



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Sammen er vi dynamitt -

En kvalitativ studie om lederteam som lærende profesjonsfelleskap

Together we are dynamite -

A qualitative study of leadership teams as a learning professional community

Elisabeth Haukeland og Hege Jordalen

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

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap. Institutt for samfunnsvitenskap.

Innlevering: 10. juni, 2022.

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven i organisasjon og ledelse, har vært utrolig lærerikt, og vi har fått utfordret oss selv både faglig og personlig. Vi har tilegnet oss kunnskap og teori om ledelse av skole. Vi har blitt inspirert til å bearbeide mentale modeller, noe som kan gjøre til at en ikke stivner til i et fast ledelsesmønster som muligens ikke er adekvat.

Nå er endelig tiden kommet hvor vi skal legge en 4 år lang studietid bak oss. Nå ser vi frem til å møte nye utfordringer og opplevelser. Men også å ta i bruk det vi har lært gjennom prosessen med masteren slik at vi kan være med “å være dynamitt” på våre arbeidsplasser.

Når oppgaven nå slutføres er det mange som fortjener en takk. Vi vil først og fremst rette en takk til alle informantene som velvillig har stilt opp til intervju og som har delt sine tanker og erfaringer med oss. Dere har gitt rike beskrivelser, og det har vært interessant å få et innblikk i deres arbeidshverdag.

Stor takk også til våre ektefeller og barn som har vært tålmodige med oss og gitt oss tid til å være studenter med alt dette medfører. Dere er uvurderlige for oss.

Tusen takk til vår veileder, Kjell Atle Halvorsen, som gjennom prosessen med oppgaveskrivingen har vært en positiv medspiller. Takk for motiverende og konstruktive tilbakemeldinger.

Juni, 2022.

Elisabeth Haukeland og Hege Jordalen.

Sammendrag

Tema for oppgaven er lederteam som lærende profesjonsfellesskap. Gjennom problemstillingen “*Hvordan kan lederteam fungere som lærende profesjonsfellesskap*” ønsker vi å belyse hvordan lederteam forteller om praksis for å lære og fungere sammen. Forskningen vår er interessant med tanke på at Utdanningsdirektoratet (2017) sin tydelige presisering i kapittel 3.5 i overordnet del, om at alle ansatte i skolen skal arbeide i et profesjonelt læringsfellesskap.

I oppgaven rammes læring inn av et sosiokulturelt perspektiv som innebærer at kunnskap blir konstruert i samhandling mellom aktørene i lederteamet. Drøftingen viser blant annet til prosesser i lederteamet. Vi vektlegger teorier som omhandler ledelse, team, læring i profesjonsfellesskap og psykologisk trygghet. I forskningsarbeidet har vi brukt kvalitativt metode. Studiens empiriske grunnlag bygger på dybdeintervju av to rektorer og fem avdelingsledere, fordelt på to ulike lederteam i skolen. Funnene er tolket, analysert og sett i sammenheng med de teoribaserte antagelsene i forskningsspørsmålene.

Funn viste at å definere og formidle mål og visjoner kan være en driver for å fungere som lærende profesjonsfellesskap. Kartlegging av teammedlemmenes ressurser, erfaring og kompetanse kan være en nødvendighet for å utvikle et profesjonsfellesskap. De beste vilkårene for læring og utvikling er når deltakerne i lederteamet samarbeider, drøfter og reflekterer sammen. Det er også viktig at de justerer og endrer måten de fungerer sammen på, dersom det er hensiktsmessig. Distribusjon av ledelse i lederteamet omhandler interaksjonene mellom teammedlemmene. Der viktigheten av psykologisk trygghet og tillit ble trukket frem som faktorer som muliggjør kunnskapsutvikling i profesjonsfellesskapet.

Summary

The subject for this thesis is the leadership team as a professional learning community. Through the research on “*How can a leadership team act like a professional learning community*” we like to put the focus on how a leadership team practice to learn and function together. Our research is interesting because the Norwegian directorate for education and training (2017) puts emphasis on the chapter 3.5 in the overall curriculum, that all employees in the school must participate in professional learning communities.

In our paper the learning is framed within a social cultural perspective where knowledge being constructed between participants in the leadership team. Our discussions lead to processes in a leadership team. We emphasise theory that deals with leadership, teams, learning in a professional community and psychological safety. In our research we have been using qualitative method. The study's empiric foundation is in depth interview with two principals and five vice principals split in two leadership teams in schools. Our findings are interpreted, analysed, and put in connection with theory-based assumptions in our research questions.

Our findings show that to define clear goals and visions might be a driver to function as a learning community. A mapping of team members recourses, experience and skills might be necessary to build a professional learning community. The best terms for learning and development are when the team members in a leadership team collaborate, discuss and reflect together. It is also important that they adjust and change the way they function together, if it is necessary. Distribution of leadership has to do with the interactions between team members. The emphasis of psychological safety and trust is put forward as key element for knowledge development in professional learning communities.

1	Innledning.....	1
1.1.	Problemformulering	2
1.2	Oppgavens struktur	3
2	Bakgrunn for oppgaven.....	5
2.1	Styringspolitiske signaler.....	5
2.2	Tidligere forskning på feltet.....	7
3	Teoretisk rammeverk.....	11
3.1	Ledelse i skolen.....	11
3.2	Relasjonell ledelse	14
3.3	Distribuert ledelse	16
3.4	Team	18
3.4.1	Lederteam i skolen.....	19
3.5	Læring i et sosiokulturelt perspektiv.....	21
3.5.1	Senge og de 5 disipliner.....	22
3.7	Læring i et profesjonsfellesskap	23
3.7.1	Læring gjennom erfaringsdeling i lederteamet.....	27
3.8	Psykologisk trygghet og tillit i lederteamet	28
3.9	Utfordringer i skolens lederteam	30
3.9.1	Gruppetenking	32
3.10	Oppsummering av teori kapittel.....	32
4	Metode.....	34
4.1	Forskningstilnærming	34
4.1.2	Valg av kvalitativ metode.....	34
4.1.3	Fenomenologi	36
4.2	Forskningsdesign og forskningsstrategi.....	37
4.3	Datainnsamling	38
4.3.1	Utvalgsstrategi.....	38
4.3.2	Valg av informanter og utvalgsstørrelse.....	39
4.3.3	Innhenting av data	41
4.3.4	Kvalitativt intervju.....	42
4.3.5	Transkribering	44
4.3.6	Forforståelse	45
4.5	Analyse av data	45

4.6 Kvalitet.....	48
4.6.1 Reliabilitet	48
4.6.2 Validitet	49
4.6.3 Etske vurderinger.....	51
5 Analyse av empiri.....	53
“Sammen er vi dynamitt”	53
5.1 Hvordan blir et lederteam brukt i ledelse av en skole.....	54
5.1.1 Mål, struktur og planer i lederteamet.....	54
5.1.2 Fordeling av oppgaver	57
5.1.3 Oppsummering: Hvordan et lederteam blir brukt i ledelse av en skole	59
5.2 Hva skal til for at lederteamet fungerer sammen?	60
5.2.1 Relasjon	60
5.2.2 Kommunikasjon.....	61
5.2.3 Psykologisk trygghet	63
5.2.4 Tillit og felles mestring.....	64
5.2.5 Ulikheter og samstemthet	66
5.2.6 Oppsummering: Hva skal til for at lederteamet fungerer sammen?.....	68
5.3 Hvordan skjer læring i lederteamet?	68
5.3.1 Vektlegging av drøfting og refleksjon.....	69
5.3.2 Modellering som metode	71
5.3.3 Bruk av fagstoff og fagressurser.....	72
5.3.4 Oppsummering: Hvordan skjer læring i lederteamet	73
6 Drøfting	74
6.1 Hvordan blir et lederteam brukt i ledelsen av en skole?.....	74
6.1.1 Viktigheten av mål og visjoner.....	75
6.1.2 Planer og fordeling av oppgaver.....	80
6.2 Hva skal til for at lederteamet fungerer sammen?	82
6.2.1 Psykologisk trygghet som bygger på tillit, mestring og en åpen kommunikasjon. ..	85
6.2.2 Forpliktelser og samstemthet til beslutninger i lederteamet.....	89
6.3 Hvordan skjer læring i lederteamet?	92
6.3.1 Læring i profesjonsfelleskapet.....	92
6.3.2 Læring gjennom refleksjon og drøfting.....	95
6.3.3 Modellering som læringsmetode	98
6.4 Oppsummering.....	100
6.4.1 Hvordan blir et lederteam brukt i ledelse av en skole?.....	100

6.4.2 Hva skal til for at lederteamet fungerer sammen?	101
6.4.3 Hvordan skjer læring i lederteamet?.....	102
7 Avsluttende refleksjoner	105
Litteraturliste	107
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	115
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring.....	118
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	119
Vedlegg 4: Intervjuguide	121
Tabell 1: Forskjell mellom kvantitativ metode og kvalitativ metode (Jacobsen, 2002)	35
Tabell 2: Oversikt informantskoler.....	39
Tabell 3: Oversikt respondenter.....	41
Tabell 4: Tekst kondensering.....	47

1 Innledning

"Ledelse og læring er uunnværlig for hverandre."

John F. Kennedy

Hva er oppskriften for å få et lederteam ved en skole til å fungere? Vi antok at vi ville få flere ulike svar på dette spørsmålet. Skolen er gitt et omfattende mandat, og høsten 2020 ble ny overordnet del av Kunnskapsløftet og fagfornyelsen innført for alle grunnskoler og videregående skoler i Norge. Mandatet til skolen og lederteamet kommer til uttrykk i ny overordnet del i læreplanen. Målsettingen er at elevene og lærlingene skal utvikle kunnskap og holdninger for å mestre livene sine. De skal delta i arbeid og fellesskap. Videre er det trukket inn at elevene skal få utvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang (Opplæringsloven, 1998, §1-1).

Utdanningsdirektoratet har ønsket seg et mer planlagt samarbeid mellom ansatte i skolen. Ut fra dette har de vært tydelig på at alle ansatte i skolen skal arbeide i et profesjonelt læringsfellesskap. Det legges føringen fra departementet for hva som kreves for at det skal være en god utvikling i skolen. Føringen forutsetter at alle i kollegiet er med i et profesjonsfellesskap, der det reflekteres over utviklingsbehov og verdivalg. Samarbeid og veiledning skal skje innad i skolen, men også på tvers av skoler. Det skal arbeides for å fremme delings- og læringskulturer (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Skolen har ved dette fått et «top down»-pålegg om at alle ansatte skal arbeide i et profesjonelt læringsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Opplæringsloven (§ 9-1) stiller krav om at hver skole skal ha rektor, men vi kan ikke finne en like klar definisjon for hvordan rektor skal organisere lederoppgavene som ligger til den enkelte skole. Fokuset i oppgaven vår er på ledelse av skolen, der vi vektlegger arbeidet lederteamet skal utføre. Et lederteam på en skole består vanligvis av rektor og en eller flere avdelingsledere. Vi ønsker å undersøke ulike sider ved hvordan lederteamet blir brukt på skolen, og se på ulike aspekter ved arbeidet deres opp mot å danne et profesjonsfellesskap i lederteamet på skolen, og om det var mulig i lederteamet å fremme en læringskultur. Med dette som bakgrunn vil vi videre presentere problemformuleringen og forskningsspørsmålene.

1.1. Problemformulering

Vi har utformet denne problemformuleringen:

“Hvordan kan lederteam fungere som lærende profesjonsfelleskap?”

Ut fra dette har vi formulert tre forskningsspørsmål som kan belyse vår problemformulering.

1. Hvordan blir et lederteam brukt i ledelse av en skole?

2. Hva skal til for at lederteamet fungerer sammen?

3. Hvordan skjer læring i lederteamet?

Vi ønsker å se på hele lederteamet i skolen og hvordan lederteamet brukes til å løse oppgaver. Hva må til for at ledergruppen skal fungere sammen som et team? Vi ønsker å sette søkelys på hvordan teamene lærer og om de fungerer sammen som et profesjonsfelleskap som løser sitt samfunnsmandat. Oppgaven vår har bakgrunn i erfaring fra egne arbeidsplass. Hva som gjør at noen ledergrupper får til læring, mens andre ikke klarer dette like godt. Hvordan sikrer en deling av kompetanse for å utvikle profesjonell samarbeidslæring hos lederteamet. Våre erfaringer tilsier at det kan være forskjell på ledergrupper ved ulike skoler, og hvordan de klarer å lede og dele ledelse mellom seg.

De fleste skoler er organisert med rektor som formell leder, og alt fra en til fire avdelingsledere, dette avhenger av skolestørrelse og ledelsesstruktur. Ut fra dette ønsker vi å studere hvordan lederteamet lærer, og om distribusjon av ledelse kan ha noe å si for endring og læring i lederteamet som et profesjonsfelleskap. Lederteamet i skolen kan være en arena for læring og refleksjon basert på egne erfaringer, og kan bidra til å utvikle ny og bedre praksis. De ulike medlemmene har ulike ressurser og ulik innsikt. Dette kan føre til at teamet får en felles læringsprosess gjennom refleksjoner. På denne måten kan et lederteam legge til rette for utvikling, stabilitet og positivt miljø dersom teamet lykkes i arbeidet sitt (Levin & Rolfsen, 2015). For å forsøke å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmålene har vi valgt en kvalitativ metode med semistrukturerte intervju av lederteam ved to ulike skoler.

Stortingsmelding nr. 21 (2016-2017) *Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen*, sier at dersom skolen skal bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling trenger skolen en ledelse som leder det profesjonelle læringsfelleskapet. Læreren er elevenes viktigste faktor for læring, men etter dette er det skoleledelsene som er faktor nummer to (Hattie, 2009; Robinson

et al., 2009). Lederteamet ved skolen skal ta mange hensyn, tiden deres skal disponeres mellom pedagogisk og faglig støtte på en side, men også kontroll, tilsyn og resultatoppfølging på den andre siden (St.meld.nr. 28). I ny overordnet del skrives det at «*Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.19). Dette er noen av aspektene med å være lederteam i dagens skole. Dersom skoleledere kommuniserer og forankrer mål, verdier og skaper en kultur for læring, kan dette igjen være med å danne rom for lærerens læring. På denne måten kan skolelederteamet være med å utjevne kvalitetsforskjeller mellom lærere og gjøre undervisningen mer helhetlig. Alt dette oppsummerer den hverdagen skoleledere står i, og den komplekse oppgaven de har.

I denne studien velger vi å bruke begrepet lederteam, ledelse sett under ett blir nevnt i ny læreplan, og ikke lenger bare rektor som heroisk leder. De skal være flere som arbeider sammen mot felles mål, og det er å drive skolen. Lederteamene i vår studie består av rektor og avdelingsledere. Da det ifølge Opplæringsloven er rektor sitt ansvar å lede og utvikle skolen. Loven sier også at det skal være en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse ved skolen (Opplæringslova, 1998). I tråd med Organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD, 2006) blir det trukket frem at suksessfull skoleledelse har et effektivt lederteam, ønsker vi derfor å bruke dette begrepet i vår studie.

Vi vil i følgende del presentere en kortfattet oversikt over oppbygging av oppgaven. Videre utdyper vi bakgrunn for valg av problemformulering i henhold til styringspolitiske forhold, og gir en kort oversikt over tidligere forskning som er relevant for forskningsspørsmålene våre.

1.2 Oppgavens struktur

Kapittel 1 er en kort redegjørelse for valg av tema og formålet med oppgaven.

Kapittel 2 gir en mer utfyllende presentasjon for valg av tema og hvordan disse er knytt sammen med styringspolitiske signaler og en kort sammenfatting av forskning knytt til profesjonsfellesskap, lederteam og distribusjon av ledelse. Kapittel 3 er en redegjørelse for teorivalget og presentasjon av relevante begrep. Vi trekker frem teori om ledelse, lederteam og læring. Vi tar også utgangspunkt i Peter Senges (2004) teori om lærende organisasjoner, der vi trekker frem alle fem disiplinene for å trekke linjer til lederteamet. Vi har også valgt

teori innenfor det distribuerte ledelsesperspektivet gjennom forskerne Peter Gronn (2002) og James Spillane (2006). I kapittel 4 beskriver vi metode for datainnsamling, og forsøker å knytte forskningen vår til krav for kvalitative forskningsintervju. Kapittel 5 er presentasjon av empiri. Kapittel 6 er drøfting av empiri der vi forsøker å dra sammenkoblinger mellom teori innenfor teamledelse, Senge, distribuert ledelse og læring. Avslutningsvis svarer vi på problemformuleringen vår.

2 Bakgrunn for oppgaven

I denne delen ønsker vi kort presentere et utvalg av styringspolitiske signaler som har vært med å forme vår forskning og de forskningsspørsmålene vi har laget. Vi ønsker også å se på tidligere forskning som er relevant for vår problemformulering.

2.1 Styringspolitiske signaler

Skoleledelse har endret seg mye gjennom det 20. århundrene. På 1900- tallet var det vanlig at en praktiserende lærer ble satt til å lede skolen, ta seg av skolebygget, elever og ansatte. En tenkte at pedagogisk utdannet personalet var skikket til å bli skoleledere. Selv på 50-tallet var synet at man ikke trengte en tilleggsutdanning for å bli rektor. Man mente at å gjøre det ville fjerne rektor fra den den praktiske skolehverdagen (NOU, 2003). Fra midten av 80-årene satte departementet i gang en serie med ledelsesprogrammer på bakgrunn av at departementet ønsket en mer profesjonell ledelse (NOU, 2003).

På 90-tallet ble det endring i krav og revisjon av lovverk, som følge av ny læreplan. Dette førte også til et fokus på lederutdanning. I forbindelse med endringer i ledelsesstruktur i kommunene økte også behovet for ledere med kompetanse (NOU, 2003). Dette førte til at ulike former for ledelse gjorde seg gjeldende. Disse fikk navn som delt ledelse, distribuert ledelse og transformativ ledelse. Ledelsesformene som vokste frem var et resultat av at en ikke var fornøyd med at en leder var ekspert, hadde all makt og autoritet. Man ønsket en skoleleder som skulle legge til rette for profesjonell lærer utvikling ved å trekke lærerne inn i beslutningene som ble tatt, og skape relasjoner til sine ansatte. Rektor skulle ha ansvar for utvikling på egen arbeidsplass, dra utviklingen og etablere en kultur sammen med lærerne (Colbjørnsen, 2015).

I 2006 kom Organisasjon for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) med en rapport som videre har blitt brukt i styringspolitiske signaler. I denne rapporten (OECD, 2006) vektlegges det at effektive lederteam er nøkkelfaktoren til suksessfull skoleledelse. Dette er fordi endringer blir mer effektive og har større varighet når de blir gjort av et team enn av bare en person. Denne rapporten satte søkelys på ledelse som team og hvor avgjørende de er at de har kompetanse. Så regjeringen fulgte dette opp videre i sin stortingsproposisjon med dette: *“All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen,*

både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten” (Meld.St.30, (2003-2004), s.27). Det settes her fokus på ledelse slik OECD mener er viktig og hvilke krav som stilles til ledelsen ved skolene. Og den sier at skoleledelse skal være god, men hva betyr dette?

Politiske styringssignaler sier at for å skape endringer må lærerkollegiene og skolelederne aktivt engasjeres, involveres og motiveres til å organisere og utvikle skolens praksis. Det er skoleledere og skoleeiere som har ansvar for kvaliteten på opplæringen, ansvaret skal gi gode rammer for lærernes arbeid. Men hva er så de gode rammene? De gode rammene sier NOU (2015) er at ledelsen skal støtte lærerens kapasitet og kompetanse i implementeringsprosessen av fagfornyelsen. Utfra dette skal ledelsen legge til rette for å utvikle skolens praksis, skoleledere og skoleeiere får her et tydelig ansvar for kvaliteten på tjenesten som skolen skal utføre i forhold til ledelse.

Videre følger Stortingsmelding nr.21 (2016-2017) *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Her understreker man at rektor ikke lenger er heroisk leder, men skal arbeide med å lede et team som sammen skal lede skolen som organisasjon (Abrahamsen & Aas, 2019). Rektor skal distribuere ledelse til lederteamet sitt. Dette bekreftes igjen i ny overordnet del av læreplanen. *“Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen”* (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Stortingsmelding nr.28 (2015-2016), legger vekt på at samfunnet forandrer seg, og at derfor må skolen også være villig til å endre seg. Stortingsmeldingen og Kunnskapsløftet kom med føringer om mer dybdelæring, bredere forståelse og viktigheten av å sikre skolen et bredt dannelsesoppdrag. Denne fornyelsen skulle ikke bare være et “top down” oppdrag. Den enkelte skole skulle vise tillit til skolelederens kunnskap og gi skolen mulighet for å utvikle et profesjonsfellesskap for å lykkes med implementeringen av ny fagplan Kunnskapsløfte 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). På denne måten ble det laget et handlingsrom for ledelse på skolen til å implementere, men også utvikle profesjonsfellesskapet på den enkelte skole. Utdanningsdirektoratet (2021) vektlegger at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap som forutsetter god ledelse. Den gode ledelse handler om at ledelsen prioriterer samarbeid og relasjon for å bygge tillit. Videre vektlegging av ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske utfordringer de tilsatte står overfor. Skoleledelse skal gi retning for, legge til rette for mestring, utvikling og læring. At skoleledelsen skal lede og utvikle

profesjonsfellesskapet ved skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette gir helt klare føringer for hva som forventes av ledelsen og det arbeidet de gjør med å utvikle profesjonsfellesskapet både seg imellom, men også blant de ansatte.

2.2 Tidligere forskning på feltet

Vi vil kort presentere et utvalg av forskning innenfor lederteam og læring i et profesjonsfellesskap som vil skape bakteppe for forskningsoppgaven vår. Forskningsfeltet innenfor læring og profesjonsfellesskapet er stort, vi har valgt å se på forskning som omhandler hovedsakelig lederteam i skolen, men vil trekke frem at TALIS, som er en stor internasjonal spørreundersøkelse for lærere og skoleledere, påpeker at lærere, på tvers av landegrensene, ønsker å ha mer profesjonell utvikling i arbeidet sitt (OECD, 2013).

De senere årene har vi fått en politisk aktør på banen som er med på å prege feltet for utdanningsforskning, dette er Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD). Organisasjonen har tatt en stadig større rolle innen det utdanningspolitiske gjennom finansiering av ulike studier som omhandler skole. OECD (2013) trekker frem i en rapport, hvor påfallende det er at effektive lederteam er en nøkkelfaktor i suksessfull skoleledelse. De understreker at endringene kan ha større gjennomslagskraft og større varighet, enn når endringene er avhengige av bare en person (OECD, 2006). I likhet med OECD antar Haugsbakken & Mordal (2010) at teamorganisering kan fungere godt og kan føre til mestring hos både ansatte og elever. Teamledelse skiller seg fra tradisjonell ledelse ved at teamet som helhet deler ansvaret for prestasjonene (Hackman, 2002). En grunnleggende faktor for at et lederteam skal fungerer godt, er psykologisk trygghet (Paulsen, 2019). Psykologisk trygghet handler om at teamet har en felles oppfattelse av at teamet er en trygg arena, der teammedlemmene ikke avviser eller straffer noen for å være seg selv, eller ytrer sine tanker og meninger (Edmondson, 1999). Ifølge Marks et al. (2001) er formålet med team at samarbeid vil føre til bedre resultater enn det enkeltindivider klarer alene. Selve essensen i teamarbeid omhandler mennesker som koordinerer sin aktivitet, og jobber sammen for å utføre arbeidsoppgaver, som de på egenhånd ikke kan løse (Levin & Rolfsen, 2015).

Profesjon er å ha nødvendig kompetanse for å utøve et spesifikt yrke (Møller, 2007). Profesjonsfelleskap er at alle forplikter seg og tar felles ansvar. I denne oppgaven dreier det seg om å utøve ledelse, eller distribuere ledelse. For å få til dette kreves det et fellesskap. Og når de arbeider i fellesskap for å forbedre egen praksis knyttet til målet blir man en del av et profesjonsfelleskap (Hargreaves & Fullan, 2014). Lederne har som oppgave både seg imellom, men også ut mot lærer og assistenter å sørge for at man reflektere over felles verdier, vurderer og videreutvikle egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017).

