li>• Er det noko i skulekvardagen du tenker skapar hindringar i forhold til læring og skuleutviklingsarbeid i team?</li><li>• Er det noko anna som kan vere relevant for temaet som du ønskjer å tilføye?</li></ul>

## Vedlegg 6: Svarbrev frå NSD

25.5.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

**NSD** NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

**NSD sin vurdering**

**Prosjekttittel**  
«Leiting av skuleutviklingsarbeid gjennom team- og andre lærande profesjonsfellesskap i den vidaregåande skulen»

**Referansennummer**  
552734

**Registrert**  
08.10.2020 av Mona Fossdal - 107844@stud.hvl.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Høgskulen på Vestlandet / Senter for utdanningsforskning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**  
Laila Nordstrand Berg, Laila.nordstrand.berg@hvl.no, tlf: 48064094

**Type prosjekt**  
Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**  
Mona Fossdal, monfoss@online.no, tlf: 95967738

**Prosjektperiode**  
08.10.2020 - 24.12.2021

**Status**  
02.11.2020 - Vurdert

**Vurdering (1)**

**02.11.2020 - 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 meldeskjema med vedlegg 2.11.2020. 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. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:  
[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/9771498f-686f-4469-ad09-872d8ad06ca2> 1/3

25.5.2021 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 24.12.2021.

**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 bekrefteelse 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 lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**  
Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: 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).

Teams/Zoom/Skype er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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 underveis (hvert andre år) og ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raas  
Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/9771498f-686f-4469-ad09-872d8ad06ca2> 2/3



# Vedlegg 8: Matrise: Lærarar

Matrise (02.01.2021). Utdrag frå til saman ni intervju, gjennomført i desember 2020. Intervju med fire lærarar i den vidaregåande skulen:															
Inleiarnde spørsmål til lærarar	FORSKINGSSPØRSMÅL 1: LEINGSTEORI: Kva innverknad kan skuleleiar si rolle og leiarstil ha på lærarane sitt arbeid med teambasert profesjons- og skuleutviklingsarbeid i den vidaregåande skulen?					FORSKINGSSPØRSMÅL 2: ORGANISASJONS- og LÆRINGSTEORI: U) På kva måte kan team/profesjonsfelleskap i den vidaregåande skulen nyttast som arenaer for læring og skuleutviklingsarbeid?									
Tilsett Skilling NØ ramm Skule	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Arbeid med Fagforminga på skulen	Eiga utvikling i skulen som lærar	Anna	Skuleutvikling i team og fagselskap	Læringsdeling	Læringsmøte	Læringsfelleskap	Digitalisering Corona, heime- sk. Fjellesam- arbeid	Lærings- og utviklings- arbeid?	Noko som hindrar utviklings- arbeid?
Lærar ved Høyskolen i Akershus	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team
Lærar ved Høyskolen i Akershus	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team
Lærar ved Høyskolen i Akershus	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team
Lærar ved Høyskolen i Akershus	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team	Lærarar involvering i fagselsk, og team