På 1990-tallet ble begrepet, profesjonelle læringsfelleskap, presentert av den amerikanske forskeren Shirley Hord. I 1997 gav hun ut boka «*Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*» (Hord, 1997). I boken hevder Hord (1997) at profesjonelle læringsfelleskap kjennetegnes ved at deltakere har et analytisk og undersøkende samarbeid, og de er opptatt av å styrke både sin egen og kollegenes profesjonelle praksis (Hord, 1997). Profesjonelle læringsfelleskap startet i det private næringslivet, og deretter spredte ideen seg til utdanningssektoren. Tidligere forskning på området viser at det å arbeide i et profesjonelt læringsfelleskap der alle bidrar er med på å utvikle organisasjonene til en lærende organisasjon. Forskningen viser også at skoler som nyttiggjør seg av profesjonelle læringsfelleskap presterer høyere i sammenheng med elevprestasjoner, i tillegg opplever de ansatte mestring og en økt trivsel (Qvortrup, 2018). Skoleforskere som blant annet Hattie (2009), Hargreaves og Fullan (2012), er enig i at samarbeid mellom lærere er viktig for å fremme læring hos elevene. Det er essensielt at samarbeidet ikke er fremtvunget, men basert på tillit og en åpen kommunikasjon. Samarbeidet må også hele tiden ha fokus på å drive frem elevenes læring, trivsel og utvikling (Qvortrup, 2018).

Forskning gjort av Abrahamsen, og Aas (2019) viser at dersom en skole går fra å være ledet av rektor som solo leder, til rektor som deler ledelse gir dette to tilnærminger til ledelse. Den ene er der rektor setter søkelys på utveksling av informasjon. Den andre er der rektor ikke bare legger vekt på informasjonsflyt, men også setter i gang diskusjoner om kvalitetsforbedring. På denne måten kan lederteamet finne ut hvor organisasjonen har læringspotensialet, og starte prosesser med utvikling i personalet.

Emstad og Birkeland (2020) understreker at en viktig forutsetning for å utvikle en reel profesjonell læringskultur er kompetanse i refleksiv praksis. De sier videre at dersom man er

åpen for læring, og samtidig klarer å utfordre egne og andres bruksteorier, kan samarbeidet bidra til en profesjonell læringskultur. I sammenheng med læring blir Argyris og Schön (1996) sine teorier om enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring brukt for å sette ord på læring. Enkeltkretslæring er læring som ikke stiller spørsmål ved underliggende målene, verdiene og antakelsene som ligger til grunn for handlingen. Dobbeltkretslæring er der problemene blir løst ved at en undersøker og forandrer underliggende antakelser for deretter å endre handlingene (Emstad & Birkeland, 2020). Et lederteam kan la sine grunnleggende antakelser komme i veien for læring. Å være åpen for læring betyr at man er villig til å undersøke og vurdere mål, verdier og antakelser som ligger til grunn for egne og lederteamet sine handlinger. Det å ha et fokus på skolen sin målsetting gir viktige psykologiske fordeler. Engasjement mot spesifikke mål og måloppnåelse gir økt følelse av mening, personlig effektivitet og tilfredshet på jobben (Robinson, 2016). Robinson (2018) omtaler dette som målengasjement, hvor det blir en tydelig forskjell mellom nå situasjon og en ønsket situasjon. Dette kan motiverer for handlinger som skaper varig endring. Dersom visjonen for organisasjonen tilhører en enkelt leder, vil den være påtvunget og ikke ha like stor gjennomslagskraft, for å oppnå en kollektiv visjon i lederteamet forutsetter dette diskusjoner der alle inkluderes (Fullan, 2017).

Emstad og Birkeland (2020) hevder at mye ligger i kommunikasjonen, der en kan skille mellom hva som åpner for læring, eller som lukker for læring. I den sammenheng kan en trekke frem, Dewey (1997), som skiller mellom vanlig tenking og refleksjon. Han definerer refleksiv tenking som en aktiv og vedvarende og grundig vurdering av enhver oppfatning, tenke kritisk og se etter alternative løsninger.

Forskning på læring i team viser at prosesser med gruppelæring skjer når ledere aktivt og jevnlig får tilbakemeldinger på arbeidet sitt, stiller spørsmål, reflekterer, diskuterer både suksesser og feil i egen praksis, og endrer seg dersom det er nødvendig (Edmondson, 1999; Schippers et al., 2007). Når et lederteam utfører denne prosessen kan dette føre til organisasjonslæring (Argyris & Schön, 1996). Studier viser at tilbakemeldinger til hverandre i et team fasiliterer for engasjement og tilhørighet. Det fremmer også samholdet og følelsen av forpliktelse i teamet (Morgenson et al., 2010).

For å finne svar på hva som er viktig for å danne et profesjonsfelleskap, eller læringsfelleskap brukte vi søkeord som profesjon, profesjonelle læringsfelleskap, læring og ledelse for å danne

grunnlag for teori delen vår. Her blir den teoretiske forankringen til oppgaven presentert. Vi velger å gjøre rede for teorier omkring ledelse i skolen, relasjonell ledelse, distribuert ledelse og lederteam i skolen. Dette velger vi å belyse ved å bruke Senge (2004) sin teori, og ved å se på læring i et profesjonsfelleskap.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for teori og forskning knyttet til problemformuleringen:

“Hvordan kan lederteam fungere som lærende profesjonsfellesskap?”

og forskningsspørsmålene: *Hvordan lederteamet blir brukt i ledelse av en skole? Hva skal til for at lederteamet fungerer sammen? og Hvordan skjer læring i lederteamet?*

Teoriene vi trekker frem er valgt innenfor områder som handler om ledelse, relasjonell ledelse, profesjonsfellesskap og distribuert ledelse. De ulike områdene er knyttet sammen og er gjensidig avhengig av hverandre.

Vi vil fokusere på distribuert ledelse som et perspektiv for å få til læring i lederteam. For å belyse problemformuleringen vår velger vi å bruke Spillane (2006) og Gronn (2002) sine teorier om distribuert ledelse. For å belyse det lærende profesjonsfellesskapet finnes det mange ulike teoretiske vinklinger. Vi utdyper læring ut ifra et sosiokulturelt perspektiv og trekker linjer til Senge (2004) sin teori om læring utfra de 5 disiplinene; *personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner og teamlæring og systemisk tenking*. I teoridelen blir alle kort presenter, men vi vil vektlegge disiplinene som omhandler teamlæring og systemisk tenking. Vi vil definere profesjonelle læringsfellesskap og trekke frem hva man kan oppnå ved å arbeide i slike fellesskap. Så tar vi for oss hovedområder innenfor profesjonelle læringsfellesskap for å skape en strukturell ramme. Vi vil komme innom tema som psykologisk trygghet, tillit og gruppetenking i lederteamet.

Vi ønsker å bruke empirien for å besvare forskningsspørsmålene våre. Deretter vil vi drøfte empirien sett i lys av teorien vår. Før vi gjør dette starter vi med begrepsavklaringer om hva vi legger i begrepene ledelse og relasjonell ledelse.

3.1 Ledelse i skolen

I dette kapitlet vil vi beskrive noen av de retninger innen ledelse som kan knyttes opp mot et sosiokulturelt og distribuert perspektiv på læring og kompetanse. Vi tar utgangspunkt i pedagogisk ledelse og ledelse som et relasjonelt forhold mellom aktører. Videre vil vi gå dypere inn i begrepet distribuert ledelse.

Rektor er formell leder på skolen, men i dagens skole er de ikke leder alene. De har et team rundt seg som de distribuerer ledelse til. I store og mellomstore skoler er det en organisering med assisterende rektor og avdelingsledere. Avdelingslederne får da en mellomlederrolle, som ofte innebærer undervisning, pedagogisk ledelse og en administrativ rolle. De blir et bindeledd mellom lærernes praksis og ledelsen ved den enkelte skole. Ifølge Slinning (2017) er lederteamet sitt arbeid å sette i gang teamutvikling. Dette gjøres ved å investere tiden i felles lederutvikling som har betydning for avdelingslederne sin ledelse lokalt i avdelingene og gode beslutninger som står seg i møte med praksis. For å nå denne målsettingen må ledergruppen arbeide som et velfungerende team i møtetidene, men også i den uformelle tiden lederne tilbringer sammen (Paulsen, 2019).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) er god skoleledelse at en har ledelsesfaglig legitimitet og at en har god forståelse for både pedagogiske- og andre utfordringer lærere møter på. Det blir vektlagt at en skal prioritere utvikling, samarbeid og relasjoner. Dette må bli gjort for å bygge tillit, gi retning og tilrettelegge for elever og ansattes læring. Ledelsen omhandler at en skal lede pedagogisk og faglig samarbeid, bidra til et positivt og stabilt miljø der alle vil yte sitt beste. Det blir også trukket frem at alle skal få bruke sine sterke sider, og oppleve mestring og utvikle seg (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ifølge Jacobsen og Thorsvik (2018) organiserer de fleste skoler seg i Norge gjennom teamarbeid. En kan også se en tendens til at det blir mer vanlig med jevnlig utskifting av arbeidsstokken, i tillegg til at de tilsatte har en høyere formell kompetanse. Dette vil trolig være med på å tvinge lederne til å dele sin myndighet og innflytelse med sine tilsatte. Ledelse er å skape et felles verdigrunnlag i organisasjonen. En danner et engasjement og en interesse for å opprettholde organisasjonen ved skape spesielle følelser for organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2018).

Klev og Levin (2020) skriver at ledelse handler om å skape rammer hvor en åpner opp for noe, mens man stenger noe annet ute. Ledelsen påvirker verdier og normer gjennom deres atferd, er kulturskaper i sin organisasjon, og legger føringer for hvordan utviklingsarbeidet skal foregår. Ledelse handler også om å redusere usikkerhet, fremme dialog og motivasjon. (Klev & Levin, 2020). Pedagogisk ledelse handler om å få den ansatte til å reflektere over egen praksis og lære (Wadel, 2008). Mens Sørhaug (1996) understreker at pedagogisk ledelse baserer seg på tillitsforhold, til motsetning fra administrativ ledelse som

baseres seg på et makt og avhengighetsforhold. I oppgaven vil vi se på både administrativ ledelse og pedagogisk ledelse, men vektlegger i størst grad pedagogisk ledelse.

Jacobsen og Thorsvik (2018, s.416) sin definisjon av ledelse: “... *ledelse er spesiell atferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og adferd*”. Et likhetstrekk til denne definisjonen er Vivian Robinson (2016) sin definisjon som vektlegger at ledelse handler om å påvirke andre til å handle slik at organisasjonen når sine mål. Robinson (2016) peker også på ledelse er en påvirkningsprosess som påvirkes av faktorer som; dine relasjoner til andre, dine ideer, din ekspertise og din formelle autoritet. Postholm og Rokkones (2012) påpeker at det som er avgjørende for kollektiv læring og skolebasert utvikling er at skoleledelsen er støttende, bygger en skolekultur preget av utvikling og er tillitsfulle. For at ledelsen skal få til dette må lederteamet ha samtaler som bygger bro mellom utdanningsfeltets verdier og praksisfeltets mulighet for forbedring (Horn & Little, 2010). Samtaler i lederteamet fører ikke automatisk til kunnskapsutvikling. Om samtale man har her går i dybden, kan de ha betydning for læringen som skjer i teamet (Earl & Timpley, 2008). Ledelse kan være avgjørende for de ansattes utvikling og for hvordan organisasjonen utvikler seg. Forskningen innenfor ledelse er likevel ikke et ensartet felt. Tvert om kjennetegnes det ved et fravær av et dominerende paradigme. I følge Yoak (2013) definerer forskere vanligvis lederskap ut ifra sitt eget perspektiv, og ved at de plukker ut de fenomener som interesserer dem. Når du leder, ønsker du at andre skal utføre en handling slik at organisasjonen når sine mål. Dette igjen knyttes opp mot en adferd som er ønsket (Jacobsen & Thorsvik, 2018). Møller (2007) beskriver ledelse som en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir. Dette er et relasjonelt perspektiv på ledelse, som også legger vekt på interaksjonene i relasjonene.

Ut fra presentert teori om ledelse i skolen, mener vi at ledelse handler om en atferd som har til hensikt å påvirke. Når en opplever et positivt, stabilt og støttende miljø i lederteamet kan det føre til læring, mestring og utvikling. Dette gjør at fokuset skrives over på relasjon i lederteamet, og vi vil derfor videre i oppgaven kort presentere hva vi vektlegger med relasjonell ledelse.

3.2 Relasjonell ledelse

Begrepet relasjon kommer fra det latinske ordet *relatio*. Opprinnelig betyr det at en gjenstand står i sammenheng med en annen (Eide & Eide, 2004). I et lederteam og mellommenneskelige relasjoner vil medlemmene gjensidig påvirke hverandre. Dette foregår gjennom hva en sier, tenker, gjør eller føler (Vaglum, 2005). Eide og Eide (2004) skriver at en symmetrisk relasjon er når partene har likeverdig relasjon, kontroll, makt og autoriteten er fordelt likt. Asymmetri er det motsatte av symmetri, hvor den ene parten har mer makt, kontroll eller myndighet. Asymmetrien ligger i at det er ulikhet i roller og kompetanse. I tråd med teorien til Eide og Eide (2004) kan dette være representert i et lederteam der rektor og avdelingslederne vil ha ulik makt og ulike roller. Relasjonell ledelse er en tilnærming til ledelse som vektlegger forholdet mellom mennesker. En viktig lederoppgave er å bry seg om de tilsatte sin utvikling og trivsel. Som leder vektlegger en hele mennesket, dette fokuset kan føre til et miljø hvor den kollektive lagfølelsen blir bygget opp, og en har en høy grad av lojalitet. Selve relasjonen oppstår i et samspill med andre, spillet blir påvirket av hvordan menneskene oppfatter hverandre, og reagerer på hverandre. De erfaringer en har av slike relasjoner tar en med seg i hvordan en kommuniserer og behandler andre mennesker. For å skape en god relasjon må en ha evne til å kommunisere og samhandle med andre (Nordahl, 2010).

I følge Skivik (2004) er den kompetente lederen en som leder med teoretisk og praktisk kunnskap innen fire områder. Lederen skal ha en faglig kompetanse, en strategisk kompetanse, en administrativ kompetanse og relasjonell kompetanse. Den relasjonelle ledelsen omhandler forholdet til de ansatte, overordnede og andre samarbeidspartnere ved å ha en økt kompetanse innenfor kommunikasjon, motivasjon og teamutvikling (Skivik, 2004). Skivik (2004) fastslår viktigheten av å ha gode kommunikative ferdigheter, og at lederens kommunikative evne synes å være avgjørende for god ledelse. Det å mestre kommunikasjon er sentralt med hensyn til hvor godt en leder bli oppfattet av sine medarbeidere. Den relasjonsorienterte lederen som snakker optimistisk om fremtiden, kan forsterke andres ønske om å lykkes (Skivik, 2004).

En av målsettingene innen relasjonell ledelse er å gjøre hverandre gode, det å forbedre og styrke prestasjonene til medarbeiderne, der lagprestasjon er viktigere enn solopprestasjoner. Rektor som skoleleder må ha fokus på god pedagogisk ledelse som også innebærer å ha fokus på områder som verdigrunnlag, pedagogisk plattform og forpliktende engasjement (Wennes & Irgens, 2010). Den relasjonelle kompetansen forutsetter

at lederen forstår sine medarbeidere. Eksempelvis hvordan de reagerer i ulike sammenhenger, og hva hver enkelt medarbeider har behov for. I tillegg er det viktig at lederen også har selvinnsettelse. Det å ha en forståelse av seg selv og sine egne holdninger, reaksjonsmønstre og lederstil. Det er leder sitt ansvar å kjenne den enkelte medarbeider, og sette seg inn i deres situasjon. Dette er et komplekst kompetanseområde siden en leder må forholde seg til mange ulike mennesker i sitt daglige arbeid (Skivik, 2004).

Møller (2007) karakteriserer ledelse først og fremst som relasjon, og angir påstander om skoleledelse som er fremgangsrisk. I sammenheng med vår oppgave er det mest interessante at to av påstandene viser direkte til distribuert ledelse der skoleledelsen har en større påvirkning på skolen og elevene når ledelsen er distribuert. Videre kan en trekke frem at noen former for distribuert ledelse synes mer effektiv enn andre. Forskningen til Møller (2007) sier at ledelse foregår gjennom samarbeid, og at skoler som gjennomfører det har en kollektiv vi- følelse. Dette vil få lærere til å være mer positive til endringer og skape en felles holdning for hvilken retning skolen skal gå.

Begrepet team setter fokus på at en skal være dynamisk, strategisk og godt koordinert (Levin & Rolfsen, 2015). Selve grunnlaget for å arbeide produktivt i team er tillit. Rektor står i en asymmetrisk maktposisjon til de andre i gruppen som arbeidsgiver representant. Rektors evne til å etablere relasjoner til de andre i lederkollegiet er overordnet, hensikten er at de andre medlemmene av teamet har tillit til rektor (Paulsen, 2019). Ifølge Louis og Murphy (2017) vil etableringen av relasjon foregå ved at rektor bringer inn sin egen sårbarhet i relasjonen, noe som skaper gjensidig forståelse, men også gjennom autentisk lederskapsatferd der rektor etterlever sine egne prinsipper og verdier. Videre skriver Gundersen (2008) at studier av norske ledergrupper viser at de er mindre effektive enn andre kategorier av grupper, i tillegg har også medlemmene vanskeligere for å etablere gode relasjoner til hverandre enn i et team. Det er ikke slik at alle relasjoner som dannes i et fellesskap er positive (Wenger, 1998). Det vil, som i andre grupper, være muligheter for at det dannes uenigheter, spenninger, konflikter, sjalusi, eller klikker også i et team.

En forutsetning for utøvelse av relasjonsorientert ledelse er etter vår oppfatning kompetansen og ferdighetene leder har innenfor relasjon. Ledelse dreier seg om et relasjonelt aspekt mellom medarbeidere og leder, en relasjon hvor felles hensikt er å arbeide for å nå organisasjonens mål. Det blir viktig å sette søkelys på ens egen relasjonelle kompetanse.

Skolen er organisert med en flat struktur og det krever overføring av mer myndighet til avdelingslederne. En kan finne likhetstrekk mellom relasjonell ledelse og distribuert ledelse, ved at en ved begge ledelsesformene legger vekt på at ledelsen blir konstruert i interaksjon mellom ledere og de som skal ledes. Vi vil derfor videre presentere kva som ligger i begrepet distribuert ledelse.

3.3 Distribuert ledelse

Distribuert ledelse har fått oppmerksomhet innenfor forskning og skoleutvikling. Et viktig moment innenfor distribuert ledelse er ønske å skille mellom fokus på ledere som personer og ledelse som relasjoner mellom ledere og andre i en organisasjon. Distribuert lederskap er et perspektiv for å studere ledelse. Peter Gronn (2003) og James Spillane (2006) har bidratt med kunnskap innenfor dette feltet. Begrepet distribuert ledelse er utviklet med utgangspunkt i sosiokulturell teori. Ved å ta dette utgangspunktet kan en hevde at all ledelse er distribuert. Fokus flyttes fra lederen til ledelsespraksis (Halvorsen, 2014). Distribuert ledelse har ifølge Halvorsen (2014), mye til felles med delt ledelse, delegert ledelse, teamledelse og demokratisk ledelse. Leithwood, Harris og Hopkins (2019) hevder at distribuert ledelsesformer har en positiv påvirkning både på utvikling av skoler og elevenes læring. Perspektivet med distribuert ledelse skaper en motsetning til det heroiske lederskapet (Møller, 2007). En heroisk leder kan møte på utfordringer dersom skolens lederskap blir definert av den som til enhver tid sitter som rektor. Fokuset kan fort bli på handlinger som leder, og ikke på interaksjonen. I kontrast til denne individfokuseringen har det vokst frem en fagtradisjon som vektlegger relasjon og distribusjon (Halvorsen 2014). Å skifte fokus fra lederhandling og rutiner til interaksjonene mellom mennesker blir da den største lederutfordringen (Spillane, 2006). På denne måten kan en argumentere for at distribuert ledelse blir en måte å undersøke egen ledelsespraksis på. Det kan være en måte å se på egen ledelse for å diagnostisere og reflektere over lederpraksis. Dette perspektivet kan også få oss til å se på leder forberedelser og utviklings utfordringer man står ovenfor som leder (Spillane, 2006). Det kritiske er altså ikke om lederskap blir distribuert, men hvordan (Spillane, 2006). I vår oppgave velger vi å avgrense dette til lederteamet ved skolen, og se på hvordan de arbeider for å distribuere ledelse seg imellom og de lederhandlingene de utøver.

Gronn (2002) deler interaksjonen og samhandlingen opp i tre ulike kategorier for å forstå og observere. Den første er *det spontane samarbeidet*: To eller flere individer samarbeider og kommer sammen spontant for å løse en oppgave. Så går de hver til sitt og samarbeidet er ikke varig. Dette er situasjoner som oppstår ofte i skolen. Mange situasjoner er spontane og krever rask handling uten mye tid til planlegging. Denne type samarbeid krever at man har tillit til hverandre og føler trygghet i situasjonen. Den andre er *de intuitive samarbeidsrelasjonene*: To eller flere utvikler tillitsrelasjoner over en periode, noen ganger kan den være basert på vennskap eller arbeidsrelasjoner. I denne type samarbeid oppfatter en hverandre som gjensidige bidragsytere. I denne type samarbeidsrelasjoner utvikler en gjensidige tillitsforhold også når det gjelder oppgavene som skal ledes. Den tredje er *institusjonalisert praksis*: her er formelle strukturer blitt institusjonaliserte. Enkelte grupper kan ha fått avsatt tid til å utføre bestemte oppgaver som må løses slik at felleskapet kan dra nytte av det. Denne type praksis bygger gjerne på både spontant og intuitivt samarbeid og kommer gjerne fra ønske om en sterk regulering av eksisterende uformelle relasjoner. I disse formene ser vi at relasjoner står i sentrum av lederhandlingene.

Spillane (2006) mener et distribuert perspektiv inneholder tre kjerne elementer. Det første er at *lederskapspraksis* er helt sentralt, derfor bli dette hjørnesteinen i ledelse. Den neste er at lederskap blir generert i *interaksjonene* mellom leder, etterfølger og de situasjonene de står i. På denne måten blir situasjonene essensielle for å utøve lederskap. Det siste elementet er *situasjoner* en befinner seg i. Disse er med på og definerer lederskapspraksis, og blir definert gjennom lederskapshandlinger. Lederskapspraksis involverer mange og ikke bare et fåtall. På denne måten blir lederskapspraksis om alle interaksjoner mellom mennesker. På denne måten blir ikke lederskap bare definert gjennom noen få helter i organisasjonen. Men gjennom interaksjonene alle har med hverandre til daglig.

Gronn (2002) og Spillane (2006) sine teorier om distribuert ledelse vil ikke gi oss et fasitsvar på god ledelse, eller på hvordan ledelse bør distribueres. men heller et analytisk perspektiv. Om en antar at all ledelse grunnleggende er distribuert, er ikke fokuset på om skoleledelse er distribuert, men heller hvordan den er distribuert (Halvorsen, 2014). Distribuert lederskap er et perspektiv for å studere ledelse, før man setter inn normative handlinger. Det skal være en måte å få innsikt i lederskap, og hvordan utøve lederskap mer eller mindre effektivt. Man skal se på det som et rammeverk for å kunne tenke om og analysere lederskap (Spillane, 2006).

På denne måten kan en si at fokuset innen distribuert ledelse er på samhandlingen mellom ledere og medarbeidere, der demokratiske og kollegiale idealer står sterkt (Bush & Glover 2003). Gjennom et distribuert lederskap vil en også kunne fordele ansvar og tillit som er en måte å løse skolens oppgaver på (Aas & Paulsen, 2017). Selve samhandlingen er ved norske skoler organisert gjennom team, både lærerteam og lederteam. Distribuert ledelse utøvd i samspill med andre kan derfor brukes som referanseramme for skoleledelse (Meld.St.28, 2015-16). Med distribuert ledelse som bakgrunn, og at det teoretiske grunnlaget viser til at norsk skole, i de fleste tilfeller, har organisert sin ledelse gjennom team, vil vi videre i oppgaven forsøke å sammenfatte teori om team og lederteam.

3.4 Team

Ifølge, Marks et al. (2001), har team samarbeid som formål å få bedre resultater enn det enkeltindivider klarer alene. Selve essensen i teamarbeid omhandler mennesker som koordinerer sin aktivitet, og jobber sammen for å utføre arbeidsoppgaver, som de på egenhånd ikke kan løse (Levin & Rolfsen, 2015). Levin og Rolfsen (2015, s.13) definerer og avgrensner team på følgende måte:

Et team består av minst to personer som har ansikt-til-ansikt-relasjoner i samspill om utføring av arbeidsoppgaver. Det må eksistere over en viss tid, det må etableres følelsesmessige forbindelser mellom medlemmene, de må ha felles mål og ledelse mot målet, en felles forståelse av prestasjonskrav, og det må være bestemte kriterier for medlemskap (Levin & Rolfsen, 2015, s.13).

Ut fra definisjonen så består et team av minst to medlemmer i et relasjonelt samspill om å utføre en gitt arbeidsoppgave. Arbeidsoppgavene må strekke seg over tid, det må etableres en følelsesmessig forbindelse mellom medlemmene. Teamet må ha felles mål og ledelse mot målet. Det er også viktig med en samkjørt forståelse av prestasjonskrav og at det er tydelige kriterier for medlemskap i et team (Levin & Rolfsen, 2015). Her kan man da se rektor som leder av lederteamet på skolen, arbeidsoppgaven de har er å sikre læring hos elevene og lærerne. Ledelse er viktig for et teams evne og mulighet til å utføre arbeidsoppgaver på en god og effektiv måte (Levin & Rolfsen, 2015).

Levin og Rolfsen (2015) påpeker i sin definisjon, at team er en arena for læring og refleksjon, og dette kan bidra til å utvikle ny og bedre praksis. Videre vil fellesskapet i teamet gi et grunnlag for læring, der de ulike ressursene og innsikter kan føre til en felles læringsprosess. En dyktig leder av et team må ha en faglig ballast i ledelse og samtidig kunne forstå og tolke hvordan team fungerer i praksis. Team bygges på tre forutsetninger, teamet må ha et begrepsapparat om ledelse, de må ha evnen til å forstå og støtte opp under utøvingen av ledelse og ferdigheter til å velge en relevant ledelsesform. Teamet må ha evnen til kontinuerlig å utvikle seg selv slik at læring og utvikling blir en del av hverdagen i lederteamet. Hvert enkelt medlem i teamet må utvikle kritisk refleksjon over arbeid i team (Levin & Rolfsen, 2015).

Hovedoppgavene til et lederteam er felles ansvar, felles forpliktelse, arbeid med saker der medlemmene trenger hverandre, og danner et sterkt læringsklima. De må også ha et delt formål med arbeidet i gruppen (Paulsen 2019, s.126). Wageman et al. (2008) mener også at et lederteam har mer å by på. Teamet kan være en arena for læring, kunnskapsutvikling og et forum for å tilegne seg kollektive ferdigheter og se ulike perspektiver. For å mestre dette er tillit en viktig faktor. Tillit kan skapes i teamet på mange måter Disse seks elementer kan man i praksis arbeide systematisk med for å bygge tillit: 1. Trygghet og åpenhet for feil og utilstrekkelighet 2. Konfidensialitet 3. Lojalitet 4. Verdifellesskap 5. Forutsigbarhet 6. Tiltro til teamets evne til å løse oppgaven (Ekelund & Moe, 2014).

3.4.1 Lederteam i skolen

De fleste større skoler har et lederteam, der avdelingsledere får distribuert leder ansvar av rektor (Vibe & Sandberg, 2010). Dette er med på å begrunne hvorfor vi velger å jobbe med lederteamet som helhet. Rektor som leder i en skole må ha et avklart behov for lederteamet. Rektor er ikke alene, mellomlederrollen som avdelingsleder, er en skolerolle i seg selv, det blir ikke sett på som et middel for å bli rektor. Rektor må vise i praktisk atferd at det er behov for de andre medlemmene. Dette kan vises ved å gi medlemmene i ledergruppen handlingsrom for egne initiativ. (Abrahamsen & Aas, 2019)

I følge Spillane et al. (2009) organiserer de mest effektive rektorene ledelse mot lagarbeid, som teoretisk blir omtalt som distribuert ledelse. Dersom rektor selv ikke viser motivasjon,

engasjement og forpliktelse for å utvikle sin egen ledergruppe mot et team, hvem ellers skulle gjøre det? Det som skiller lederteam fra tradisjonell ledelse er at ved tradisjonell ledelse fremstår topplederen som den klare lederen, i lederteam blir dette tonet ned til fordel for å utvikle relasjoner og ferdigheter i lederteamet. Fokuset settes mer på kollektiv ledelse, det vil si hvordan et team av flere ledere kan fylle ulike roller og fremstå som et sterkere hele enn det en enkelt leder kan (Jacobsen & Thorsvik, 2018). Et team kjennetegnes også ved at de har et felles problem. De må arbeide mot et felles mål (Rørvik et al., 2017). Som lederteam må en da ha et mål, drøfte ulike handlinger for å nå målet, hvilke konsekvenser dette vil gi og så finne ut hvilke beslutninger som skal tas for å nå målet. Avgjørelsene man tar bør være basert på et bredt kunnskapsgrunnlag og en bør skaffe seg god oversikt over konsekvenser.

Mål og delmål må også være tydelige både for lederteamet og de andre ansatte i organisasjonen. Mål kan være både individuelle og organisatoriske. David Silverman (1970), hevder det er fire måter å finne mål i organisasjonene på. Det ene er å se på formelle mål som ble formulert for organisasjonene ut fra formelle vedtak. I skolen vil det formelle vedtaket være læreplanen kunnskapsløftet 2020, som er målet for organisasjonene. Den andre måten å finne mål på er å se hvilke mål lederteamet i organisasjonen setter seg. Den tredje måten å finne mål på, vil være å observere den aktiviteten organisasjonen faktisk gjennomfører. Til sist kan en også finne mål ved å observere hvilke krav som ligger til roller i organisasjonen (Christensen et al., 2017).

Et lederteam kan bli satt sammen utfra flere ulike kombinasjoner. Paulsen (2019) skriver at små lederteam har den fordelen at de har lettere for å utvikle nære tillitsrelasjoner seg imellom. Det er lettere å komme til enighet, og dermed kan beslutninger fattes raskere. Signalene som blir sendt til resten av skolen vil også være mer tydelig og enhetlige. Dette kan igjen føre til at lederteamet kan gi en mer samlende og motiverende effekt blant de ansatte. Ifølge Paulsen (2019) viser likevel de fleste empiriske studier at det faktisk er motsatt, slik at større lederteam fører til bedre resultater enn mindre lederteam. Når teamet er større, får det flere kontaktpunkter og en enda større kapasitet for å behandle informasjon. Det vil føre til at flere synspunkter blir tatt opp, og at flere fordeler og ulemper blir vurdert, noe som igjen kan føre til mer rasjonelle beslutninger i lederteamet (Jacobsen & Thorsvik, 2018).

Å være organisert gjennom team omhandler samhandling. Forskningen vår har fokus på læring og for hvordan lederteamet fungerer sammen. Vi vil med dette som bakgrunn trekke

linjer fra det sosiokulturelle perspektivet, der fokus er på utvikling av læring i et fellesskap og knytte dette sammen med teamorganisering.

3.5 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

Kunnskap blir ikke konstruert uavhengig av situasjonen, eller den historiske sammenhengen den lages i. Lev Vygotsky (1896-1934) var en russisk teoretiker, som la grunnlaget for det sosiokulturelle læringssynet. Vygotsky mente at kunnskapen konstrueres ikke individuelt, men i de kollektive språkformene som er gitt oss av kulturen. I denne oppgaven vektlegger vi sosiokulturelle læringsperspektiver med vekt på læring som deltagelse og samhandling. Det sosiokulturelle perspektivet på læring bygger på et konstruktivistisk kunnskapssyn og er opptatt av at kunnskapen er en del av den kulturen og historien den er en del av (Dysthe 2001). Læring og kunnskap i lederteamet blir konstruert i samhandling mellom medlemmene, og for å fremme læring er samarbeid svært vesentlig (Säljö, 2001). Forkunnskapen og hva hvert enkelt medlem i teamet har som oppfatning må brukes i samhandlingen mellom medlemmene. Medlemmene har ulik kompetanse og egenskaper som er nødvendig for at lederteamet skal utvikle seg og ha en helhetsforståelse (Säljö, 2001).

I lederteam blir samhandling mellom deltagere viktig for å konstruere kunnskap og læring. Elmore (2004) sier at de som skal arbeide sammen, bør lære sammen. Samhandlingen omhandler blant annet opplevelsen av mestring, tillit og psykologisk trygghet. Samarbeid mellom deltagerne kan være avgjørende for å fremme læring i organisasjonen (Säljö, 2001). Ved dialog mellom deltagerne i teamet skapes og distribueres ny kunnskap. Denne kunnskapen er nødvendig for å skape en helhetsforståelse, og for lederteamets utvikling og læring (Dysthe, 2001).

Vi har i denne oppgaven valgt å vektlegge et sosiokulturelt perspektiv på læring, og et distribuert perspektiv på ledelse i lederteam. Vi opplever selv ledelse som en relasjonell prosess. Senge (2004) peker på at læring i organisasjoner skjer i et nært samspill mellom leder og medarbeidere. Han vektlegger i sin litteratur om organisasjonslæring dialogen som redskap til en felles retningsfølelse, der gruppeprestasjoner og koordinert handling blir sentralt for denne tenkningen. Vi vil i følgende del presentere et utdrag av Senge (2004) sin teori med vektlegging av læring gjennom fem ulike disipliner.

3.5.1 Senge og de 5 disipliner

Begrepet teamlæring ble allment kjent på begynnelsen av 90-tallet med Senges bok, “*The Fifth Discipline*”. Senge hevder at team er den grunnleggende læringsenheten i en organisasjon, og derfor at teamlæring er en forutsetning for at en organisasjon kan lære. Senge (2004) trekker frem at en lærende organisasjon er en som hele tiden vil forbedre sine evner til å skape målsettinger for fremtiden. Lederteamet ved en skole må sette av tid til å drøfte praksisen ved skolen. Læring i lederteamet innebærer at både lederteamet og hele skolen lærer, og at skolen handler som en samlet enhet på grunnlag av den nye lærdommen og kunnskapen de har tilegnet seg (Jacobsen & Thorsvik, 2018). For å bli et lederteam som lærer er det nødvendig at lederne tar et skritt ut av sin etablerte praksis og evner å analysere situasjonen fra ulike perspektiver.

Ifølge Senge (2004) har vi fem disipliner som til sammen er viktige for å fremme lærende organisasjoner. Videre påpeker han at disiplinene også er viktige for praksisen av ledelse i skolen. Den første disiplinen er *personlig mestring* og det omhandler at hvert enkelt medlem av lederteamet fortløpende kartlegger sine målsettinger for hva man ønsker å oppnå som skoleleder. Ifølge Roald (2012) handler det om at en må ha evne til å være både realistisk og visjonær på samme tid. For å oppnå dette må det være en kreativ spenning, der hvert enkelt medlem erkjenner at det kan være en avstand mellom sine egne målsettinger og virkeligheten (Senge, 2004). Det er ulike fordeler med å utdype personlige visjoner. Det kan føre til en økt innsatsvilje for å nå målsettinger, det at en er bevisst forskjellen mellom din personlige visjon og skolen sin visjon. Det kan ha to ulike utfall, hvor den på den ene siden fører til kreativitet og økt energi for å nå målsettinger (Senge, 2004). Dersom det er store opplevde forskjeller mellom personlige visjoner og virkeligheten i skolen dette kan føre til mismot. Dette blir det som kalles en følelsesmessig spenning. Når en opplever en slik spenning kan det føre til at den personlige visjonen blir redusert for å lette byrdene og spenningen reduseres (Senge, 2004). *Mentale modeller* er den andre disiplinen, den handler om de holdningene som deltakerne i lederteamet har til seg selv, og de handlingene som skjer rundt dem (Senge, 2004). Mentale modeller handler om å oppdage våre indre bilder av verden, få de på overflaten for så å granske de. For en skoleleder omhandler de hva en legger i ledelse og hvordan en handler ut ifra det. Mentale modeller som ikke kommer til overflaten, kan hindre oss i å velge riktige handlingsmåter (Sjøvold, 2006). Ved at de ulike medlemmene av lederteamet drøfter sine holdninger kan lederteamet bli bevisst hvordan hvert enkelt medlem

sin “virkelighet” er og hvordan deres følelser og handlinger er (Senge, 2004). Den tredje disiplinen er, *felles visjoner*. Det er en viktig forutsetning for læring i lederteamet (Senge 2004). Disiplinen ønsker å understreke viktigheten av at alle i lederteamet må ha mulighet til å tenke selv og i fellesskap for å utvikle en felles praksis. Den kollektive innsatsen for å nå målsettingen til skolen. Målsettingen er å utvikle en felles forståelse for utøvelsen av ledelse. *Teamlæring*, er den fjerde disiplinen. Der vektlegges viktigheten av å legge til rette for kollektive læreprosesser (Senge, 2004). Medlemmene i lederteamet kan lære sammen, og da oppnår de ikke bare glimrende resultater, men hvert enkelt medlem opplever også en personlig vekst (Senge, 2004). Lillejord (2003) understreker at forbedring av praksis skjer best i praksis. En forutsetning for at lederteamet skal lære er at hvert medlem setter sine egne overbevisninger til side, og tenker utfra fellesskapet sitt beste. Senge (2004) trekker frem tre egenskaper som er vesentlig for å utvikle gruppelæring i organisasjonen: 1. Den enkeltes evne til å tenke innsiktsfullt over komplekse situasjoner. 2. Positiv innstilling til å tenke nytt og koordinere aktiviteter og handlinger. 3. Bevissthet omkring hvordan teamets aktiviteter utøves i andre sammenhenger (Senge, 2004). Den femte disiplinen handler om hver enkelt sin evne til å tenke helhet, og kalles *systemisk tenkning*. Ved å integrere og sette sammen de ulike disiplinene, *personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner og teamlæring*, blir medlemmene i lederteamet bevisst de ulike system som kan være gjemt, og som bare de kan oppdage om de har fokus rettet mot helheten (Senge 2004). Det å være et lederteam som lærer, omhandler det å være bevisst at de selv kan være en del av utfordringene til skolen, framfor for å fordele skyld utenfor seg selv (Senge, 2004). Senge (2004) presiserer at de fem disiplinene skal være som en retning for å utvikle ferdigheter gjennom praksis, og det kan gi en god oversikt over hva som kan fremme læring i lederteamet.

Vi vil trekke frem Senge (2004) sin fjerde disiplin *teamlæring*, her kan vi dra sammenhenger mellom lederteamet som et profesjonsfellesskap som har fokus på læring og utvikling. Der viktigheten ikke bare er på hvert enkelt medlem av lederteamet, men for hva lederteamet kan få til i et fellesskap. Dette har likhetstrekk med Lave og Wenger (2003) sin teori om praksisfellesskap, og Hargreaves og Fullan (2014) sin teori om å utnytte den profesjonelle kapitalen i et lederteam. Dette vil vi blant annet gjøre rede for i den neste delen av oppgaven vår.

3.7 Læring i et profesjonsfellesskap

En profesjon omtales ofte som det å være profesjonell i et yrke. Det innebærer å være dyktig og ha den nødvendige kompetansen i et spesifikt yrke (Møller, 2007). Et profesjonsfellesskap

kan være alle ansatte i en skole, eller kun et sett med fagpersoner som arbeider i team. Fellesskap er der ledere forplikter seg, og har et felles ansvar og målsetting. (Hargreaves & Fullan, 2014). Et annet begrep som blir brukt i sammenheng med profesjonsfellesskapet er praksisfellesskap. Begrepet praksisfellesskap (Communities of practice) ble introdusert av Lave og Wenger (1991). Wenger (1991) sier at det er tre dimensjoner som må oppfylles for å kunne si at praksis og fellesskap skal kunne knyttes sammen til et praksisfellesskap. Det må for det første være et gjensidig engasjement blant deltakerne, altså et felles område for interesse. Gruppen må ha en felles virksomhet, eller felles mål, som skaper et fellesskap mellom deltakerne. Til sist må det være en felles praksis, et repertoar som gjør at mening blir skapt blant medlemmene. Disse tre sammen utgjør praksisfellesskapet som igjen er grunnlaget for situert læring. Lave og Wenger (1991) sin definisjon av praksisfellesskap har sammenheng med et profesjonelt læringsfellesskap som et lederteam kan være. De som deltar i et profesjonelt læringsfellesskap, har også en sterk kollektiv identitet gjennom profesjonell forpliktelse. De har også en viss grad av autonomi over egen praksis og en egen profesjonell standard (Talbert & McLaughlin, 1994).

I oppgaven velger vi å bruke begrepet profesjonsfellesskap.

Utdanningsdirektoratet (2020) legger føringer for profesjonsfellesskap i skolen:

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen (Udir, 2020, s.1).

Dersom lederteamet er involvert både i formelle læringsmuligheter som undervisning og lærermøter, men også i uformelle aktiviteter som diskusjoner på gangen, eller lærerrommet vil elevene prestere bedre (Robinson, 2016). Dette skjer fordi lærerne da kan diskutere undervisningen sin og få råd videre for eget arbeid i klasserommet.

Profesjonelle læringsfellesskap blir av forskere beskrevet som en prosess der profesjonelle i utdanningsfeltet samarbeider gjennom praksisforskning for å oppnå bedre resultater for elevene (Dufour & Marzano, 2011). Stoll og Louise (2007) definerer at profesjonelle læringsfellesskap er en måte å arbeide på som krever samarbeid. Disse profesjonelle læringsfellesskapene arbeider man i over tid og det forutsetter en undersøkende tilnærming. Et profesjonelt læringsfellesskap handler om at fokuset ikke blir på egne kvaliteter, men hva man

kan få til i fellesskap. Helstad (2014) påpeker at i det profesjonelle læringsfellesskapet kan samtaler ha innvirkning på hva en kan få til i fellesskap: “... *samtaler utgjør broen mellom utdanningsfeltets verdier og praksisfeltets forbedringspotensial*” (Helstad, 2014, s.137). Hvordan kvalitetene på denne samtalen er, og hvilken tid man bruker på diskusjonene kan være avgjørende for kunnskapsutviklingen. Prosjektet «Beyond Expectations» trekker frem at det som er avgjørende for å løfte elevenes resultater er at et sterkt lederteam vektlegger lojalitet, profesjonell styrke og vedvarende innsats (Boyle, 2009). Robinson (2016) vektlegger at profesjonell utvikling i læreryrket forutsetter en kollektiv innsats. Et velfungerende profesjonelt læringsfellesskap vil gi et mangfold når en skal løse problemer. Medlemmene får hjelp til å bevege seg bort fra selvbegrensede antagelser og praksis. Dersom man har et profesjonelt læringsfellesskap, vil man kunne utvikle et felles sett av begreper og forståelse. Dette gjør det lettere å diskutere og videreutvikle egen praksis (Robinson, 2016).

Legitim perifer deltagelse er læring som skjer i et praksisfellesskap. Deltagelsen er legitim ved at den lærende deltar i praksisfellesskapet. Legitim perifer deltagelse vil altså være at nybegynneren befinner seg i ytterkanten av praksisfeltet. Etter hvert som den nyansatte lærer av fellesskapet vil den nyansatte bevege seg mot å bli en fullverdig del av praksisfellesskapet. Over tid gis den ansatte mulighet til å tilegne seg både ferdigheter og språk som er viktig for å beherske profesjonen (Lave & Wenger, 1991). Lave og Wenger (1991) legger vekt på at læring, kognisjon og viten skjer ved at individet deltar i sosial praksis. Teori som man opparbeider seg gjennom utdanning er en liten del av det man trenger for praktiske situasjoner, mens den mest nødvendige innsikten får man ved å delta i et praktisk fellesskap (Wenger 1998). Wenger (1998) mener det er fire premisser som legges til grunn for at noe kan kalles et praksisfellesskap; vi er sosiale vesen, viten er kompetanse på vedsatt virksomhet, innsikt er et spørsmål om man utøver et aktivt engasjement og mening ved at vårt engasjement oppleves som meningsfullt og som et resultat av læring (Wenger, 1998). På et individnivå er læring knyttet til tre ulike dimensjoner som kjennetegner et praksisfellesskap; gjensidig involvering, oppgaveorientering og et delt handlingsrepertoar. Fellesskapet gjør det mulig å forhandle om meninger. På denne måten skapes både likheter og ulikheter og harmoni er ikke alltid målet. Men ved at de forhandles om meninger skapes det også relasjoner med gjensidig ansvarlighet (Wenger, 1998).

Et profesjonelt læringsfellesskap har fokus på refleksjon, samarbeid, inkludering og læringsfremmende og utviklingsorienterte prosesser (Stoll et al., 2006). Lars Qvortrup (2018)

hevder at det å være en del av et profesjonsfellesskap styrker lærernes og ledernes profesjonelle dømmekraft, og dermed elevenes læring, trivsel og utvikling. I sammenheng med det profesjonelle læringsfellesskap er hensikten å styrke den felles faglige praksisen. For å få til dette er det viktig å sette søkelys på menneskene som utgjør fellesskapet, og ressursene de har. Dette knyttes opp mot Hargreaves og Fullan (2014) sin teori om tre kapitaler. De omtales som; *human-, sosial- og beslutningskapitalen*.

Humankapital handler om å inneha nødvendig kompetanse, erfaringer og å være egnet. Det handler også om å ha et ønske om å forbedre egen yrkesutøvelse. Humankapital kan defineres som et "talent". *Sosial kapital* er definert som de ressursene som finnes i relasjonene mellom mennesker. Den sosiale kapitalen tar for seg både kvaliteten og kvantiteten på interaksjonene. Dette er fordi kvaliteten på sosiale relasjoner vil kunne påvirke tilgangen til informasjon og kunnskap, men også følelsen av forventning og plikt. Dette gjør også at en øker sannsynligheten for å følge de samme normene (Hargreaves & Fullan, 2014). Sosial kapital utgjør derfor en viktig faktor for å kunne endre seg selv og egen praksis. Det er altså den kollektive kapasiteten. Når man lærer sammen, oppnår man både kortsiktige og langsiktige fordeler. Til slutt har man *beslutningskapitalen*. Den handler om å kunne ta gode beslutninger i situasjoner som er uklare og uten klare handlingsregler. Dette krever lang erfaring. For skolene er det derfor viktig at ledere og lærere reflekterer over handlinger og beslutninger i fellesskap (Hargreaves & Fullan, 2014). De tre kapitalene omhandler ressursene, verdiene og investeringene som definerer og utgjør profesjonen til lærerne (Hargreaves & Fullan, 2014). Samlet så utgjør de tre kapitalene den profesjonelle kapitalen. De spiller en stor rolle for kollegafellesskap, men er også viktig med tanke på kompetanseheving (Hargreaves & Fullan, 2014). Kapitalene er med på å danne et sosialt læringssystem. Når de tre kapitalene virker sammen, får en full slagkraft i den profesjonelle kapitalen. Kapitalene virker sammen og vil påvirke ledelsen sin kompetanseheving, som skjer i samspill med lærernes kompetanseheving. Dette vil også påvirke læringen som skjer innenfor et lederteam på skolen. Hvordan utnytter man denne profesjonelle kapitalen ledelsen er i besittelse av, og hvordan settes organisasjonen i stand til å bruke sin profesjonelle kapital. Å utnytte disse kapitalene fordrer et oppløftende lederskap, der moralske imperativer gir identitet, mestring, kreativitet og evne til å kunne samskape med andre. Ledere skal derfor være med å løfte både elever og ansatte slik at de kan skape dype endringer i fellesskapet (Fullan, 2017). Her kan man også trekke linjer til Senge (2004) med disiplinen som omhandler personlig mestring. Han påpeker at for å fremme personlig mestring er det viktig å bygge et arbeidsmiljø der det er trygt å

skape egne visjoner, der sannferdighet er en norm og at å utfordre status quo er vanlig. Dette kan føre til et miljø der personlig utvikling verdsettes, og en jobbutvikling skjer som er nødvendig for å oppnå personlig mestring. Dette fører oss videre til at vi i vårt arbeide med empirien stadig kom tilbake til fenomenet erfaring og også erfaringslæring. Hva er erfaring? Hvordan har erfaring sammenhengen med læring? Kan læring gjennom erfaringsdeling i lederteam være løsningen?

3.7.1 Læring gjennom erfaringsdeling i lederteamet

Erfaring er et sammensatt begrep. Det knyttes til en aktivitet, men erfaring kan være så mye mer. Læring en prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap. På bakgrunn av dette endrer de sin atferd. I et lederteam vil læring kunne bestå av lederadferd som samhandling og refleksjoner i lederteamet for å endre praksis seg imellom eller i organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2018).

Lederteam er en arena for strategiske beslutninger i skolens utvikling og utviklingsprosesser for skolens drift, men også en mulig arena for å utvikle en ledelse som er relevant for skolens behov. I dette ligger at rektors ledergruppe også er en læringsarena for at medlemmene bedre skal kunne mestre rollen som ledere i sine respektive avdelinger. Videre er ledergruppen er arena for å utvikle en felles kunnskapsbase i ledelse og skoleutvikling (Paulsen, 2019). Organisasjonslæring er den læringen som finner sted mellom medlemmene. Hvert enkelt medlem har sin kunnskap, og når denne bringes inn i fellesskapet kommer den organisatoriske læringen frem gjennom det medlemmene gjør i fellesskapet (Levin & Rolfsen, 2015). Et eksempel på organisatorisk læring kan være om flere avdelingsledere opplever at avdelingsmøtene er krevende, og ikke fungerer. Da kan det være en mulighet å bruke ledergruppen som en simuleringsarena for utprøving (Paulsen, 2019).

Simulering er en viktig form for innovativ læring og trening på kjente situasjoner. Dette kan gjøres i form av rollespill, veiledning og reflekterende team. En fordel i simuleringsarbeidet er at rektor ikke trenger å ha rollen som rektor, det vil være en fordel å tre ut av den asymmetriske posisjonen når en arbeider i en slik modus av læring (Paulsen, 2019). Starten med en problemanalyse i ledergruppen tar utgangspunkt i reelle mangler, behov eller savn i avdelingene. Så bruker en ulike metoder for simulering der simuleringen skal være en trening

gjennom utøvelse av roller, eller et mer åpent veiledningsdesign. Så prøver avdelingslederen ut det som er øvd på i praksis. Etter utprøvingen bør erfaringer og slutninger fra utprøvingen bringes inn i ledergruppen igjen, som en lærings-workshop, der en med fordel kan bruke metoder som fremmer læring gjennom veiledning (Paulsen, 2019). Når skoleledere inngår i dialog og er rollemodeller for lærerne har de størst innflytelse på læringsprosessene i skolen (Blasé & Blasé 1998; Southworth, 2003; Leithwood & Riehl, 2004).

I oppgaven vår bruker vi begrepet modellering. Dette har sammenheng med vår empiri der modellering blir brukt som begrep i sammenheng med læringsmetoder.

Vi kan trekke likhetstrekk mellom læring gjennom simulering (Paulsen, 2019) og erfaring gjennom erfaringsdeling og erfaringslæring (Levin & Rolfsen, 2015). Levin og Rolfsen (2015) bruker begrepet *erfaringslæring* som bygger på en forestilling om at erfaringer i hverdagslivet gir grunnlag for læring og utvikling. En lærer av å reflektere over det en lykkes med og utvikler en innsikt som gjør at man blir dyktigere til å gjøre ting på en rett måte. Dette kan ses på som utvikling av taus kunnskap. Evnen til å omsette erfaringer til ny innsikt er grunntanken bak erfaringslæring (Levin & Rolfsen, 2015). Erfaringslæring er en prosess av refleksjon og handling der en stiller spørsmål, gir tilbakemeldinger, reflektere og diskuterer feil eller uventede konsekvenser av handlingene man har utført som et lederteam (Bang & Middelfart, 2012).

For å få til teamlæringsadferd hevder Edmondson (1999) at for å legge grunnlaget for læring i lederteamet, er det avgjørende å skape forhold og et miljø som har psykologisk trygghet i bunn. Psykologisk trygghet er en muliggjørende faktor for ansatte til å utvikle seg og lære. Det er også en viktig faktor for å forstå hvordan mennesker samarbeider for å oppnå et felles mål (Edmondson, 1999). Dette vil vi redegjøre mer for i neste del.

3.8 Psykologisk trygghet og tillit i lederteamet

En teori som tydeliggjør viktigheten av mellommenneskelige relasjoner, er teorien om psykologisk trygghet. Edmondson (1999) definerer psykologisk trygghet slik: "*a shared belief that the team is safe for interpersonal risk taking*" (Edmondson, 1999, s.354).

En annen forsker som har fokus på psykologisk trygghet, er Jan Merok Paulsen (2019). Han setter søkelyset på at psykologiske trygghet er en betegnelse som beskriver et fellesskap uten mellommenneskelig risiko. Begrepet psykologisk trygghet er en psykologisk tilstand som

aksepterer sårbarhet og har en positiv forventning til andre sin atferd. Dette innebærer at teammedlemmene får en følelse av trygghet ved at teamet ikke avviser, eller straffer noen for å være seg selv, eller ytrer sine tanker og meninger (Edmondson, 1999). En slik følelse av trygghet har bakgrunn i gjensidig tillit og respekt blant medlemmene i teamet, hvor frykten for negative konsekvenser relatert til eget selvbilde, status eller karriere reduseres (Kahn, 1990). Den psykologiske tryggheten gjør til at teammedlemmene engasjerer seg i det som anses som mellommenneskelig risikabel atferd, slik som åpen kommunikasjon, tilbakemeldinger og uttrykke bekymringer (Newman et al., 2017). På denne måten kan medlemmene lære av hverandre og dermed utføre arbeidsoppgaver på en mer effektiv måte.

Tillit kan forveksles med psykologisk trygghet, men begrepene har litt ulik betydning. Tillit er gjerne noe vi retter mot en person, mens psykologisk trygghet er rettet mot gruppens normer (Edmondson, 2004). Tillit er et ord som står sentralt som forutsetning for læring og utviklingen. Tillit oppstår etter gode erfaringer, der handlingene viser hvorvidt du er tilliten verdt (Fullan, 2017). I et teamarbeid er det ifølge Edmondson og Lei (2014) forventet at teammedlemmene deler informasjon og ideer, samt samarbeider for å oppnå et felles mål. Tillit er også viktig for å skape en forpliktelse og lojalitet mot mål og beslutninger som er vedtatt. Denne tillitten kan føre til forskjell på skolens samarbeid både innad i skolen og utad (Emstad & Birkeland, 2020). Robinson (2016) hevder også at i skoler der det er høy grad av tillit både til ledelsen og mellom lærerne, er det større vilje til å prøve nye ting og ta risikoer.

Støttende omgivelser er essensielt tilknyttet psykologisk trygghet (Newman et al., 2017). Støttende omgivelser handler om hvordan en opplever støtte, omtanke og tillit fra teammedlemmer, teamleder og organisasjonen. Det å ha et positivt forhold til sin leder har en stor innvirkning på den psykologiske tryggheten. En felles oppfatning av at rektor som teamleder er støttende, inkluderende, tillitsfull og gir veiledning bidrar til en god utvikling av den psykologiske tryggheten i lederteamet (Newman et al., 2017). Rektor som teamleder kan gjennom lytting, vise støtte og gi klare retningslinjer, og gjøre det tydelig for teamet at det er trygt å kommunisere ærlig. Rektor kan modellere denne adferden og de andre teammedlemmene som støttes av rektor kan adoptere adferden, og igjen da bidra til å skape psykologisk trygghet for resten av teamet (Newman et al., 2017). Rektor som teamleder, vil ved å skape en klar forståelse av hvilke forventninger som er knyttet til hver enkelt

teammedlem sin rolle redusere usikkerhet. Det å være gjensidig avhengige av hverandre i teamet kan ha en positiv innvirkning på psykologisk trygghet Edmondson (1999).

Edmondson (2004) trekker frem at den viktigste oppgaven ledergruppen står overfor er å etablere, holde vedlike og utvikle et gruppeklima av psykologisk trygghet. Det å ha en felles opplevelse og tro på at det er trygt å ta opp alle former for utfordringer uten at medlemmene av teamet skal oppleve negativ kritikk, bli satt i forlegenhet, eller bli isolert i gruppen.

Edmondson (2004) skriver at team som er kjennetegnet med psykologisk trygghet er mer lærende. Et lederteam som har et gruppeklima av psykologisk trygghet vil også danne en atmosfære som har en aksept for feiling, utprøving og læring av feil. Der hver enkelt avdelingsleder gjennomfører en utprøving på egen avdeling og bruker ledergruppen som analyse- og læringsverksted. For at lederteamorganiseringen skal fungere må det ifølge Karp (2016) være en balanse mellom tillit og kontroll. Det må også være etablert en lærende teamkultur. I motsatt fall kan teamet fatte beslutninger på et feil grunnlag fordi teammedlemmene ikke våger å si fra om sine vurderinger, i frykt for å feile, eller si noe som gjør at de ikke blir tatt på alvor. Karp (2016) trekker også frem at det heller ikke er gunstig at et team har utviklet seg med konformitet og meningsfellesskap som målsetning. Forskning viser at en streben etter gruppekonformitet og harmoni kan redusere villigheten til å være uenige, eller utfordre hverandre (Janis, 1971). Konformitet og meningsfellesskap er utfordringer vi vil presentere i neste avsnitt under 3.9.1 *Gruppetenking*.

3.9 Utfordringer i skolens lederteam

Lederteamet kan være en arena for læring og utvikling, men det kan også være utfordrende å være organisert i et ledelsesteam. Et lederteam kan bli en arena for rollestress, skape splid, være nedbrytende for tro på egne ferdigheter og mestring. Slinning (2017) oppsummerer dette med at det finnes fem dysfunksjoner som lederteamet må overvinne for å bli produktive lederteam: *fravær av tillit, frykt for konflikt, manglende forpliktelser, unnvikelse av ansvar og manglende resultater*. Slinning (2017) skriver at flere ledergrupper rapporterer at de mangler struktur og metoder for å holde en felles motivasjon oppe under møter, og mange er utilfredse med resultatene av ledergruppens møter. Faglitteraturen og forskning konkluderer med at ledergruppen i skolen, gjerne omtalt som rektors lederteam, er mulig viktig, men er en underutnyttet arena.

I skolen skal rektors ledergruppe løse mange oppgaver under mer eller mindre konstant tidspress. Som en jevn strøm av hendelsesstyrte saker, driftssaker, pågående prosjekter, resultatoppfølging, rapportering, elevsaker, opplæringslovens kapittel 9A-saker, bare for å nevne noen. Flere ledergrupper opplever mangel på tid, og at de løpende drift- og koordineringssakene fortrenger tid og oppmerksomhet til for eksempel utviklingsarbeid (Paulsen, 2019). Paulsen (2019) trekker frem at effektiv ledelse har sammenheng med sammensetningen av rektor, assisterende rektor og avdelingslederne i lederteamet.

Flesteparten av medlemmene er mellomledere og har sitt primære lederansvar på avdelingene ute i organisasjonen, samtidig som de skal bidra til å utvikle skolens samlede politikk, strategi for endring og utvikling. For at avdelingsledere skal binde sine forpliktelser til rektors ledergruppe, må de også få en erfaring av læring, mestring og mening gjennom arbeidet (Hjertø, 2017). Avdelingslederne vil ha to ulike roller når de er medlemmer av rektors ledergrupper, den ene rollen omhandler å være sin avdelings advokat og kjempe for ressursene, samtidig er det nødvendig at de skal arbeide mot en større grad av teammodus. Det vil være et kontinuerlig arbeid og læringssyklus der avklaring av formål og avklaring av ledergruppens oppgaver, utover å koordinere skolens overordnede drift (Paulsen, 2019).

Bang og Midelfart (2012) hevder at fag- og forskningslitteraturen angir en stor variasjon i forhold til effektivitet i ledergruppen, og at ledergruppen utgjør en underutviklet arena for både utøvelse av ledelse og læring av ledelse (Gundersen, 2008). En forklaring er at ledergrupper ikke evner å skifte modus fra å arbeide som koordineringsgruppe med drifts-, koordinerings- og informasjonsaker til teammodus med innovasjon og utvikling (Paulsen, 2019). Her bli ledergruppens saksstruktur trukket frem som vesentlig. Saker der medlemmene trenger hverandre, gjensidig avhengighet, blir prioritert i ledergruppens møter og agendaer. Her vil utfordringer være om alle medlemmene i lederteamet opplever en lik forståelse for gjensidig avhengighet. Det vil være viktig at ledergruppen identifiserer hvilke områder som er prioriterte saksområder for skolens ledelse, for eksempel satsing på skolemiljø (Paulsen, 2019).

3.9.1 Gruppetenking

På 70-tallet forsket Janis (1982) på hvilke faktorer som gjør at grupper trekkes enten mot suksess, eller fiasko. Forskningen ble gjennomført gjennom casestudier på store politiske avgjørelser i USA. Begrepet gruppetenking, groupthink, blir først presentert av Janis i en artikkel publisert i Psychology Today Magazine i 1971. Der gruppetenking blir omtalt slik:

A mode of thinking that people engage in when they are deeply involved in a cohesive in-group, when the members' strivings for unanimity override their motivation to realistically appraise alternative courses of action. [...] Groupthink refers to a deterioration of mental efficiency, reality testing and moral judgment that results from in-group pressures (Janis, 1971, s.9).

Dette kan føre til at gruppen kan få en overdreven tro på egen kompetanse. På denne måten lukker man for læring og refleksjoner. Man unngår å finne ny informasjon, ønsker ikke å revidere fremsatte påstander og kan også presse medlemmer av en gruppe til å tenke likt (Levin & Rolfsen, 2015). Gruppetenking oppstår kan oppstå i en gruppe individer som er godt sammensveiset og som arbeider mot enighet. Gruppetenking sitt tankesett fører til at enkelt medlemmene av et team kan få en nedsatt moralsk dømmekraft og som skjer som et resultat av gruppepress. Fenomenet gruppetenking kan oppstå overalt og særlig når et team er utsatt for press. Dette kan særlig gjelde når et team er under tidspress, må prestere bedre enn vanlig eller når man er utsatt for økonomiske begrensninger (Levin & Rolfsen, 2015).

3.10 Oppsummering av teori kapittel

I dette kapittelet har vi presentert relevant teori som blir trukket med videre for å belyse problemstillingen og for å kunne drøfte funnene i empirien. Pedagogisk ledelse er et relasjonelt forhold mellom ulike aktører. Aktørene i skolen organiseres gjennom team. Lærer team organiseres både horisontalt og vertikalt i organisasjonen. Assistenten organiseres også i team med lærere og ikke minst organiseres ledelsen i team. Enten som lederteam, eller som teamledere for sine egne lærere og assistenter. Ledelse har som mål å påvirke, eller endre organisasjonene. Dette kan skje via distribusjon av ledelse. Distribusjon av ledelse kan skje både innad i lederteamet, eller at ledelse distribueres videre ut i organisasjonen. Gronn (2002)

vektlegger ulike sider ved samarbeidet som en del av distribusjonene. Spillane (2006) vektlegger at det ikke alltid er den formelle lederen som utøver leder oppgaver, men at ledelse kan distribueres og på denne måten blir ledelse samhandling mellom ulike aktører i organisasjonen. Både formelle og uformelle ledere kan utøve ledelse. Lave og Wenger (2003) vektlegger at læring skjer i fellesskapet med andre mennesker i en sosial kontekst. For å få til læring i organisasjonene kan team være en god arena for å få til bedre resultater i fellesskap enn om en hadde stått alene. Læring i organisasjonen er også mulig å se i lys av Senge sin teori om lærende organisasjoner. Senges (2004) fem disipliner viser oss at dersom man utvikler personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemisk tenkning i et lederteam vil dette kunne føre til utvikling av en lærende organisasjon. Disiplinen gruppelæring, er en disiplin som fungerer som en praktisk utøvelse av alle de andre disiplinene. Gruppelæring er læring ut fra et sosiokulturelt ståsted der læring skjer i fellesskapet mellom mennesker. Organisering i team gir mulighet for å kunne reflektere og analysere over egen praksis og lederhandlinger, men dette forutsetter psykologisk trygghet. Psykologisk trygghet handler om å erkjenne at sterke prestasjoner krever åpenheten, fleksibiliteten, gjensidige avhengigheten som kun kan utvikles i et oversiktlig og trygt miljø. For å lykkes med læring i lederteam kreves det at medlemmene har en relasjon som bygger på psykologisk trygghet. Når man opplever trygghet tør man å skape egne visjoner, men også felles visjoner og på denne måten kan lederteam være kraftfulle fellesskap. Dette fellesskapet kan fremme læring personlig, men også innenfor profesjonsfellesskapet.

Teorien i dette kapitlet ble lagt til grunn for intervjuguiden som vi brukte for å samle inn empirien vår. Dette vil vi belyse i det neste kapitlet vårt, som handler om metode. Videre i oppgaven vår presenterer vi våre funn i kapittel 5, og drøfter vår empiri opp mot teoriene vi har presentert i kapittel 6.

4 Metode

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for valg av metode i forskningsarbeidet vårt. Så vil vi beskrive og drøfte de metodiske valgene våre for å belyse problemstillingen, *Hvordan kan lederteam fungere som lærende profesjonsfellesskap*. Metode er et verktøy som blir brukt som en fremgangsmåte for å få svar på spørsmål og få ny kunnskap innenfor et felt.

Metodene dreier seg om hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjon (Larsen, 2010). Kapitlet er delt opp under overskriftene: forskningstilnærming, forskningsdesign, datainnsamling og analyse av data. Videre drøfter vi metodiske styrker og svakheter gjennom forskningsarbeidet sin validitet og reliabilitet. Kapitlet blir avrundet med en redegjørelse av de etiske utfordringene i forskningsprosessen.

4.1 Forskningstilnærming

I likhet med Thagaard (2018) mener vi at forskning streber etter å forene teori og empiri. Valg av forskningstilnærming kommer innenfor en samfunnsvitenskapelig metode, der vi ønsker å bidra til å frembringe kunnskap om virkeligheten. Oppgaven har et sosial-konstruktivistisk perspektiv der kunnskap blir konstruert i møte mellom forsker og deltaker, der oppfatningen er at fortolkninger oppstår i interaksjon mellom mennesker. Forsker og deltaker samarbeider om videreutvikling av forståelsen av deltakerens erfaringer (Kvale & Brinkmann 2015; Thagaard 2018).

4.1.2 Valg av kvalitativ metode

Vi har valgt en kvalitativ metode med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det motsatte er kvantitativ metode der data uttrykkes gjennom tall og kjennetegnes av store utvalg. Dette for å finne signifikante resultater (Johannessen et al., 2009). Hvilken metode man velger enten den er kvalitativ, eller kvantitativ har som hensikt å skape forståelse for samfunnet vi lever i. Dersom en velger kvantitativ metode former en informasjon til målbare enheter. Dette ønsker ikke vi, vi valgte å benytte oss av en kvalitativ metode for å få innsikt i, og en forståelse av hvordan lederteamet opplever og reflekterer over egen praksis i arbeidshverdagen. Forskningsmetoden vi har valgt er også godt egnet for å gå i

dybden og studere fenomener. Vi ønsker å tolke og forstå sammenhenger og virkelighet gjennom mennesker sine meninger (Saunders et al., 2016). I følge Thagaard (2018) er fordelene med kvalitativ metode at den stiller krav til, og mulighet for åpenhet og fleksibilitet. Dette er en motsetning til kvantitative data som preges av en større grad av fastlagt struktur og lite fleksibilitet. I tråd med Thagaard (2018) har metodens fleksibilitet gitt oss mulighet til å veksle ulike fremgangsmåter som bidrar til å skape oversikt over data og tolke data. For å sammenfatte forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ metode har vi illustrert dette ved å bruke en tabell hentet fra Jacobsen (2000, s.122).

	Kvantitativ metode	Kvalitativ metode
Bør brukes når:	God kunnskap om fenomenet som skal undersøkes	Lite kunnskap om fenomenet som skal undersøkes
Når en skal:	Teste teorier og hypoteser	Utvikle nye teorier og hypoteser
Når en har:	Ønske om generalisering	Ønske om mye informasjon om få enheter
Når en vil:	Finne ut hvor ofte et fenomen forekommer	Finne ut hva som er innholdet i fenomenet
Fordeler	<ul style="list-style-type: none"> *Mange enheter *Mulighet for å generalisere utfra utvalg til populasjon med stor grad av sikkerhet *Relativ lave kostnader 	<ul style="list-style-type: none"> *Dyp forståelse og detaljforståelse *Helhetlig forståelse av fenomen/situasjon *Fleksibel i datainnsamlingen
Ulemper	<ul style="list-style-type: none"> *Overflattisk informasjon *Rigiditet i datainnsamlingen *Vil påtvinge menneske spesifikke meninger gjennom standardiserte spørsmål og svaralternativ *Analytisk avstand kan gi lavere forståelse 	<ul style="list-style-type: none"> *Uoversiktlig og for detaljert informasjon *Høye kostnader, spesielt i analysefasen *Nærhet til respondentene kan redusere evnen til analytisk avstand *For stor fleksibilitet kan gjøre at oppgaven aldri blir ferdig

Tabell 1: Skjematisk oversikt over forskjellen mellom kvantitativ metode og kvalitativ metode (Jacobsen, 2000, s.122).

Intervjuene har gitt oss mulighet til å gå i dybden på forskningstema. Ved å ha en nærhet til informantene har vi også fått innhentet rike fortellinger om temaets ulike nyanser. Innenfor kvalitativ analyse søker en etter å få frem de ulike informantene sine erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden. Fortolkning har en sentral plass innen kvalitative metoder. Dette er også sentralt innenfor fenomenologisk tilnærming, og det har derfor vært naturlig for oss å velge en fenomenologisk tilnærming.

4.1.3 Fenomenologi

Vi har valgt å ha en fenomenologisk tilnærming, som omhandler å beskrive den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2012). I forhold til valg av tilnærming var søkelyset på rektor og avdelingslederne sine egne beskrivelse og oppfatning av arbeidshverdagen. Dette innebærer at man nærmer seg et fenomen ved å beskrive informantene sine erfaringer, opplevelse og forståelse av fenomenet. Hensikten er at informantene sine perspektiver skal skape en større innsikt og forståelse av problemstillingen og fenomenen i sammenheng med eksisterende teorier (Johannessen et al., 2016).

Leseth og Tellmann (2018) skriver at de færreste forskere velger utelukkende en deduktiv, eller en induktiv fremgangsmåte når de forsker, men heller benytter innslag av begge metoder. Vi brukte en deduktiv fremgangsmåte ved at vi brukte teori som utgangspunkt for å fokusere og avgrense forskningsspørsmålene våre. Samtidig måtte vi gå inn i det empiriske materialet for å finne nye kategorier. Dette gjorde at vi også brukte en induktiv metode. Vi hadde et ønske om å forske på lederteam og hvilken innvirkning en slik organisering av ledelse i skolen har på læring. Når vi skriver om læring i lederteam, benytter vi deskripsjon. Vår metode er både deduktiv, induktiv og deskriptiv. Ved å ta utgangspunkt i begrepet lederteam, hadde vi allerede et begrepsapparat vi kunne bruke for å tolke dataene. Deduktiv tilnærming innen det teoretiske område kan ifølge Leseth og Tellmann (2018) være interessant, bidra i fagdebatter og den kan også finne hvilke teoretiske områder casestudiet vårt kan bidra til. Ved å ha både en induktiv- og deduktiv tilnærming kan en ifølge Dalen (2004), heve forskningen over det deskriptive nivået transkripsjonen presenterer. I vår oppgave prøver vi å finne svar på *hvordan et lederteam blir brukt i ledelse av en skole, hva skal til for at lederteamet fungerer sammen og hvordan skjer læring i lederteamet.*

Underveis har intervjuene bidratt til at noen av våre antagelser ble opprettholdt, andre avkreftet og nye forhold kommet til syne. Dette betyr at vi vekslet mellom deduktiv og induktiv tilnærming ved å veksle mellom utvikling av ideer fra overordnede teoretiske perspektiv og inspeksjon av data, og utvikling av teoretiske perspektiv på grunnlag av dataene. Ved å bruke både den induktive og deduktive tilnærmingen på våre transkripsjoner ønsket vi å heve nivået på forskningen vår. Tilnærmingen blir på et mer fortolkende nivå. Å ha både en induktivt og en deduktiv tilnærming, er å ha en mellomposisjon. Leseth og Tellmann (2018) omtaler dette som *abduksjon*. Abduksjon fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data. Litteratursøk gjennom Google scholar, Oria, Idunn og Udir gav oss mulighet for å søke på tidligere forskning og litteratur omkring team, profesjon, profesjonelle læringsfelleskap, læring og teamledelse. Vår problemstilling ble derfor "*Hvordan kan lederteam fungere som lærende profesjonsfellesskap?*" Ved hjelp av litteratur og tidligere forskning laget vi tre forskningsspørsmål. Målet var at vi skulle klare å fremheve forholdet mellom teori og vår egen data på en deskriptiv måte. Vi ønsket å finne mer ut om innholdet i et fenomen og få mye informasjon fra få enheter. På denne måten ønsket vi å få en dypere forståelse.

4.2 Forskningsdesign og forskningsstrategi

Forskningsdesign er en plan for hvordan et forskningsprosjekt skal gjennomføres (Bukve 2016). Saunders et al. (2016) stiller krav om at for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene må det foreligge data og en plan for hvordan man skal hente data. Det blir definert som forskningsstrategi. For å nå målsettingen om å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har vi gjennomført en kvalitativ studie med casedesign. Casedesign er intense kvalitative studier av en, eller noen få undersøkelsesenheter (Andersen, 2013). George og Bennett (2005) stiller to grunnleggende krav til en casestudie som skal utvikle kunnskapen vår. Den må være strukturert og den må være fokusert. At en casestudie er fokusert betyr at det blir gjennomført med et bestemt forskningsformål i tankene og teoretisk fokus som er relevant. Vi gjennomførte casestudiet ved ett lederteam hos en barneskole og ett lederteam hos en ungdomsskole. Vi valgte dybdedesign, der utgangspunktet for studien var en teoretisk informert casestudie der vi undersøkte lederteam som lærende profesjonsfellesskap. I tråd med Bukve (2016) var vi bevisst å plassere oss i forskningsfeltet og bygge på det som andre forskere hadde gjennomført, både teoretisk og empirisk. I henhold til Bukve (2016) var valg

av design begrunnet med at vi kan bruke data til å trekke slutninger om perspektiver og generelle forhold. Innenfor casesdesignet vårt var rammen prosessoring. Vi sporte prosesser i de ulike lederteamene, og relaterer de til teori og forklaringer for å opparbeide oss kunnskap og forståelse innenfor ledelsesteori, teamarbeid og læring. Analysen av data ble gjort med utgangspunkt i teori som var spesifisert på forhånd. Johannessen et al. (2016) skriver at funn kan bygge ny teori, eller videreutvikle eksisterende teorier. Vi fikk gjennom våre intervju bekreftet og avkreftet noen antagelser. På denne måten fikk vi en dypere forståelse for fenomenet profesjonsfellesskap, team og læring i team.

4.3 Datainnsamling

I denne delen vil vi gjøre rede for våre valg i sammenheng med innhenting av data.

Vi vil forklare og begrunne vår utvalgsstrategi, valg av case og informanter, utvalgsstørrelse og innhenting av data gjennom individuelle, semistrukturerte dybdeintervju.

4.3.1 Utvalgsstrategi

Utvalg av deltakere vi intervjuet ble valgt på bakgrunn av ledererfaring innen lederteam i skolen. Videre hadde vi fokus på innhenting av data og analyser som kan gi relevante bidrag til å gi økt kunnskap om lederteam som lærende profesjonsfellesskap. Ifølge Saunders, et al. (2016) er utvalgsstrategien case-sampling, hvor en plukker case og informanter som vi subjektivt vurderer som representative. Larsen (2010) omtaler metoden som en skjønnsmessig utvelging. Der vi som forskere har valgt ut enheter fra vår egen vurdering av hvor typisk de lederteamene kan være innenfor hvordan skoler er organisert. Denne strategiske utvelgingen har som målsetting å finne frem til felles og ulike erfaringer om lederteam, deres fungering og læring. De to ulike lederteamene ved to ulike skoler vil gjennom sitt daglige arbeid ha en spesiell kunnskap og nærhet til problemstillingen som vi ønsker å sette søkelys på.

4.3.2 Valg av informanter og utvalgsstørrelse

Vi fikk anledning til å forske på to ulike skoler i en Vestlandskommune. Begge skolene er offentlige. De ligger begge i en kommune med stor tilvekst i befolkningen. Den ene skolen driver med MOT arbeid og den andre skolen driver med PALS som sine satsningsområder i forhold til det sosiale miljøet blant elevene. MOT har som målsetning å styrke ungdoms robusthet og livsmestring. Det handler også om å ta gode valg for seg selv. PALS er en skoleomfattende innsatsmodell, der de ansatte skal legge vekt på positiv involvering og oppmuntring. Tiltakene som benyttes innen denne modellen tar sikte på å redusere adferdsproblemer, fremme god sosial og skolefaglig læring. Her står også det å ta gode valg i fokus så på dette området arbeider de to skolene med det samme.

Den ene skolen er en ungdomsskole og den andre er en barneskole. Ungdomsskolen kan på grunn av elevtallet ha en avdelingsleder som bare har administrasjon og driftsoppgaver som sine oppgaver i lederteamet. Mens barneskolen sine avdelingsledere deler administrasjon og driftsoppgaver mellom seg. Ungdomsskolen har en avdelingsleder pr trinn mens på barneskolen har en avdelingsleder ansvar for flere trinn. Avdelingslederne i ungdomsskolen har i snitt ansvar for cirka 180 - 200 elever, mens avdelingslederne på barnetrinnet har ansvar for cirka 100-120 elever hver. Felles for begge skoler er at rektor er øverste leder for lederteamet og de deler oppgaver mellom seg både de pedagogiske og administrative, men også driftsoppgavene.

	Informantskole 1	Informantskole 2
Skoleslag	Ungdomsskole	Barneskole
Privat / Offentlig	Offentlig	Offentlig
Samlet elevantall	600	300
Elevantall ansvar pr.avd.leder	180 - 200	100 - 120
Ansatt med adskilt driftsansvar	Ja	Nei
Satsingsområde sosiale miljø	MOT	PALS

Tabell 2: Oversikt over informantskolene

I forskningen vår inngår svar fra 2 rektorer og 5 avdelingsledere. Lederteamene ble plukket ut fra størrelseskriterier på skolen og tilgjengelighet. Vi ønsket at skolene skulle ha en viss størrelse, siden andel elever som går på skoler med over 300 elever øker i Norge (SSB, 2017). Det skulle også være et team av en viss størrelse i ledelsen. Ønsket var at lederteamet skulle bestå av mer enn tre personer, og at de hadde minimum 2 års erfaring som deltaker i

lederteamet ved skolen. Informantene ble spurt av oss om å delta i studiet via rektorene på de to skolene.

I oppgaven blir skolene benevnt som skole 1 og 2. Informantskole 1 er en ungdomsskole med 600 elever. Lederteamet består av rektor og 3 avdelingsledere. Avdelingslederne er leder for hvert trinn på skolen, og de underviser også i ulik grad. Lederteamet har i tillegg en fjerde avdelingsleder som er leder for drift ved skolen. Informantskole 2 er en barneskole med 314 elever. Der består lederteamet av rektor som er leder for lederteamet og 3 avdelingslederne. Avdelingslederne har fordelt trinn og arbeidsoppgaver slik: En leder 1.-2.trinn og skolefritidsordningen, en er leder for 3.-4.trinn og ressursteamleder i tillegg, og en leder som har 5.-7.trinn og er leder for utviklingsarbeidet i tillegg. Den siste avdelingslederen ble ikke intervjuet da han var sluttet ved skolen når intervjuene ble foretatt. Skolene ble plukket ut gjennom direkte forespørsel fra oss til aktuelle rektorer, dette var basert på tilgjengelighet og tilgang gjennom vårt nettverk av rektorer på Vestlandet. Vi laget på et tidlig tidspunkt avtaler med to ulike skoler, men måtte gå tilbake til en pilotskole. Den ene skolen trakk seg grunnet stor arbeidsbelastning under covid-19. Vi fikk til slutt laget en ny avtale med pilotskolen om å delta i studiet. Vi hadde et ønske om å intervju to ungdomsskoler, men grunnet utfordringene i sammenheng med covid-19, ble det en barneskole, og en ungdomsskole. Vi hadde et fokus på at informantene ville gi oss mest mulig relevant kunnskap om lederteam, hvordan de blir brukt, fungerer sammen og om hvordan læring skjer i lederteamet. Vi valgte få informanter, et intensivt design. Vi hadde et strategisk utvalg, det vil si utvelgelse av informanter som arbeider som skoleledere og som er relevante for oppgavens problemstilling (Thagaard, 2013). Dette ble også gjort for å sikre oss et utvalg av informanter som kunne gi best mulig informasjon om lederteam i skolen. Informantene hadde lik grunnutdanning, de var alle lærere og hadde alle erfaring med undervisning og deltaker i det samme lederteamet i mer enn to år. Lederteamet ved informantskole 1 bestod av 3 kvinner og 1 mann. Ved informantskole 2, var det 3 kvinner i lederteamet. Ved begge lederteamene var alderen til informantene spredt mellom 40-50 år. Rektorene på de to skolene, er referert til som rektor R1 og R2, har begge lederutdanning tilsvarende den nasjonale skolelederutdanningen. De hadde begge mer enn fem års erfaring som skoleledere. Det var en minimal variasjon mellom informantene, seks av syv informanter har lederutdanning, alle hadde undervisningserfaring før de ble ledere og alle hadde vært ledere i mer enn 2 år. Dette blir referert til som et homogent strategiske utvalg ifølge Leseth og Tellmann (2018). Videre følger nå en oppsummert presentasjon av informantene i tabell.

Respondenter	Rektorer		Avdelingsledere				
Benevnelse, anonymisering	1R	2R	1A	1B	1C	2D	2E
Kjønn	K	K	K	K	M	K	K
Antall års erfaring som leder i skolen < > 5år	> 10år	> 10år	< 5år	> 10år	> 10år	> 5år	< 5år
Lederutdanning: Master i ledelse= M Rektorskolen= R	M	R	Nei	R	Nei	R	R
Allmennlærer/Høyskoleutdanning = A/H Universitet= U	A/H	A/H	A/U	A/H	A/H	A/H	A/H

Tabell 3: Oversikt respondenter med benevnelse, kjønn, ledererfaring og utdanning

Forståelsen og innsikten man oppnår fra innsamlede data, vil i mange tilfeller ha mer å gjøre med kvaliteten på datainnsamling og analyseferdigheter enn utvalgsstørrelse (Saunders et al., 2016). Dette har vi forsøkt å ta hensyn til i vår undersøkelse. Som nevnt tidligere lagde vi i utgangspunktet avtaler om intervju ved tre ulike skoler, der den ene skolen skulle fungere som pilotskole, men grunnet økt arbeidsbelastning som følge av covid-19 måtte den ene skolen trekke seg fra avtalen. Dette medførte en usikkerhet om vi hadde tilstrekkelig datamateriale, som Saunders et al. (2016) referer til som *metning*. Vi vurderte at mengden med data muligens ikke er innenfor fullstendig metning, fordi ved å gjennomføre flere intervjuer og eventuelt inkludere flere lederteam hadde medført et fyldigere empirisk datagrunnlag. Vi diskuterte om hvorvidt inkludering av flere informanter hadde medført en metning i datamateriale. Metning har en sammenheng med at vi som forskere opplever at det kommer lite ny informasjon fra informantene. Vi måtte avveie mengde data og mulighetene vi hadde til å få en god oversikt, bearbeide og analysere dataen på en systematisk og kvalitativ god måte. Utvalgsstørrelsen vurderte vi som hensiktsmessig for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene våre.

4.3.3 Innhenting av data

Vår kvalitative forskning blir beskrevet som intensiv fordi vi forsket med to enheter, men vi hadde mange variabler. Vi gjennomførte syv intervju hvor vi gikk i dybden slik at vi samlet mye informasjon. Vi fikk på denne måten ulike variabler som vi kunne kategorisere. Blant

annet, relasjon, kommunikasjon, psykologisk trygghet, tillit, mestring, ulikheter og samstemthet. Dette vil bli grundigere presentert under kapittel 5. Vi fikk hentet det som Leseth og Tellmann (2018) omtaler som “rike” data. Dataen vi hentet omhandlet lederteam, deres fungering og læring, der fokuset var på informantene sine egne vurderinger. I samsvar med Leseth og Tellmann (2018) konkluderer vi med at datamaterialet utgjør ryggraden i enhver kvalitativ forskning.

Data kan være primærdata eller sekundærdata. Ved primærdata henter en data og opplysninger for første gang, i motsetning til sekundærdata der en bruker data og opplysninger som andre har innhentet tidligere (Jacobsen, 2002). Vi valgte å hente ut noe primærdata i denne studien, da vi ikke fant fullstendige sekundærdata som direkte kunne svarer på problemstillingen og forskningsspørsmålene som omhandlet hvordan lederteamet fungerer sammen. Primærdata er ifølge Saunders et al. (2016) data som er tilpasset og innsamlet spesifikt for å analysere og svare på forskningsspørsmålene. Dette førte til at vi hadde kontroll på kvaliteten på dataene. Det kan styrke gyldigheten av funnene våre (Saunders et al., 2016). Intervjuguiden vår har en sterk kopling til teori og forskning om lederteam og deres fungering og læring. Det vil si at sekundærdata som teori påvirker hvordan data blir analysert og tolket. Intervjuguiden vår var lik for rektor og for avdelingslederne (Vedlegg nr.4). Vi delte inn intervjuguiden i overordnede tema, der både tema og spørsmålene hadde utgangspunkt i vårt teorikapittel. Vi gjennomførte forespørsel om intervju via e-post. I forkant sendte vi informasjon om oss, formålet med oppgaven, datainnsamlingsmetode, planlagt tidsbruk for intervju og informasjon om anonymitet (Vedlegg nr.1). På denne måten kunne informantene være forberedt på tema og rammer rundt intervjuet og oppgaven vår. De fikk ikke tilsendt intervjuguiden, vi ville kun at de skulle ha noe kjennskap til det overordnet tema for intervjuet og oppgaven. I tillegg til informasjonsskrivet fikk de tilsendt samtykkeskjema, dette ble signert og sendt i retur digitalt, før vi gjennomførte intervjuene (Vedlegg nr.2).

4.3.4 Kvalitativt intervju

Et intervju er ifølge Johannessen et al. (2016) en samtale med et formål. Vi gjennomførte semistrukturerte intervju der intervjuguiden (Vedlegg nr.4) var satt opp med tema og spørsmål. Dette gjorde at vi kunne tilpasse både rekkefølgen og spørsmålsformuleringen

underveis. Det gav oss, ifølge Ryen (2002), en fleksibilitet som igjen førte til en god flyt i samtalen. En annen fordel med intervjuguide var at vi fikk stilt de samme spørsmålene til alle. På denne måten sikret vi at alle svarte på det samme, og det ble lettere å sammenligne svarene (Larsen, 2010). Vi hadde noen åpne spørsmål som gav oss muligheter for refleksjon, slik at vi underveis i intervjuet kunne be om begrunnelser, utdypinger og eksempler. Ved å gjennomføre intervjuene med åpne spørsmål førte det til en samproduksjon av kunnskap. Vi fikk ifølge Egholm (2014) en koherens. Det ble et samarbeid som bidro til at vi sammen skapte mening, kunne utforske og dele erfaringer om hvordan lederteam fungerer og lærer sammen.

Ved oppstarten av intervjuene vektla vi å være takknemlige og ydmyke for at de ønsket å stille opp for oss i vår læring og forskning. Vi trakk frem hovedmomenter fra informasjonsskrivet (Vedlegg nr.1), og understreket at de i forkant og underveis kunne avbryte, stille spørsmål og avlyse intervjuet. De fikk også informasjon om mulighet for å lese det transkriberte intervjuet i etterkant.

Vi valgte å starte med bakgrunn spørsmål som omhandlet utdanning, tidligere arbeidserfaring og erfaring som leder i skolen. Slike spørsmål var lette å svare på og gav en myk åpning til intervjuene. Videre vinklet vi oss inn på atferd, hva som konkret blir gjort innenfor lederteamet. Hensikten med å ha en slik oppstart er, ifølge Saunders et al. (2016), at informantene skulle få tillit til oss som forskere ved at de følte seg komfortable og ivaretatt. Når informantene føler seg ivaretatt kan dette igjen føre til at de er mer ærlige og lettere deler egne tanker og meninger. Malterud (2017) understreker at informantene sin opplevelse av trygghet er en forutsetning for å etablere rike og relevante empiriske data. I forkant av intervjuene var vi også bevisst intervju-effekten, det at vi som intervjuer kan påvirke informanten gjennom oppførselen vår, eller ytre kjennetegn. For eksempel det å vise reaksjoner på svaret til informanten kan føre til at informanten forandrer svaret.

Vi var videre bevisst å ikke spørre om flere ting om gangen, slik at spørsmålene ble mest mulig konkrete. Vi valgte også å unngå bruk av fremmedord og for mye fagbegreper. Intervjuene ble gjennomført digitalt, og varte mellom 50-60 minutter hver. Å gjennomføre intervjuene digitalt opplevde vi som uproblematisk. Årsaken til dette kan være at informantene bruker digitale møter og digitale kommunikasjonsverktøy aktivt i arbeidshverdagen, og er av den grunn fortrolig med kommunikasjonsmetoden. For å sikre at informantene sine svar ikke ble misforstått, stilte vi oppklarende spørsmål og oppsummerte

svarene underveis. Dette er viktig i kvalitative intervju og det er med på å hindre feil, eller ukomplett tolkning av informasjonen (Saunders et al. 2016).

Vi kombinerte å notere stikkord om intervjusituasjonen, informantene sin atferd og vårt inntrykk fortløpende og bruke lydopptaker. I etterkant av intervjuene transkriberte vi intervjuene ved hjelp av stikkordene og lydopptaket. Vi erfarte av vi fikk utfyllende svar fra informantene. Etterarbeidet ble gjort kort tid etter intervjuet, slik at vi hadde det i friskt minne.

4.3.5 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere; å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer å forvandle tale til skriftspråk, og gjør materialet klart til analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Som Kvale og Brinkmann (2015) understreker så foregår mye av analyseprosessen og datainnsamlingen samtidig. Det argumenteres av den grunn for at forskeren burde transkribere selv, da man sikrer detaljer, skaper struktur og oversikt som er viktige for egen analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). I tråd med dette valgte vi å transkribere data fra de intervjuene vi hadde gjennomført, noe som gav oss en god oversikt over datamaterialet. Selve transkriberingsarbeidet var tidkrevende og omfattende, men samtidig gav det oss ny innsikt og et rikt materiale. Vi hadde lydopptak av intervjuene, lydopptak av samtale gir en dekontekstualisert versjon av intervjuet siden vi ikke får registret kroppsspråk, ansiktsuttrykk og stemning. Ryen (2002) hevder at intervjuet gir forskeren verbal kunnskap upåvirket av forskeren.

For at stemmene til informantene skulle komme frem uten påvirkning og tolking fra oss, valgte vi å bruke en uttalenær transkripsjon. Vi forsøkte å gjengi informantene sin tale så godt det lot seg gjøre innenfor det skriftnormalen tillater. Det vil si at vi valgte å skrive dialekt og språkuttrykk når informantene brukte dette. Dette hevder vi vil gjøre til at sitater og utsagn fra informantene blir mer autentiske, og det viser mer presist hva som ble fortalt i intervjusituasjonen.

Vi bestemte oss på forhånd at det var den innsamlede data fra lydopptaket som skulle være grunnlaget for data.

4.3.6 Forforståelse

Forforståelsen omhandler hvordan vi ser på, eller fortolker et fenomen utfra egne forutsetninger (Bukve, 2016). Problemstillingen vår omhandler lederteam som et lærende profesjonsfellesskap. Vi vil ha med våre egne oppfatninger hvordan et lederteam fungerer og hvordan læring i lederteam foregår og blir distribuert videre i lederteamet. Denne oppfatningen var med å farge forskningen vår, men vi forsøkte å være bevisst dette. På denne måten kunne vi likevel fange opp nye nyanser i konteksten vi forsket på. Thagaard (2009, s.203) gir oss en forklaring på hva som menes med forforståelse både det positive og negative aspektet:

En forsker som kjenner miljøet, kan slå ut både positivt og negativt for forskningen. Positivt, fordi forforståelsen hjelper forsker til å sette seg inn i informantens erfaringer. Negativt, fordi forsker kan komme til å overse nyanser i svarene som ikke samsvarer med egne erfaringer (Thagaard, 2009, s.203).

Det positive med at begge er fra utdanningssektoren er at vi har god kompetanse på området, og kan få frem nyanser som kanskje andre overser i forskningen. Vi var kritiske til funn, stilte kontroll spørsmål og så om det var mulig å sammenligne funn hos de ulike informantene. Dette gjorde vi for å sikre en valid forskning. Utfra synet til Thagaard (2009) er vi begge tett på feltet, noe som kan gi oss en fordel fordi vi forstår konteksten. Men denne nærheten kan også gi oss utfordringer. Vi forsøkte å lytte til informantene og samtidig reflektere over vår egen forforståelse. Et annet negativt aspektet er at vi utfra våre egne erfaringer hele tiden måtte være bevisst å ikke sammenligne hvordan lederteamet fungerer ved egen arbeidsplass. I tillegg var det viktig å ikke ha forutinntatte meninger om det som ble sagt i intervjuene. I arbeidet med intervjuguiden prøvde vi å utarbeide spørsmål som gjorde våre funn reliable og prøvde å gjøre det slik at forskningen vår fikk en relevans.

4.5 Analyse av data

En viktig del av forskningsarbeid er hvordan man skal forholde seg til det innsamlede datamaterialet. Etter at alle intervjuene var gjennomført og transkribert startet det mer fokuserte arbeidet med å analysere datamaterialet. Å analysere betyr å dele opp biter, eller

elementer (Kvale & Brinkmann, 2015). De empiriske dataene som er samlet inn utgjør disse bitene som skal analyseres i kapittel 5. Larsen (2010) skriver at analyse av kvalitative data innebærer å jobbe med en vesentlig mengde tekst. Det samlede transkriberte materialet ble på over 50 sider med tekst. Intervjuene sin varighet var mellom 50-60 minutter hver, og vi gjennomførte 7 intervju. Analyse fasen omhandler å komprimere, systematisere og ordne datamateriale slik at det blir analyserbart. Malterud (2017, s.91) trekker frem at vi lærer noe som vi ikke visste fra før. ” *Systematisk analyse med forpliktende tolkninger og resultater som lærer oss noe vi ikke visste fra før, utgjør den viktigste forskjellen mellom forskning og overfladisk” synsing*”.

Johannessen og Tuft (2016) viser til ulike tilnæringer for analyse av data; analyse av meningsinnhold, beretningsanalyse, diskursanalyse og konvensjonsanalyse. Vi valgte *analyse av meningsinnhold*, det har som hensikt å identifisere mønstre, sammenhenger, fellestrekk eller forskjeller. Vi valgte å begynne med å lese gjennom de fullstendige notatene og notere stikkord. Deretter delte vi opp materialet etter spørsmålene i intervjuguiden. Vi tok for oss ett og ett spørsmål og skrev opp hva hver enkelt person svarte på dette.

Vi ønsker å bruke en fleksibel analyseramme der vi ser om det er flere ulike sammenhenger som kan være med å påvirke hvordan et lederteam fungerer som et profesjonsfelleskap. Forskningen vår kan føre til ny kunnskap om tema, eller bekrefte det forskning allerede har påpekt (Bukve, 2016). Ved å bruke fleksible rammer åpnet vi opp muligheten for å undersøke ulike sammenhenger. Vi ønsket å finne ut om det var sammenhenger mellom hvordan lederteamet fungerte sammen og deres læring i profesjonsfelleskapet.

For å få svar på våre forskningsspørsmål analyserte vi intervjuene våre. Det analytiske arbeidet startet ved dekontekstualisering av datamaterialet, vi løsrev lydbandopptaket og transkripsjonen ut fra konteksten og inn på vårt eget kontor (Leseth & Tellmann, 2018). Videre gjennomførte vi en rekontekstualisering av datamateriale i analysen. Dette for å få fram en helhetsforståelse. For å gjennomføre rekontekstualiseringsprosessen, som innebærer ulike grader av fortolkning og se vår innsamlede data i både en teoretisk og empirisk sammenheng. Valgte vi å bruke Malterud (2017) sin trinnvise tilnærming til systematisk tekst kondensering.

Ifølge Saunders et al. (2016) kan denne metoden kritiseres for å ikke åpne nok opp for ny teoriutvikling. I praksis så benyttet vi koding med utgangspunkt i oppgavens teoridel, der vi søkte etter spor på fungeringen av lederteamet, læring og distribuert ledelse.

Den trinnvise metoden til Malterud (2017) hjalp oss med å ikke gå for fort frem, og den gav oss en grundig kjennskap til medlemmene i lederteamene.

Trinn 1: Helhetsinntrykk og foreløpige tema

Dette trinnet omhandler analysearbeidet med å lese hvert enkelt intervju flere ganger. Her markerte vi tekst og ord, og skrev en oppsummering av hovedinnholdet. Dette gjorde til at vi fikk en god kjennskap til helheten i arbeidet.

Trinn 2: Foreløpige tema og meningsbærende enheter

Her sorterte vi materialet i utfra grupperinger som ble med i den videre analysen. Vi satte opp hovedtema, og var bevisst Malterud (2017) sin anbefaling om å ikke å ha for mange kodegrupper. Vi valgte å sette opp forskningsspørsmålene som tre hovedtema:

1. *Hvordan blir et lederteam brukt i ledelse av en skole?*
2. *Hva skal til for at lederteamet fungerer sammen?*
3. *Hvordan skjer læring i lederteamet?*

Trinn 3: Kondensering

Kondenseringen omhandler at materiale blir kodet og sortert. Datamaterialet vårt ble dekontekstualisert og samlet på tvers av intervjuene i felles kodegruppe og underkategorier. Her supplerte vi med sitater fra intervjuene for å illustrere hovedpoenger. Underkategorier for hvert forskningsspørsmål fra hvert forskningsspørsmål ble laget med bakgrunn av den innsamlede empirien:

Forskningsspørsmål	<i>1.Hvordan blir et lederteam brukt i ledelse av en skole?</i>	<i>2.Hva skal til for at lederteamet fungerer sammen?</i>	<i>3.Hvordan skjer læring i lederteamet?</i>
Underkategorier	Mål, struktur og planer	Relasjon	Vektlegging av drøfting og refleksjon
	Fordeling av oppgaver	Kommunikasjon	Modellering som metode
		Psykologisk trygghet	Bruk av fagstoff og fagressurser
		Tillit og felles mestring	
		Ulikhet og samstemthet	

Tabell 4: Oversikt over hovedkategori og underkategori ved tekst kondensering

Trinn 4: Syntese – fra kondensering til beskrivelser

På dette trinnet i analysen ble materialet rekontekstualisert og skrevet ut. Videre presentert i en form som forhåpentligvis gir leseren en innsikt i medlemmene i lederteamet sine vurderinger og erfaringer knyttet til problemstillingen om lederteamet som et profesjonsfellesskap.

Under kapittel 5, blir funnene i datamaterialet presentert. Vi har valgt å presentere funnene systematisert i kategorier utfra forskningsspørsmålene og der vi bruker sitater for å vise sammenhenger og ulikheter.

4.6 Kvalitet

Ifølge Ryen (2002) hevder kritikere at hovedutfordringen til kvalitativ forskning er at den gir få holdepunkter for å skille god forskning fra mindre god forskning. Gjennom begrepene reliabilitet og validitet kommer kvaliteten til forskningen til syne (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne delen vurderer vi forskningen vår utfra reliabilitet, validitet og etiske grunnlag.

4.6.1 Reliabilitet

Thagaard (2013, s.201) skriver at: *“Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte.”* Det å kunne teste intersubjektivitet vil si at en annen forsker skal kunne gjennomføre forskningsprosjektet på nytt og få det samme resultatet dersom det blir brukt samme metode og tilnærming. For at dette skal være mulig må forskningen være gjennomsiktig og synlig for andre. Det omhandler ifølge Thagaard (2013) at vi viser hvordan vi har gjennomført forskningen og hva vurderinger vi har gjort oss bak tolkningene. Vår type forskning vil være vanskelig å få helt lik datainnsamling, da det ved intervju alltid vil være preget av hvordan kommunikasjonen og samhandlingen er, og var mellom intervjuer og informant. Valget med å bruke semistrukturert intervjuguide åpner opp for en intervjuform som kan være vanskelig å etterligne. Funnene våre har sammenheng med informantene sine tanker og svar i en gitt kontekst. Slike data hevder Saunders et al. (2016) kan være vanskelig å kopiere. Samtidig trekker Thagaard (2013) frem at reliabiliteten i kvalitative forskningsprosjekter har en sterk sammenheng med at forsker gjør rede for

fremgangsmåtene i forskningsprosjektet. Ved at vi beskriver forskningsopplegget og forklarer de metodiske valgene våre, kan det gjøre til at det blir mulig for andre å gjennomføre tilsvarende forskningsstudier. Det blir også lettere å vurdere kvalitet og tolke viktigheten av våre funn.

Som nevnt tidligere fikk informantene tilbud om få tilsendt de transkriberte intervjuene. Ingen bad om det i forkant, eller etterkant, men vi mener at dette tilbudet har gjort studien vår mer pålitelig. Ved å vite at intervjuet kan gjennomgås og etterprøves av både intervjuer og informant, kan dette føre til at vi som forskere blir mer grundige i sammenheng med datainnsamlingen og transkribering. Vi var også bevisst at vi ville få ulike kilder til informasjonen ved at både rektor og avdelingslederne skulle bli intervjuet. Dette kan gjøre funnene våre mer troverdige.

4.6.2 Validitet

“Validitet er knyttet til tolkning av data. Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til” (Thagaard, 2013, s.204). Det vil si at validitet omhandler gyldigheten av data og om forskningen trekker frem kunnskap som er relevant for problemstillingen vår, lederteam som lærende profesjonsfellesskap. Validiteten av en studie kan vurderes ut ifra om funnene i undersøkelsen representerer den virkeligheten som har blitt studert (Thagaard, 2009). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at validitet kan kobles til alle trinnene i forskningsprosessen og at det derfor er viktig å være oppmerksom på validitet gjennom hele prosessen. Kvalitative studie, som vi har gjennomført, knyttes den interne validitet til hvilken grad forskeren har fått innsyn i informantene sine tanker og følelser, og hvordan disse er tolket. Dette vil ha innvirkning på eventuelle konklusjoner. Det er viktig å være bevisst at forskning og casestudier med intervjuer, er en menneskelig aktivitet som involverer interesser, ressurser, relasjoner, intensjoner, der det subjektive vil prege alle stadier i forskningsprosessen gjennom ulike typer seleksjon. Data som blir brukt er sjelden nøytrale (Johannessen et al., 2016). Vi har derfor forsøkt å tydeliggjøre skillet mellom informantene sine utsagn og sitater, og våre tolkninger og vurderinger

Ifølge Saunders et al. (2016) kan semistrukturerte dybdeintervju øke den interne validiteten. En fordel med semistrukturerte intervjuer er muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og be informanten bekrefte vår forståelse av deres utsagn. Dette gjennomførte vi ved å oppsummere

informantene sine utsagn ved å formulere spørsmål som repeterte det de hadde sagt. Vi spurte også om vi hadde forstått det rett når vi oppfattet ulike utsagn. Vi hevder at oppgavens validitet har økt ved at vi har vært to stykker som har gjennomført intervjuene. Gjennom arbeidet med datamaterialet har vi drøftet og reflektert over hverandres tolkninger. Ved å bruke lydopptak har vi også hatt mulighet for å lytte gjennom flere ganger og transkribere intervjuene. Dette kan ha øket oppgavens validitet og vært en metode som har gitt oss en bedre forståelse av det informantene har sagt.

Den eksterne validiteten dreier seg om kunnskapen og forståelsen som blir utviklet i forskningen kan være gyldige i andre sammenhenger. Begrepet generalisering blir i denne sammenhengen brukt for å vise at forskningen har overføringsverdi, og om den er relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Lederteam som et lærende profesjonsfellesskap er et perspektiv på ledelse som kan føre til en overføringsverdi til andre skoler. Bakgrunnen for dette er at de fleste skoler i Norge har et lederteam. Ifølge statlige føringer, som Stortingsmelding nr. 21. (2016) *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*, blir det vektlagt at skoler skal være lærende organisasjoner. Av den grunn kan det å se på et lederteam sin praksis også være relevant for et annet team, eller en annen skole. Som nevnt tidligere referer case-studier til å undersøke få enheter, hvor vi som forskere analyserer mye informasjon. Analysen omfatter de to ulike casene, lederteamene.

Et viktig formål med case-studier er at de har et mer generelt siktemål, enn mer beskrivende undersøkelse (Thagaard, 2013). Vår kvalitativ studie har som målsetting å føre til en dypere innsikt der vi kan forstå lederteam og deres fungering sammen og læring. Vi hadde ikke som hensikt å generalisere funnene våre, men kanskje funnene kan overføres til flere lederteam i skoler. Det er utfordringer med tanke på om studies funn kan overføres til andre situasjoner og sammenhenger da teamene har særegne dynamikker og kontekstuelle forhold som vil påvirke. Likevel er analytisk generalisering aktuelt da det kan argumenteres for at studien kan gi innsikt om hvordan teoretiske begreper og teori kan bidra til å forstå fenomenet vi har undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre kan det også brukes som en veiviser for hva som kan skje i en annen situasjon. Flere av problemstillingene og funnen kan være relevante og gjenkjennbare for andre skoler og skoleeiere. Funnene våre kan muligens ikke være gyldig for alle lederteam innen skolen i Norge, men det kan ha en interesse. Interessen kan ha et utspring fra de tykke og detaljerte beskrivelsene våre av funn. Dette kan medføre at andre lederteam vurderer hvorvidt funnene har relevans for deres egen kontekst. Ifølge, Tjora (2017), kalles en slik måte å anvende funn på, *naturalistisk generalisering*.

For å forsøke å sikre naturalistisk generalisering har vi prøvd å bygge opp oppgaven slik leseren kan vurdere gyldigheten av funnene til bruk i egen forskning.

4.6.3 Etske vurderinger

Til slutt i kapitlet vårt vil vi gjøre rede for etiske prinsipper i forskningsprosjektet. Prosjektet vårt bestod av informanter der vi gjennomførte intervjuer. Vi sendte inn meldeskjema til Datafaglig sekretariat som er knyttet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). For å sikre at prosjektet og metoden vår ikke var i strid med personopplysningsloven. Tilbakemeldingen på meldingen er at prosjektet ikke medfører meldeplikt etter personopplysningsloven, (2000, § 31 og 33). Tilbakemelding var at måten vi hadde valgt å gjennomføre prosjektet på var godkjent og at når forskningen var over skulle alle lydopptak slettes.

I sammenheng med forskning og etikk vil det alltid oppstå etiske dilemma, og enhver som gjennomfører et forskningsprosjekt må ta stilling til etiske prinsipper. Dilemma kan ifølge Halvorsen (2003) oppstå i ulike faser i forskningsprosessen. Vi har gjennom alt arbeid med oppgaven vært etisk bevisste. Vektlegging av informasjon, formålet med oppgaven og anonymiteten til informantene. Det har også vært viktig for oss å ha en ærlig framstilling og tolking av data. Vi har vært bevisst Grønmo (2007) sin teori om hva som regulerte forskningsetikken, forskerens ansvar overfor sine forskningsobjekter. Disse omhandler; forskerens informasjonsplikt, frivillig deltakelse, forskningsobjekter skal ikke utsettes for skadevirkning og konfidensialitet. Intervjuobjektene fikk et informasjonsskriv i forkant av intervjuet med informasjon (Vedlegg nr.1). Det vart også understreket at de som deltok gjorde det helt frivillig, og at de kan når som helst trekke seg underveis i prosjektet. Informantene fikk også tilsendt et samtykkeskjema i forkant (Vedlegg nr. 2). Informasjon- og samtykkeskjema hadde som formål å trygge informantene på at deres identitet skulle være skjult, og at de visste hva de hadde samtykke til å delta i. Hvert intervju ble avsluttet med et åpent spørsmål om det var noe informantene ønsket å utdype, legge til, eller kommentere. I tillegg spurte vi om hvordan de hadde opplevd intervjusituasjonen. Vi erfarte at det ble behov for å ikke ta med alt som ble sagt under intervju fordi det ville avsløre hvilken skole som ble brukt som informanter. Dette ble merket i teksten under transkribering.

Videre er også kravet om at informantene våre ikke skulle bli skadelidende som følge av intervjuene, både fysisk og psykisk. Den innsamlede data ble også behandlet fortrolig av oss. Kravet om konfidensialitet er knytt til personvernlovgivningen, i tillegg til de forskningsetiske retningslinjene. Som nevnt innledningsvis ivaretar forskningsprosjektet vårt informantene sine personopplysninger i samsvar med personvernlovgivningen. Dette er ifølge, Norsk senter for forskningsdata, NSD (Vedlegg nr.3). Alle intervjuene ble anonymisert, vi har ikke brukt navn på kommuner, skoler, ikke gitt nøyaktig alder, erfaring og utdanning på informantene. I stedet for at vi sagt noe om skolestørrelse, type utdanning, kjønn og omtrentlig alder og lengde på erfaring på informantene. Valget om å ta med utvalgt informasjon var vi usikre på, avveiningen mellom åpenhet i forskningen vår og anonymiteten til informantene gjorde til at vi tok med et utvalg av informasjonen. Vi hevder at vi har mestret å ivareta både åpenheten og anonymiteten.

Ved å være ærlige om våre valg har vi gjort et forsøk på å imøtekomme Johannessen et al. (2016) sitt krav om at rapportering av kvalitative forskning skal være transparent. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015), mener flere forskere at en kan øke påliteligheten ved å gjøre forskningsprosessen transparent. Dette kan gjøres ved at forskeren gir leseren informasjon om valg som blir tatt underveis, hvilke metoder en benytter under datainnsamlingen og hvordan analysen av datamaterialet gjøres. I vår studie har vi forsøkt å gjøre rede for forskningsprosessen så nøyaktig som mulig, slik at leseren kan få et klart bilde av hvordan studien er gjennomført. Vi har også forsøkt å tolke det informantene sier på en nøytral måte, en måte å vise transparens i den sammenheng har vært å bruke mange direkte sitater. I neste kapittel kommer en redegjørelse av vår analyse av innsamlet empiri.

5 Analyse av empiri

“Sammen er vi dynamitt”

I dette kapitlet tar vi utgangspunkt i forskningsspørsmålene og bruker utsagn fra informantene for å svare på forskningsspørsmålene. Kapitlet vil ha som hovedintensjonen å presentere data fra empirien vår. Belysing og kopling mellom empiri og teori vil komme i drøftingsdelen, kapittel 6.

Vi har erfart i likhet med Saunders et al. (2016) at bruk av kvalitative data fra intervju ble en kompleks oppgave og analysen vår forsøker å ta høyde for dette. Datamaterialet er systematisert og ordnet slik at de er blitt analyserbare (Larsen, 2010). Funnene våre framkommer gjennom analyse av kvalitative data. Vi har analysert meningsinnholdet for å finne mønstre, sammenheng, fellestrekk og forskjeller.

Målsettingen for studiet vårt var å undersøke om lederteamet lærer og hvordan lederteam fungerer sammen i ledelse av skolen. Vi har i intervjuguiden vår ikke brukt teoretiske begrep som vi ikke kunne forvente at intervjuobjektene kunne definere. Begrepet distribuert ledelse er ikke brukt. Vi har også valgt å bruke begrepet lederteam med bakgrunn i at det er det som blir brukt i praksis. Vi har videre valgt å legge frem empiri fra de to skolene samlet. Selv om de er to ulike skoleslag, er det sammenlagt svært mange likheter hos skolene. Vi har derfor valgt å behandle skolene under ett case. Ulikheter og utfordringer lederteamene møter vil vi presentere i løpet av analysen. Skolene har en lik oppbygging av lederteam. De må løse mye av de samme oppgavene, og de er til en viss grad en homogen ledergruppe. Med dette mener vi at alle medlemmene av lederteamet har undervisningserfaring som lærer. De har også flere års erfaring som ledere i skolen. På denne måten har de felles erfaringsgrunnlag som utgangspunkt for å lede en skole. Samtidig fant vi også ulikheter blant medlemmene av begge lederteamene. De hadde ulike videreutdanninger, og derav ulike kompetanser med styrker og svakheter. Det var også både kvinner og menn i den ene ledergruppen.

Når vi har brukt sitater og informantene sine stemme kommer frem, har vi skrevet om det er sitat fra informantskole 1 eller informant skole 2. Vi har valgt å sortere informantene utfra bokstaver. De to rektorene som er intervjuet, har bokstav R når vi henviser til sitater fra empirien. Avdelingslederne er merket med 1A, 1B, 1C, 2D, 2E.

Vi presenterer de empiriske funnene våre under forskningsspørsmålene og underkategorier. Under hvert av de tre forskningsspørsmålene vil vi presentere en kort oppsummering av de empiriske funnene. Flere av sitatene passer under flere av kategoriene, så noe vil bli repetert.

I analysen av intervjuene har vi valgt å sortere informasjonen med utgangspunkt forskningsspørsmålene:

1. Hvordan blir et lederteam brukt i ledelse av en skole?

2. Hva skal til for at lederteamet fungerer sammen?

3. Hvordan skjer læring i lederteamet?

Innenfor disse tre forskningsspørsmålene har vi underkategorier som vi redegjør for nedenfor.

5.1 Hvordan blir et lederteam brukt i ledelse av en skole

I denne delen av presentasjon av funn presenterer vi *strukturen i lederteamet*. Vi skiller mellom hvordan lederteamet er organisert, og hvordan de har strukturert arbeidet sitt. Innenfor tema struktur trekker vi frem to underkategorier som omhandler *mål, struktur og planer for lederteamet og fordeling av oppgaver*.

5.1.1 Mål, struktur og planer i lederteamet

For å ivareta skolens mange ulike og komplekse oppgaver har de aller fleste skoler organisert seg i ulike grupper. Informantskolene har en oppdeling i trinn, teamgrupper og fagseksjonsgrupper og ressursteam for spesialpedagogikk. Informantskole 1, hadde i tillegg delt det pedagogiske arbeidet og arbeid med drift. Det vil si at de har en egen avdelingsleder som arbeider med drift av skolen, som innebærer blant annet timelister, et overordnet ansvar for HMS arbeidet og vikarlistene. Hver av de andre avdelingslederne har ansvar for et trinn hver ved skolen i tillegg til undervisning i egne fag.

Det å være ledere i relativt store skoler forutsetter kompetanse på mange ulike områder, oppgavene er komplekse og krevende. Informantene uttrykte at det å arbeide i et lederteam opplevde de som en viktig forutsetning for at de selv skulle fungere som ledere på skolen. De var fornøyde med å være en del av et team, det å være flere om oppgavene gav dem en

trygghet i arbeidet. Informantskole 1, trekker fram at de har en tydelig struktur med driftsmøter, ledermøter, miljømøter og ressursteam møter.

Ved informantskole 2, deles også skolen i team. De har 1-2.trinn i et team, 3,-4.trinn i et team og 5,-7.trinn i et team. De har også et ressursteam som tar seg av saker som omhandler spesialundervisning. På informantskole 2 deler de ledermøtene i to. Et for drift og et for utvikling. På denne måten får de dekket alle ansvarsområdene som skolen har. Ved informantskole 2, legger rektor også vekt på at systematikk er viktig i arbeidet deres, slik at skolen kan fungere som helhet. Dette er noe de har jobbet mye med de siste årene. De arbeider med årshjul og utviklingsplaner. De lager årshjul både for seg selv, og for de ansatte slik at de kan lage en struktur for skolen som organisasjon. For å skape helhet og struktur i skolen vil rammer og innholdet i skolen være viktig. Dette sier avdelingsleder på informantskole 2, noe om: *“rammene, altså alt det vi har planlagt de i forkant selvfølgelig. Det er ikke tilfeldig det vi driver med”* (2D). Dette er for å nå skolens mål som er læring og utvikling for elevene.

Rektor ved informantskole 1, var tydelig på at det styringsdokumentet som er mest avgjørende for skolen er formålsparagrafen til skolen: *“Altså vi har formålsparagrafen i skolen. Og det mest tulleste jeg ser at skoler lager noe i tillegg til paragraf 1.1 i opplæringsloven”* (IR). Skolen hadde ikke utarbeidet egne styringsdokument i tillegg til formålsparagrafen. Rektor og avdelingslederne ved skolen angir en vektlegging av *gode praksiser* i skolen. Det blir trukket frem en felles praksis, som ble modellert, for hvordan de ansatte skal møte foresatte og elever, og det var det som ble det viktigste å ha fokus på i stedet for å lage styringsdokumenter lokalt på skolen.

Ved informantskole 2, sier en av avdelingslederne det samme som rektor ved informantskole 1, men sagt litt annerledes. *“Tilbake igjen til det som er oppdraget vårt her sant. Det er jo elevenes læring og utvikling”* (2E). Ved disse sitatene bekrefter de to skolene hverandre i at formålsparagrafen i opplæringsloven er felles for begge skoler.

Begge informantskolene har lederteam som arbeider utfra en klar struktur, det som var utfordrende for å følge opp struktur i sammenheng med samarbeid og møter var mangel på tid. En avdelingsleder ved informantskole 1, sier: *“...vi skal være et team, men vi har så mye arbeid, arbeidspresset er bare helt ... Det er til å grine av, men vi kan bare le. Noen dager*

bare løper vi bare forbi hverandre. Det er tiden. Har ikke kapasitet, og tiden, at vi ikke har så mye tid som vi hadde trengt” (1A).

På spørsmål om de fikk anledning til å ha spontantsamarbeid svarte alle, at det varierte veldig etter hvor mye arbeidspress de lå under: *“Både og. Har vi det veldig travelt er det bare de faste møtepunktene. Da savner jeg å samarbeide med noen, sant ..., av og til så er det spesifikke ting jeg vil spørre de andre avdelingslederne så er det åpen dør. Så det er mulighet for det. Men det er ikke alltid tid til det. Det er veldig mange faste møter også. Så det er. Det er åpning for spontant samarbeid når vi har tid” (1A).*

Empirien vår viser at lederteam i skolen brukes for å løse skolens kjerneoppgaver. *“Elevene er i fokus, elevenes læring” (1B)*, dette bekreftes av flere av lederne. For å få dette til

distribuerer rektor ledelse til lederteamet. Dette kom til syne ved det rektor ved informantskole 1, uttaler: *“Legge til rette for at lederne kan få gjøre en god jobb” (2R).*

Rektor på informantskole 1, sier dette *“Jeg leder deres læring og deres ledelse” (1R)*. Disse funnene viser at rektor legger til rette for ledernes arbeid i lederteamet slik at skolen kan løse sin kjerneoppgave som er elevenes læring og utvikling. Begge lederteam vektlegger viktigheten av struktur og rammer for arbeidet sitt. Lederteamet ved skolene vektlegger også at en av hovedoppgavene er å legge til rette for de ansatte slik at de kan gjøre en god jobb i klasserommene, og dermed løse kjerneoppgaven til skolen.

På spørsmålet om lederteamene hadde utarbeidet en felles lederplattform, fikk vi ikke entydige svar fra noen av informantskolene. En avdelingsleder ved informantskole 1, svarte:

“Ja, vi har det, men jeg har en følelse av at det er et skrivebordsdokument. Fordi vi gjorde et stykke arbeid for noen år siden” (1B). På spørsmål om innholdet i dokumentene: *“Det står noe om arbeidsmåter og hvordan vi skal forholde oss til hverandre” (1B).*

En annen avdelingsleder ved samme skole svarer på samme spørsmålet at lederteamet har to ulike arenaer de bruker: *“Vi har to arenaer vi legger ut på. Det er Google Disk vi bruker mest, men vi har også utarbeidet samspillsregler. Det er vel en lederplattform. Som vi av og til ser på. For å sjekke at vi holder oss innenfor. Det er ikke det viktigste egentlig” (1C).*

Som et oppfølgingsspørsmål til det siste sitatet understreker avdelingslederen at det viktigste for lederteamet er at de fungerer sammen i gruppen: *“Det viktigste er at vi fungerer sammen i gruppen. At vi har psykologisk trygghet. At vi har stor grad av forståelse av kor vi skal og*

hvordan vi skal komme oss der, en felles forståelse av det, og at vi er lojale akkurat mot den biten der” (1C).

Ved informantskole 2, fikk vi også motstridende svar: *“Nei, ikke annet enn det som kommer fra fagavdelingen som er med elevsentrert ledelse og plattformen er jo at elevene står fremst. Vi har kanskje noen sånne fagplaner og sånn som vi har drøftet” (2D).* En annen avdelingsleder ved samme skoler forteller: *“Og vi som er i lederteamet vi har en egen som heter ledelse på skolen. Der vi kan gå inn og finner alt vi har av dokumenter. Og når vi har møter så går det på rundgang da hvem som skriver referat. Og du kan gå inn der og lese og hente informasjon hvis det var et møte du gikk glipp av” (2E).*

5.1.2 Fordeling av oppgaver

Ved begge informantskolene er det en tydelig oppgavefordeling mellom medlemmene i lederteamet. Informantskole 1, en ungdomsskole, der den ene avdelingslederen har timeplanlegging som ansvarsområde, en hadde et tettere samarbeid med rektor og driftsleder om økonomi, og en hadde ansvar for den tospråklige opplæringen. I tillegg til å være avdelingsleder underviste de alle i tillegg.

Informantskole 1, hadde en ansatt som hadde ansvar for drift: *“Det har vi prioritert. Det er jeg utrolig glad for at vi har gjort. Han tar seg av vikararbeidet, HMS og lønnsarbeid. Alle disse praktiske tingene, som vi normalt sett ville vært neddyngnet av” (1C).*

Ved informantskole 2, en barneskole, hadde avdelingslederne fordelt trinn og arbeidsoppgaver slik: en leder 1.-2.trinn i tillegg til skolefritidsordningen, en er for 3.-4.trinn og ressursteamleder i tillegg og en leder som har 5.-7.trinn og er leder for pedagogisk utviklingsarbeidet. Ved informantskole 2 har de ikke en egen avdelingsleder som tar seg av driftsoppgaver. Her har rektor hovedansvar for økonomi, NAV og rekruttering av nye lærere. Andre oppgaver som pedagogisk utviklingsarbeid, spesialpedagogisk arbeid, personalansvar, daglig drift og administrasjon blir delt mellom avdelingslederne. Rektor har distribuert ledelsen av skolen til avdelingslederne. En annen oppgave er fraværet blant personalet som rektor ved denne skolen uttrykker ved at *“vi har en vikartelefon og den kan være heftig” (2R).* Så denne oppgaven deler avdelingslederne på å ha.

Et annet moment som blir trukket frem er ansvarsfordeling av oppgaver og strukturer. Dette var tydelig viktig for alle: *“Vi har fordelt oppgavene oss imellom. Hvem vi har personalansvar for? hvem som er på de ulike lagene? ... Den hjelper oss å rydde sånn at vi har en veldig god oversikt”* (2E). Flere sitater som underbygger dette:

“Det å finne hver og en sine styrker og at en fordeler ansvar ... Vi finner hver våre styrker og prøver å fordele arbeidet på denne måten, men samtidig holde de andre orientert så vi er i loopen. Så det er liksom en blanding av å fordele og dele” (1B).

“I hvert fall er det viktig å kartlegge noe lunde hvilken kompetanse de forskjellige har og at vi har rett person til rett oppgave” (2D).

Ved å ha denne tydelige fordelingen er tanken at lederteamet blir mer effektivt, og ved å fordele arbeidsoppgavene gir det en form for frihet og ansvar, i tillegg til at store hovedoppgaver er knyttet til spisskompetanse.

I et lederteam kan man også finne det nyttig å finne svakheter og styrker *“Det å finne hver og en sine styrker og at en fordeler ansvar”* (1B), *“fortelle om ting du strever med”* (1C), *“Være raus”* (1C), *“Kjenne hverandre såpass godt at vi vet hvem som kan gjøre hva?”* (2E). Dette gjør man fordi man trenger å utfylle hverandre i de komplekse arbeidsoppgavene man står i til dagen. *“Da søker jeg veiledning hos den jeg opplever er kompetent. Er det rektor som er den mest kompetente, eller hvis det er en av de andre avdelingslederne, eller eventuelt en pedagog som har peiling på akkurat det”* (2E).

Rektor ved informantskole 2, uttaler også om en avdelingsleder at *“det er viktig at han får gjøre det han brenner for”* (R2). Dette viser at rektor utnytter spisskompetansen de ulike har i lederteamet sitt og gir fra seg ledelse. Engasjement er også viktig for å få et fungerende lederteam. *“men det hender jeg blir så opptatt av en sak at den plutselig blir sånn helt altoppslukende og da er det viktigste at jeg får frem et poeng og så glemmer jeg meg litt og kan bli veldig ivrig og engasjert”* (2E).

Begge skoler ser ut til å foretrekke å dele drift og utviklingsarbeid i skolen. *“Fast møte hver mandag og hver torsdag”* (2E) et er for drift og et er for utviklingsarbeidet i skolen.

Informantskole 1, har også en egen avdelingsleder som bare har ansvar for driftsoppgaver.

Videre sier informantskole 2: *“Så det er vi fire i ledelsen som har definerte lederoppgaver”* (2D). Funnet viser at oppgavene er fordelt mellom medlemmene i lederteamet enten ved drøfting eller ved forhandling. Kompetanse og personlig egnethet ble også tatt med i sammenheng med å fordele oppgaver.

Kompetanse: *“Jeg har fått ansvar for tospråklig opplæring fordi det har jeg som bakgrunn i min utdanning”* (1B).

Personlig egnethet viser rektor ved informantskole 1 til: *“Personlig egnethet luker galant vekk flott utdanning til fordel for personlig egnethet”*. En av informantene sier *“men det har utkrystallisert seg, økonomi er det driftsleder, rektor og jeg som håndterer, da er ikke de to andre med”* (1 C). Denne avdelingslederen sier først i intervjuet at han ikke har formell lederkompetanse. Dette funnet viser at det ikke nødvendigvis er formell utdanning som er avgjørende for oppgavefordelingen, men personlig egnethet. Informant (2D) *“sette meg til å styre IKT hadde jo vært helt katastrofalt”* med dette viser informanten at den store styrken ikke er IKT og ikke føler seg egnet til slike oppgaver.

5.1.3 Oppsummering: Hvordan et lederteam blir brukt i ledelse av en skole

For å løse skolens kjerneoppgave fordeler de oppgavene i organisasjonene. Rektor er øverste leder i begge lederteam både på informantskole 1 og 2. Og har på grunnlag av dette siste ord i avgjørelser. Lederteamet blir enig om fordeling av oppgaver seg imellom gjennom drøfting og forhandling. Oppgavene kan fordeles etter kompetanse og personlig egnethet. På begge skoler snakker de om å finne hverandres styrker og svakheter og det å utfylle hverandre. Fordelingen av oppgavene skjer i ledermøter på begge skolene. Lederteamene vektlegger at det er viktig å finne hverandres styrker og svakheter. Dette funnet viser at de prøver å fordele oppgaver slik at de blir best mulig utført med en høy grad av kompetanse.

Rektor har en praktisk oversikt og et overordnet ansvar. Selv om teamene har en flat struktur og medlemmene i stor grad har autonomi over sitt arbeid uttrykker flere av informantene at det likevel er nødvendig med en som har et overordnet ansvar, og som har en systematikk og struktur som er grunnleggende. Et motstridende funn til dette er hvor uavklart forholdet er til en felles lederplattform, som innbefatter mål og visjoner for lederteamet.

Det å fordele og bygge opp avdelingslederne som ressurspersoner innenfor de ulike arbeidsområdene er en viktig lederoppgave for informantene. Det å ha en bevisst kompetansebygging innenfor enkelte fagområder oppfatter informantene som en god måte å lede skole på. Ved å gjøre dette kan de bruke hverandre som veiledere på de kompetansefeltene den enkelte er god på. Rektor, ved begge lederteamene, ser på det som sin

oppgave å gjøre avdelingslederne i stand til å lede og distribuere ledelse.

Vårt andre forskningsspørsmål handler om *Hva skal til for at lederteamet fungerer sammen?* det vil vi følgende del legge frem empiri om.

5.2 Hva skal til for at lederteamet fungerer sammen?

For å avdekke forskjeller og likheter hos lederteamene fikk alle spørsmål om arbeidserfaring i skolen før de ble en del av lederteamet. Kan likheter og forskjeller blant medlemmene i lederteamet ha innvirkning på om lederteamet fungerer sammen?

En felles bakgrunn for de fleste medlemmene i lederteamet var at de hadde jobbet flere år som lærere før de ble en del av lederteamet. Vi spurte også videre i intervjuene om hvorfor de hadde valgt å bli ledere. De svarte at de ønsket nye utfordringer og at de ønsket seg en lederstilling, og en avdelingsleder sa hun ble oppfordret av en overordnet leder om å søke på stillingen. For å legge frem mer empiri knytt til hva som skal til for at et lederteam skal fungere godt har vi lagt til underkategorier som handler om *relasjon, kommunikasjon, psykologisk trygghet, tillit og felles mestring, ulikhet og samstemthet*.

5.2.1 Relasjon

Det å utvikle en god ledergruppe sa de fleste informantene handler om tid og vilje i teamet. En av informantene trekker frem at de bygger hverandre opp sånn at de får en trygghet og støtte fra de andre: *“Der har jeg tilført noe til ledergruppen. Åpenhet. Ønske om at vi skal være en skole igjen. Det er også noe som har vært rektor sin plan, på lang sikt” (IB)*.

Avdelingslederne opplevde at relasjonen til rektor var forutsigbar og trygg, men vi fikk inntrykk av at de ikke var helt sikker på hvordan rektor arbeidet for å bygge denne relasjonen. I analysen vår kom det frem at avdelingslederne ved informantskole 1, opplevde rektor som en person de alle kunne komme til om de hadde utfordringer, de forteller også om raushet og en høy takhøgde for uenigheter.

En avdelingsleder ved informantskole 1, fortalte om utfordringene i sammenheng med å være den sist tilsatte og det å være ny i lederteamet: *“Jeg følte meg ganske alene mange ganger. Da var rektor veldig god hjelp. Etter hvert har jeg jobbet meg inn. Rom er jo ikke bygget på en dag. Det tar jo tid” (IA)*.

Informantene vektla at det å arbeide i et team forutsetter gode interne prosesser der det er viktig å bli kjent med hverandre, og finne ut hva som er hver enkelt sin styrke, men også hva som kan være utfordrende. Samtidig ble de personlige egenskapene viktige. Informant uttalte: *“Viss de ikke er gode på relasjon og har evne til struktur, selvledelse, se helhet, være villig til å gi fra seg en fordel så synes jeg ikke de er egnet til å være i ledelse” (IR).*

Ved begge skolene er rektor den formelle lederen, og det er rektor som har det største ansvaret, og den som har mest makt i teamet. Men for å utvikle et godt og fungerende lederteam ble det trukket frem av alle viktigheten av å ha en god relasjon der alle sin stemme ble hørt: *“Og da sitter vi sammen i møter, alle sammen i tur og orden har tatt ordet og bidrar på hver sin måte. Vi blir enige om noe og så går vi ut og gjør det vi blir enige om” (2E).* For å bygge under den gode relasjonen trekker informantene frem kommunikasjonen seg imellom: *“Vi snakker åpent med hverandre og at er det noe så har vi lav takhøyde for å gi beskjed. Det er ikke noe sånn at vi hogger på hverandre, vi snakker med hverandre og så blir vi enige” (2D).* Lederteamet opplever også en sammenheng mellom hvordan deres relasjon har innvirkning på resten av personalet: *“Vi får tilbakemeldinger fra personalet og de merker at vi i ledelsen trives sammen og det forplanter seg utover i hele personalet har jeg inntrykk av” (2D).*

Ifølge informantene har deres relasjon en sammenheng med kommunikasjon, vi vil videre presentere empiri i sammenheng med kommunikasjonen i lederteamet.

5.2.2 Kommunikasjon

Kommunikasjon, åpenhet og distribuering av ledelsesoppgaver er viktige faktorer som flere av informantene trakk frem som en forutsetning for et godt lederteam. Ved god kommunikasjon vektlegger de de å kunne rådføre seg med hverandre, drøfte og lytte hverandre ut. Viktigheten ved å ha en åpen kommunikasjon der en har en reel stemme var også et gjennomgående tema: *“Jeg har lært at alle sine stemmer teller. At det er viktig. Viktig å lytte ut hva folk mener. At en ikke bestemmer seg, konklusjon først.” (1B)*

I sammenheng med refleksjon i lederteamet blir det brukt IGP metoden, den handler om individuell, gruppe og plenum, der deltakerne i en diskusjon får muligheten til å tenke litt for seg selv, presentere og diskutere tankene i lederteamet, og for at disse blir deretter presentert i plenum: *“Så det er jo individuell, gruppe og plenum. Det er det IGP står for. For da klarer vi på en måte å få alle sin stemme med i større grad i hvert fall” (2D).*

Flere av informantene hadde erfaring med lederteam fra tidligere skoler som ikke var optimale. Noe som ble trukket frem var at kommunikasjonen ikke var bra, der informasjon som avdelingslederne skulle fått ikke ble gitt.: *“For mange oppgaver som vedkommende ikke forstod. Informasjon som ikke nådde oss. Komplette kaos.”* (1D). En annen hadde følgende erfaring med et annet lederteam *“jeg opplevde baksnakking”* (2E). Dette kan være eksempler på dårlig kommunikasjon.

På spørsmål om samhandlingen er i lederteamet kunne bli bedre fikk vi eksempler fra avdelingsledere ved informantskole 1, at det ved noen tilfeller er utfordrende å holde samtale kun til oppsatt møteagenda. De forteller at de kommer lett utenfor viddene siden de liker å prate og at det er ulik grad av konsentrasjonsevner blant medlemmene i lederteamet: *“Det ender litt lett utenfor viddene. Noen må være viddevakter. Hente oss inn igjen. Vi liker å prate”* (1C).

Begge lederteam vektlegger det å kunne ta opp problemer *“når det er småting så tar jeg det opp med den det gjelder og så rydder vi opp i det”* (2E).

Kommunikasjon kan glippe dersom det er mangel på tid. *“det kan være en travel hverdag som gjør at den beskjeden som ble gitt ikke oppfattes riktig”* (2E).

En annen viktig faktor som bli pekt på er det å kunne tåle en diskusjon. *“... og har du den psykologiske tryggheten så tåler du en skikkelig diskusjon”* (2E), videre sier samme informant at det er *“viktig å skille sak og person”* (2E).

For at et lederteam skal kunne fungere godt er det også viktig å akseptere innspill *“Jeg prøver å være åpen, vennlig, imøtekommende, vise at jeg lytter, at jeg ønsker innspill fra andre og ikke være bedreviter”* (1B), *“Lytt til andre”* (1C), *“lufte våre tanker med god takhøyde er jo nyttig. Og på denne måten driver vi jo hverandre fremover. Vi møter ulike syn”* (1C). Det er også en som vektlegger at *“etterpå er det noe med det å skille mellom sak og person”* (2E). Dersom denne ferdigheten blir praktisert kan dette skape et team der man lærer å se en sak fra flere sider og på denne måten kan øke læringen og refleksjoner i teamet uten at det blir opplevd som et personangrep. Psykologisk trygghet var et begrep flere av informantene brukte i intervju når de snakket om lederteamet. Videre presenterer vi empiri som tar opp psykologisk trygghet i lederteamet.

5.2.3 Psykologisk trygghet

Informantene sin opplevelse og erfaring med forholdet mellom hvert medlem i lederteamet var basert på tillit og likeverdighet. Begrepet psykologisk trygghet ble trukket frem når informantene fortalte om det å kunne ha og kjenne på tillit til de andre i lederteamet. *“På en måte er det noe med den tryggheten og tilliten, ordet på det er vel psykologisk trygghet egentlig”* (2E). Dette var en forutsetning for at lederteamet fungerte så godt som det gjør: *“Ja, og det å kunne ha og kunne kjenne at jeg har den tilliten til de andre i lederteamet. Psykologisk trygghet er så grunnleggende og når den er der så finnes det på en måte ikke noen grenser for hva vi kan få til sammen”* (2E).

De ulike oppgavene som ble fordelt mellom team medlemmene er sett på som like viktige, og sammen utgjør de en helhet. Implisitt er det en forståelse av at lederansvar blir distribuert innad i lederteamet. *“Det viktigste er at vi fungerer sammen i gruppen. At vi har psykologisk trygghet. At vi har stor grad av forståelse av det, og at vi er lojale akkurat mot den biten der”* (1C).

Om en opplever at forholdet mellom medlemmene i lederteamet ikke er likeverdig kan dette har negative konsekvenser for skolen. To av informantene fortalte om tidligere lederteam som ikke hadde fungert.

“Der var det fullstendig kaos. Hvor vi framstod som veldig lite samlet. Og faktisk i plenumsdiskusjoner kunne vi på en måte snakke imot hverandre” (1C).

Grunngivingen for hvorfor det ikke fungerte var en kombinasjon av at rektor ikke hadde tilstrekkelig kompetanse, og at det av den grunn ble for mange arbeidsoppgaver som ikke ble gjort. *“Nei, altså vi var. Jeg har jo min oppfatning av det. Jeg føler at rektor den gangen ikke hadde nødvendig kompetanse”* (1C). Dersom den psykologiske tryggheten er til stede i teamet blir det også slik at uenigheter heller ikke blir farlige *“det går fint det er liksom ikke så farlig”* (2E).

Psykologisk trygghet kan også føre til at en våger å ta opp utfordringer *“Jeg tror vi har en høy grad av psykologisk trygghet. Det har vi både blant lederne og lærerne ... hvis de ikke får det til ... legge frem casene sine i felleskapet..... Folk er ganske åpen i forhold til både styrker og svakheter”* (2R).

De er tydelige på at de er åpne for ulikhetene og at hvert medlem har ulike styrker, de er også bevisst hva som må til for bygge opp den gode psykologiske tryggheten: *“Jeg prøver å være*

åpen, vennlig, imøtekommende, vise at jeg lytter, at jeg ønsker innspill fra andre og ikke være en bedreviter.” (1B)

Rektor fra informantskole 1, var tydelig på hvordan rektor bidrog til tryggheten i lederteamet: *“Da må jeg lede gruppen slik som jeg ville ledet klassen min. Samme tankesettet, om du har lest James Nottingham og Spurkeland. Og alle disse tingene. Jeg må se de, utfordre de, ha tro på dem, gi de tillit og handlingsrom. Jeg må være raus, jeg må være der når de trenger det. Ja, alle disse tingene. Det handler om hvordan, og hva jeg velger å gjøre i praksis. Det hjelper ikke å bare tenke det” (1R).*

5.2.4 Tillit og felles mestring

Informantskolene forteller om dager med stort arbeidspress med utfordringer i forhold til elevsaker. Det blir brukt begrepet debriefing der de i lederteamet får ha en utblåsing. Rektor trekker fram hva som må gjøres når medlemmene av lederteamet har behov for utblåsing: *“Jeg må se de, utfordre de, ha tro på dem, gi de tillit, handlingsrom, jeg må være raus, jeg må være der når de trenger det.” (1R). “Må se hva de gjør, se hvem de er, være innom og gi positive tilbakemeldinger og støtte” (2R).*

Avdelingslederne begrunner hvorfor de har tillit til rektor med at de opplever og vet rektor har god kompetanse innen sitt felt. *“Rektor har jo veldig høy kompetanse. Jeg tror ikke jeg har vært borti lignende, og jeg har jo mange år i skolen ... Og da har vi jo tillit til hun, og det er jo helt nødvendig for å få dette til å fungere.” (1D)* Videre understreker den samme avdelingslederen hvordan lederteamet fungerer i dag og at den gode funksjonen har sammenheng med rektor sin kompetanse og arbeid: *“Så det teamet som er nå, har jeg vært i 4år. Teamet er bra. Det er mye rektor sin fortjeneste. Er utrolig flink. Har fugleperspektiv på ting og tenker hele tiden utvikling, hvor skal vi og hvordan skal vi komme oss der.” (1D)*

Rektor understreker selv hva som er den viktigste lederoppgaven og hva som skal gjennomføres hele organisasjonen: *“Viktigste lederoppgaven er å sørge for trygghet, tilhørighet, struktur og system i skolen” (1R)*

Ved informant skole 2, sier de følgende om tillit *“Jeg opplever at vi gir hverandre stor tillit til av vi gjør den jobben vi skal ... jeg må ta ansvar, for de andre stoler på at jeg gjør det jeg skal”* (2F). Og når denne tilliten er på plass sier også en annen i samme ledergruppe at da får man en *“trygg ledergruppe”* (2E). Videre vektlegger informant 2E at han/hun opplever sin ledergruppe som *“dyktige og flinke folk”* dette igjen motiverer informanten til å bidra i lederteamet sitt.

Sitatet: *“Sammen er vi dynamitt”* (1A) Handler om hvordan det oppleves og være en del av lederteamet. Bakgrunnen for sitatet er en beskrivelse av medlemmene som kunnskapsrike, reflekterte, de har mye erfaring og at de sammen vil mestre utfordringer.

Ved informantskole 1 uttalte den ene avdelingslederen at det ikke var lett å begynne som avdelingsleder: *“Det var ganske hardt å begynne ..., jeg synes det var veldig vanskelig det første året”* (1A). Videre så understreket informanten at hun fikk god støtte i lederteamet og da spesielt rektor: *“Jeg følte meg ganske alene mange ganger. Da var rektor veldig god hjelp. Etter hvert har jeg jobbet med inn”* (1A). Utfordringer den nytilsatte avdelingslederen møtte på var arbeidsmengde, nye arbeidsoppgaver og det å finne sin plass i lederteamet.

Ulik empiri i oppgaven vår sier noe om hva som skal til for at lederteamet skal fungere godt. Å stole på hverandre blir trukket frem flere ganger *“gi de tillitt”* (1R), *“Vi gir hverandre stor tillit til at vi gjør den jobben vi skal”* (2D).

I et lederteam som stoler på hverandre er det også viktig å kunne be om hjelp dersom det er oppgaver man ikke mestrer: *“Vi har jo kontor rett ved hverandre så vi spør hverandre til råd”* (2D). En avdelingsleder ved informantskole 1 uttaler: *“og jeg går også å spør han ene avdelingslederen, begge to kan jeg egentlig spørre”* (1B).

På denne måten får man et lederteam som utfyller hverandre og blir mer velfungerende. *“Hvis du ikke har et lederteam der det er høyt under taket, som du kan få støtte fra. Så tror jeg det nesten er helt umulig å gjøre en god jobb i dagen samfunn”* (1C).

Når et lederteam opplever høy grad av tillitt, er det heller ikke vanskelig å be om unnskyldning *“lov å si at nå var jeg nok litt tankeløs når jeg snakket”* (2D), *“hvis jeg opplever at noen har sagt noe som jeg ikke liker så er det ikke et problem for meg å gå å spørre om: hva var det du mente?”* (2D). Funn viser også at dersom man har høy tillitt er man også åpne med hverandre. *“Er det noe jeg har gjort positivt eller negativt så snakker vi om det”* (2D). Dette viser i praksis at tillitten til at de andre i lederteamet vil deg godt er til stede.

Motivasjon til å yte er også en viktig faktor for at lederteam skal bli effektive. *“Når jeg synes at andre er veldig flink så vil jeg gå inn for å være flink og”* (2D). En uttaler følgende om teamet sitt *“De er dyktige og flinke folk. Og det gjør at jeg yter jo og gjør mitt beste og tenker at jeg også kan være flink”* (2E). Det ytres også ønske om å påvirke hverandre positivt. *“Jeg kan også være pålogget og på den måten påvirker vi hverandre positivt da med at vi får frem det beste i hverandre”* (2E).

Begge lederteamene er sammensatte av personer med ulike verdier, styrker, svakheter og kompetanse. Videre skal vi trekke frem empiri som avdekker vektleggingen av ulikhetene og målsettingen om samstemthet i lederteamet.

5.2.5 Ulikheter og samstemthet

Å være en del av et lederteam i skolen innebærer et viktig ansvar og forpliktelser.

Informantene ved skole 1, sa det var viktig at en kunne være uenige slik at en får gode diskusjoner innad i teamet, men at teamet utad må fremstå som en enhet og være enige.

“... vi møter ulike syn og gjør våre refleksjoner. Og klarer til en viss grad å samkjøre oss, selv om vi er veldig forskjellig vi som sitter i lederteamet. Så hjelper det veldig på at vi utad fremstår som ett team med god samhandling.” (1C) Dette bekrefter også informant på skole 2. *“Vi sørger for at vi har det likt og samarbeider godt. Sånn at vi kjører ganske likt på de ulike teamene. Jeg tror det er viktig”* (2D).

Et samlet svar fra informantene sier at når en avgjørelse er tatt, enig eller ikke enig innad i lederteamet, så er det en forståelse blant teammedlemmene om at en ikke trekker frem foran personalet om en er uenig.

Samtidig ble det trukket frem fra informantskole 1, at det fremdeles jobbes med målsettingen å være samstemte: *“... vi har måtte jobbet mye mer om å bli samstemte. Det handler om hvordan skolen så ut da jeg overtok. Da var det tre skoler i skolen, og veldig mange privatpraktiserende lærere her. Det har vært en jobb å få de samkjørte. Det er vi ikke i mål med»* (IR). Samme skole får veiledning av en innleid høyskolelektor. Der de i lederteamet, og i resten av personalet arbeider med diskursmodellen: *“Vi har jobbet oss gjennom diskurs modellen. Som vi bruker i personalet no. Det er jo fordi, ikke for at alle skal ha uniform og tenke likt og gå i takt, men for å minske, kanskje strekken i laget. Det er mye tolking i begreper. Er det noe vi kan diskutere. Slik at vi en viss grad snakker samme språk”* (1C). Viktigheten av å være samstemte ble understreket: *“For jeg synes det er veldig viktig at vi*

skal opptre som en enhet på skolen” (1A). Avdelingslederen uttrykker også viktigheten av å være samstemte og gå i samme retning ved dette sitatet: *“Så det er noe som har vært rektor sin plan, på lang sikt. At vi skal klare å få skolen til å bli en enhet”* (1A).

Forpliktelser til beslutninger blir også fremhevet av flere. *“Vi er veldig forskjellige vi som sitter i lederteamet. Så det hjelper veldig på at vi utad fremstår som et team med god samhandling ...”* (2D). Dette gjelder på områdene å nå mål, men også retningen skolen skal gå i. *“Det blir vanskelig å lede når en gjør forskjellig”* (1B), *“Vi sørger for at det vi har det likt og samarbeider godt. Sånn at vi kjører ganske likt på de ulike teamene”* (2D), *“Vi blir enige om noe og så går vi ut og gjør det vi blir enige om”* (2E). Disse funnene uttrykker et ønske om å fremstå som like utad mot personalet og dra dem mot samme mål. Funn indikerer også at man avgrenser mål *“Når vi setter oss mål så begrenser vi omfanget, og så er vi felles at vi har snakket om det”* (2D).

Skolen står ofte ovenfor både utfordringer og problemer. I skolen kan må få en del akutte problemer som kan være utfordrende. *“Vi må bare fikse det! Vi må bare finne løsninger der og da”* (2E). Problemer som vedvarer i skolen over lenger tid er også noe som de setter ord på, da kan de å ha noen å idemyldre sammen med være en løsning på problemer. En annen løsning er også erfaringsdeling *“det klarer vi å finne løsninger på og så har vi en sånn idemyldring”* (2E), *“Veldig utbytte av å høre hva de andre har erfart”* (1B) og det blir også fremhevet viktigheten av å *“lytte til lærerne også”* (1B). Dette kan være en måte å få fungerende lederteam på.

Fra informantskole 2, kom det frem fra rektor at kanskje lederteamet var blitt for samstemte. *“Jeg synes at vi har gått oss veldig godt sammen. Der er jo veldig sjelden. Vi kan diskutere og være uenige, kanskje er vi så samkjørte at vi burde ristes opp igjen”* (2R). En av avdelingslederne ved samme skole trekker også frem dette ved spørsmål om hva som kan hemme læringen i lederteamet at medlemmene i lederteamet kjenner hverandre for godt. *“Nei, altså i så fall kanskje vi til tider kan kjenne hverandre så godt at vi bruker litt for mye tid på ting som vi, sant altså, det kan blir litt for mye prat istedenfor å være effektive. Så det kan eventuelt være det som kan hemme oss littegrann”* (2E).

5.2.6 Oppsummering: Hva skal til for at lederteamet fungerer sammen?

Psykologisk trygghet trakk flertallet frem som viktig for at lederteamet skal fungere godt. Den psykologiske tryggheten kan ikke være noe som blir bestemt fra et overordnet nivå, men det kan gjennom lederteamet bli bestemt at det skal være en målsetting for teamet. Vi oppfattet at det kontinuerlige arbeidet som gjøres i lederteamet forhåpentligvis fører til at medlemmene opplever at de har en psykologisk trygghet.

Om et lederteam skal fungere må en ha tillit til hverandre, en kan være uenige innad i lederteamet, men utad skal en være lojal. En forutsetning for et godt arbeid i lederteamet er denne lojalitet, om lederteamet viser at de er uenige utad, kan dette spre seg til resten av skoleorganisasjonen. Noe som igjen kan føre til at de ansatte blir urolige og mister tilliten til lederteamet.

De var alle enige om at rektor må mestre lederrollen for at lederteamet skal fungere. Det var viktig for alle i teamet at de hadde en åpen tilbakemeldingskultur. Hvert enkelt medlem av teamet må ta ansvar for at det er en god relasjon og kommunikasjon. De var bevisst hverandre sin ulikhet, men mente at det ikke hadde noe sammenheng med manglende styringsdokument, eller forankring i organisasjonen, men at det var et tegn på at medlemmene i teamet opplevde en tillit og autonomi.

5.3 Hvordan skjer læring i lederteamet?

Under dette avsnittet vil vi presentere analysefunn knyttet til hva informantene angir som læring i sammenheng med å være en del av et lederteam. Empirien vår har kartlagt at rektor sin ledergruppe er i tillegg til å være en arena for strategiske beslutninger i skolens utvikling og ansvarlig for skolens drift, er en læringsarena. Læringsarena i den forstand at medlemmene av lederteamet bedre skal kunne mestre sin rolle som leder i sine respektive avdelinger.

Til forskningsspørsmålet *Hvordan læring skjer i lederteamet* har vi laget disse underkategoriene: *Vektlegging av drøfting og refleksjon, modellering som metode, bruk av fagstoff og fagressurser.*

5.3.1 Vektlegging av drøfting og refleksjon

Begge informantskolene hevder at læring pågår kontinuerlig, og at de vektla læring av hverandre: *“Vi lærer av hverandre”* (1C). Læringen skjer hovedsakelig gjennom drøfting og refleksjon. De trekker frem at de som avdelingsledere bruker lederteamet som en arena for å finne ulike løsninger i sammenheng med utfordrende tilfeller:

“Det er jo spesielt det med elevhåndtering. Når vi har elever som er utfordrende, også hva som er lurt å gjøre og sånn at vi lærer av hverandre. Det med å drøfte, ja enten det er nå i forhold til håndtering av foreldre og hvordan vi gjør det” (2D).

På spørsmålet om hva som fremmet læring i lederteamet svarte flere av informantene at de lærte av utfordringer: *“... hvis jeg får en type utfordring, det synes jeg alltid er veldig spennende, og et skritt ut av komfortsonen min, så kan det fremme læring”* (2E).

Videre ble refleksjon som var nært knyttet til det praktiske arbeidet vektlagt som grunnlag for læring: *“De refleksjonsoppgavene, som går veldig sånn direkte, de veldig praksisnære, sant. Det er veldig sånn direkte på de utfordringene vi står i til dagen, og der vi setter oss ned og prater sammen om ulike utfordringer. Det synes jeg er veldig interessant så sånne ting gjør at jeg lærer og utvikler meg ja”* (2E).

Det at begge lederteamene bruker refleksjon i sammenheng med det pedagogiske arbeidet er også knytt til at de begge nyttiggjør seg av eksterne ressurser for å utvikle læring. Det fører også til en felles referanseramme og lederfellesskap. Informantskole 2, er en PALS skole, det omhandler at de er en skole som er en del av et nasjonalt prosjekt som har som målsetting å bedre det sosiale miljøet for elever og voksne i skolen: *“Vi driver jo PALS, det prøver vi å alltid ha med”* (2D). Som nevnt under kategorien om kommunikasjon brukte de også aktivt IGP metoden. IGP metoden handler om individuell, gruppe og plenum, der deltakerne i en diskusjon får muligheten til å tenke litt for seg selv, presentere og diskutere tankene i lederteamet, og for at disse deretter blir presentert i plenum.

Som nevnt under punktet om samstemthet, bruker informantskole 1, aktivt en ekstern ressurs i form av en høyskolelektor som bruker diskursmodellen som verktøy: *“Vi har jobbet oss gjennom diskurs modellen. Som vi bruker i personalet no”* (1C). Diskursmodellen blir brukt i sammenheng med utviklingsarbeidet ved skolen: *“Høyskolelektoren som hjelper oss, og har veiledning med oss. Så det synes vi er veldig gøy, fordi jeg vet at noe av det vi holder på med i*

dag, i dag skal vi ha diskurs på verb i læreplanen, og dette her med begrep, er det jeg snakket mest om” (1A). Informantene forteller om den avsatte tiden med høyskolelektoren som:

“Gode samtaler. Fornuftige input fra en som har den erfaringen han har, og den teoretiske bakgrunnen. Og knytter det opp til praksis. Føler jeg lærer mye i de møtene” (1C).

Informantene forteller om kommunikasjonen mellom dem, det vil si den produktive prosessen, der de sammen skaper en ny innsikt og forståelse gjennom å reflektere sammen.

Rektor på informantskole 1 vektlegger at for at man skal lære så er det viktig å ha *“Forstått felles mål og kan snakke om det*” (1R). Rektor vektlegger også at å prøve og feile er en del av læringen *“Prøve ut ting som vi ikke kan helt skikkelig for at vi øver oss*” (1R). Hun sier at dersom det skjer læring så skal dette få utfall som: *“Det skal virke i utviklingsarbeidet og den daglige driften i skolen*” (1R). *“Da er det å høre hvordan andre gjør ting utrolig lærerikt*” (1B). Dette funnet viser at de å lytte til andre som avdelingsleder bekrefter i neste funn *“Lytte til andre*” (1B) er viktig. *“Lytte ut*” (1B), dette kan si noe om at en må sjekke ut om en snakker om det samme og at man har felles forståelse er viktig for å kunne lære i et lederteam.

Dette sier avdelingsleder i neste funn. *“Få en felles begrepsforståelse*” (1B).

Et annet funn sier at det skjer læring gjennom å *“Lese og reflektere*” (1B).

Funn viser også at man kan lytte eller observere fra dette kan læring også skje. *“Da lærte jeg mye av henne*” (1C).

En annen faktor funnene peker på er følgende *“Så jeg synes vi lærer noe nyttig hele tiden når vi jobber sammen*” (1C). Dette viser at når man samarbeider så skjer det læring i relasjoner mellom mennesker. Formell utdanning kan også gi læring en avdelingsleder gikk på utdanning og *“Lærte utrolig masse nytt*” (1C) avdelingslederen vektlegger også at når hun hadde vært på utdanningen delte hun med de andre både fagstoff og erfaringer.

En annen avdelingsleder vektlegger at samtaler er viktig for egen læring *“Det å ta tid til de nødvendige samtalene, Jeg lærer mer av det enn å sitte på et webinar ... for å si det sånn*” (1C). Dette utsagnet viser at samtale og refleksjoner rundt egen praksis også er viktig for læring i lederteamet. *“Fagdage som vi har som ledelse i kommunen*” (2D) disse fremmer læring sier en avdelingsleder og *“hvordan vi håndterer ulike saker*” (2D). Her blir igjen erfaringsdeling trukket frem som læring. I spørsmålet om bevissthet angående læring i lederteamet sier en at samlingene i kommunene fokuserer på læring ved at *“hvordan vi som lederteam skal bli bedre og hvordan jeg som leder skal bli bedre?”* (2D).

“Så skal vi prøve det og så oppdager vi at oi her er det noen utfordringer på veien. Og dagen etter så går vi tilbake igjen og så tar vi en ny runde på det og prøver på nytt” (2E) Dette funnet viser at de tar i bruk dobbelkrets læring. De lærer av erfaringer og endrer praksis og prøver igjen.

5.3.2 Modellering som metode

Under punktet om planer for lederteamet skriver vi kort om det med felles praksis for informantskole 1. Felles praksis omhandler at det bli modellert for lærerne og avdelingslederne:

“Altså jeg synes vi har en fantastisk rektor som leder lederteamet, som er utrolig. Hun modellerer veldig for oss, hvordan hun ønsker det skal være på denne skolen, hun har en plan for denne skolen. Og hun viser oss veldig hvordan vi skal gjøre dette” (1B)

Rektor forteller om en praksis der det i begynnelsen var behov for modellering for avdelingslederne. Grunnlaget for å gjøre dette var at skolen var kaotisk og at det var et høyt konfliktnivå innad i personalet og ut mot foreldre- og elevgruppen. Etter hvert opplevde de ansatte at ved å møte foreldre og elever slik rektor modellerte førte til en endret kultur på skolen og at stressnivået gikk ned når de modellerte samtalene.

“Det er modellert for lærerne. Jeg har modellert foreldremøtene. Det må skoleledere gjøre. Jeg vet hvordan det skal se ut. Du tar formålsparagrafen og du skal møte alle med respekt og medvirkning. Jeg har modellert foreldremøtene, elevsamtalene, medarbeidersamtalene og personalmøtene og da kjenner de at det virker” (1R)

Informantskole 1 har en modell i sammenheng med elevsaker de omtaler den som *“Eleven i sentrum og laget til eleven.”* Modellen ble først konstruert og brukt av den ene avdelingslederne før rektor satte som en målsetting at alle skulle bruke denne modellen ved skolen. Det innebærer blant annet at kontaktlærer, rådgiver, miljøveileder og avdelingsleder er med på møter med foresatte: *“Dette er noe skolen ønsker og noe skolen satser på. Det har vært en gradvis overgang det å få alle til å ha denne anerkjennelsen at dette er viktig. Det å bygge lag rundt eleven” (1C).* Målsettingen er hele tiden å opprettholde en god dialog og få til et godt samarbeid. *“Så sier vi til foreldre. Her møter du laget til barnet ditt. Vi er heiagjengen til barnet. Vi vil at barnet ditt skal få det til” (1R).*

Det ble sagt av informantene at det ikke ble brukt tid på lederplattformer, men samtidig ble det understreket at saksgangen for elevsamtaler er skriftliggjorte. Det som ikke er skriftlig, er selve den praktiske gjennomføringen med tanke på kroppsspråket og retorikk. Dette har blitt modellert av avdelingslederne i lederteamet. Rektor ved informant skole 1, vektlegger modellering og understreker at bruk av fagstoff også gir grunnlag for hvordan lederteamet arbeider. Videre vil vi presentere empiri i sammenheng med bruk av fagstoff og fagressurser for lederteamene.

5.3.3 Bruk av fagstoff og fagressurser

Lederteamet ved informantskole 1 har en egen delingsplattform på google, informantene angir dette som en skriftlig delingskultur. Informantene har en ulik oppfatning i hvilken grad den blir brukt. Det blir understreket av rektor at det egentlig ikke er behov for en delingsplattform når en har Formålsparagrafen som et styringsdokument. Rektor sier det ikke er behov for flere alternative styringsdokument. Det eneste som er blitt konkretisert utenom er skolen sitt elev- og verdisyn, og hvordan det kommer til uttrykk.

Det som blant annet fremmer læring i lederteamet, er at det blir satt av tid til å samtale sammen og reflektere sammen. Det at hvert medlem av lederteamet deler sitt syn og kommer med innspill.

Informantskole 1 er samstemt i at avlastningen med å ha en egen driftsleder gjør til at det blir mer rom for læring og refleksjon i lederteamet. De forteller også om bruk av eksterne fagpersoner fra høyskolen som bruker en diskursmodell som omhandler refleksjoner og tolkninger av bruk av begrep i skolen.

“Nå har vi akkurat lest en artikkel sammen om refleksjon. Så skal vi i utviklingstiden på tirsdag ha en diskurs. En diskurs om innhold, hva betyr og hva menes med når det står i fagplanen at elevene skal reflektere. Hva legger vi i begrepet. Vi skal ha en felles oppfatning av begrepet her på skolen.” (1B)

Informantskole 1 hadde en klar struktur der de bruker Vivian Robinson sin skoleledermodell. Denne innebærer for skolen at de forventer fire kvaliteter som tillit er basert på for å skape større akademisk og sosial fremgang enn elever i sammenlignbare skoler med lav tillit. De fire faktorene er mellommenneskelig respekt, personlig hensyn til andre, kompetanse i rollen,

og personlig integritet. *“Den bruker vi, sånn at jeg har sørget for at det er trygghet, tilhørighet, struktur og system i skolen”* (IR).

5.3.4 Oppsummering: Hvordan skjer læring i lederteamet

Informantene har gjennom intervjuene forklart om sine roller i lederteamet ved skolen, og vektlagt hva som gjør at et lederteam opplever læring innad i teamet. Alle vektlegger kommunikasjon, relasjon og psykologisk trygghet i lederteamet. Datamaterialet peker på at læringen i teamene skjer som en kontinuerlig prosess gjennom handling og refleksjon. Teamene har en aktiv læringsatferd der de spør hverandre om hjelp, søker tilbakemeldinger og diskuterer ulike utfall og konsekvenser. Funn viser at atferden til lederteamene er en integrert del av teamenes praksis, og gjennom læringsatferden kommer også den psykologiske tryggheten i teamene til uttrykk. Begge lederteamene arbeider todelt, det vil si at de arbeider med koordinering av drift og elevsaker i tillegg til ha fokus på læring og utvikling. De som kommer frem at de vektlegger høyt er at de er et lederteam der de har en gjensidig avhengighet. Det å se på ledergruppen som en læringsarena for at avdelingslederne bedre skal mestre sin rolle som leder for sine avdelinger igjen. Ledergruppen var også for nytilsatt avdelingsleder et verksted for å lære ledelse. Videre viser funn at ledergruppen også er en arena for å utvikle en felles kunnskapsbase for lederteamet.

I analyse kapittelet har vi trukket ut relevante funn fra intervjuene som kan være nyttige for å besvare og problematisere problemstillingen og forskningsspørsmålene.

6 Drøfting

I denne delen drøfter vi problemstillingen vår, *Hvordan kan lederteam fungere som lærende profesjonsfellesskap*, sett i lys av oppgavens teoridel og vår empiri. Som beskrevet i kapittel 4, metode, har vi kodet viktige sitat og deretter samlet disse i kategorier (Malterud, 2017; Kvale & Brinkmann, 2015). Kategoriene har oppstått gjennom en veksling mellom empirien og teorien. Videre har vi vekslet mellom å se på helhet i intervjuene og fordype oss i deler av dem. Før vi til slutt ser på helheten. Hovedkategoriene som ble plukket ut, er relatert til empiri og aktuell teori. Videre knyttes den sammen med forskningsspørsmålene våre. Under hvert forskningsspørsmål har vi underkategorier som er laget på bakgrunn av funn i empirien:

Hvordan blir et lederteam brukt i ledelse av en skole?

- Viktigheten av mål, visjon og planer
- Fordeling av oppgaver

Hva skal til for at lederteamet fungerer sammen?

- Psykologisk trygghet som bygger på mestring, tillit og åpen kommunikasjon
- Forpliktelser og samstemthet til beslutninger i lederteamet

Hvordan skjer læring i lederteamet?

- Læring i profesjonsfellesskapet.
- Læring gjennom refleksjon og drøfting.
- Modellering som læringsmetode.

6.1 Hvordan blir et lederteam brukt i ledelsen av en skole?

Skoleledere opplever en økt kompleksitet i oppgavene sine. Disse har opphav i skiftende politiske og offentlige krav og forventninger. Skoleledere har et administrativt ansvar og skal også utøve kontroll og oppfølging av elever. De skal utvikle sitt personale, utføre en del offentlig saksbehandling og undervise. Dette fører til en variert, men kompleks hverdag. Forventningene til skolens lederteam er økt i takt med oppgavene de blir pålagt og det fordrer også en type ledelse som er mer enn bare måling og kontroll (Aas & Paulsen, 2017).

Kjernevirksomheten til skolen er løst koblet til skolens formelle ledelsesstruktur. De løse komponentene i dette systemet påvirker hverandre tilfeldig og diskontinuerlig istedenfor forutsigbart og kontinuerlig. Skolen får pålegg utenfra, men disse påleggene kan

bli fungerende bare symbolske i organisasjonen. Dette fordrer en annen styringsmåte i organisasjonen enn bare ved hjelp av målstyring, prosedyrer og standardisering. Kommuner i seg selv er i stor grad drevet av målstyring og internkontroll. Mens i skolen er ledelse løst koblet mot kjernevirksomheten og man trenger derfor en annen type styring (Aas & Paulsen, 2017).

Skoleledelse går i retning av å ha flere ansvarlige ledere, måten ledelse distribueres på til medlemmene kan gi et godt grunnlag for å drive med skolens kjerneoppgaver. Ved at lederoppgaver blir delt på flere, anerkjenner man at å lede en skole krever distribusjon. Fokuset flyttes fra handlingene til den enkelte, til interaksjonene de har seg imellom (Spillane, 2006). Et lederteam kan bli lite effektive hvis det er uenighet om formålet til teamet, hva som er felles mål og hvilke oppgaver man må gjøre for å nå mål. Videre blir også avklaring av roller og felles ansvar en viktig del av arbeidet lederteamet må gjøre. Underkategorier som er knytt til dette forskningsspørsmålet er: *Viktigheten av mål og visjon, planer og fordeling av oppgaver.*

6.1.1 Viktigheten av mål og visjoner.

Informantene ved begge lederteam startet alle med å arbeide som lærere. Noen av informantene har lang erfaring med å være både lærer og leder, mens noen har kort fartstid som leder. I vår studiet spurte vi dem om hvorfor de hadde valgt å bli ledere. Felles for de fleste var at de ønsket seg nye utfordringer. De søkte etter å utrette noe som har betydning for dem. Et lederteam ved en skole kan søke og skape felles visjoner ved å ha en felles aspirasjon (Senge, 2004). For en lærende organisasjon, som skolen skal være, er det viktig at det er en felles visjon for arbeidet (Senge, 2004). Jacobsen og Thorsvik (2018) sier også at en felles visjon er viktig for organisatorisk læring og må være felles for alle de ansatte. En felles visjon er et ønske om å knyttes sammen i noe som er viktig. For våre informanter er elevenes og de ansattes læring og utvikling det som skal danne en felles visjon. Dette kommer som pålegg gjennom LK-20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men kan en være sikker på at dette er en felles visjon for alle i et lederteam? Dersom man ikke har en felles visjon vil man heller ikke få en felles forpliktelse mot å nå målet sitt som lederteam. I vår empiri har vi funnet likheter ved at begge lederteam ved skolene ønsker å arbeide for de ansattes og elevenes

læring og utvikling. Begge rektorer trekker også frem at de ønsker å gjøre sitt lederteam i stand til å lede og utvikle sine teammedlemmer. Ved dette viser de at de har en felles visjon om å sette lederteamet sitt i stand til å lede skolen. Senge (2004) vektlegger også det å ha personlige visjoner i sin teori. Han hevder at en leder som ikke har ambisjoner for sin egen lederoppgave, vil bruke mindre grad av energi på å utvikle skolen og lederteamet som de er en del av. Personlige visjoner er knyttet til disiplinen personlig mestring. Dersom rektor ønsker å sette sitt lederteam i stand til å lede er dette nært knyttet til å mestre personlig. Det må da bygges et miljø der det er trygt for mennesker å skape en visjon. For et menneske som skaper en personlig visjon er det viktig at de får støtte i omgivelsene. Dersom lederteamet blir en slik arena viser man at man verdsetter personlig vekst og rektor kan gå foran som et forbilde. På denne måten kan dette forplante seg videre i organisasjonen både blant lærere og elever. Man frigjør den sosiale kapitalen som finnes mellom menneskene i organisasjonene (Fullan, 2017). På denne måten oppleves engasjementet som meningsfylt og man opplever personlig mestring samtidig som man utvikler profesjonsfellesskapet (Wenger, 1998).

Senge (2004) omtaler personlige visjoner, som noe man ønsker å oppnå, eller realisere i fremtiden. Informantene i begge lederteam oppgir at deres lederteam ikke har utarbeidet en felles visjon. Informantene trekker frem ulike grunner til dette. De har tenkt at de bruker formålsparagrafen som visjon, og at det ikke er behov for å lage flere dokumenter for å skriftliggjøre visjon for arbeidet i ledelsen. Informantene forteller lite om hvordan ledelsen skal jobbe for å nå skolen sin visjon. Flere av informantene, særlig informantene ved skole 2, trekker frem at de administrative oppgavene tar det meste av tiden når lederteamet er samlet, og man rekker ikke å snakke om hvordan ledelsen arbeider for å nå organisasjonen sine mål. Dette kan føre til at lederteamet mister fellesskapsfølelse og forpliktelse om å dra i samme retning (Senge, 2004). Om en organisasjon har en felles visjon kan det utløse felles energi og ønske om å skape det lederteamet virkelig ønsker (Senge, 2004). Robinson (2016) viser til at når flere er delaktige i medbestemmelsesprosesser får de et eierforhold til felles visjoner og verdier. Dersom man distribuerer ledelse gjennom flere ledd i organisasjonen, kan dette være med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap.

Begrepet mål kan også ha sammenheng med visjon. Senge (2004) trekker frem at en gruppe kan bli knyttet sammen gjennom felles mål, uttrykt som en delt visjon. Stoll (2009) sin forskning om, *Professional Learning Communities*, viser at en felles visjon er en viktig faktor for et lærende fellesskap. I følge Spillane (2006) utgjør lederskaps handlinger tre viktige faktorer; deling av oppgaver, samhandling og parallell utøvelse. Dette kan gjøre at

lederteam arbeider mot samme mål, men det kan også føre til at de arbeider mot motstridene mål. Dette til tross for at de alle utfører ledelse. Informantene viser til at de har ulike erfaringer med å være en del av et lederteam. Utfra funn sier avdelingslederne at de er fornøyde med rektor, de er samstemte i at rektor har en høy kompetanse og det vil igjen føre til legitimitet. I begge lederteamene er rektor tydelig på hva som er retningen til skolen og bruker modellering aktivt. Det at det er et så tydelig lederskap i teamet viser seg å ha en stor innvirkning på de resterende medlemmene sine meninger. I likhet med Janis (1982) konkluderer vi utfra funn at der rektor ikke opptre nøytralt, vil lederteamet sine samlede meninger trekke i rektor sitt favør. En motsetning til dette er vektlegging av samarbeid, og at alle sin kompetanse og styrke skal bli utnyttet. Det å ha et distribuert ledelses perspektiv gjør til at fokus flyttes fra den ene geniale rektoren til en praksis som er utviklet i et komplekst samspill mellom alle i lederteamet. Resultatet blir distribusjon av ledelse ut fra Gronn (2010) sitt perspektiv om at ledelse er felles ansvar for oppgaver og aktiviteter i organisasjonen. Halvorsen (2014) understreker at det er selve samspillet vi må utforske hvis vi ønsker å finne ut hva som utgjør god skoleledelse, altså den ledelsen som fremmer elevenes læring. Som omtalt i analyse delen vektla begge lederteamene at de hold hverandre orientere om de delte arbeidsoppgavene de utførte. De hadde et godt samspill som bygde på tillit, psykologisk trygghet og mestring. Et slikt perspektiv, hevder vi i likhet med Halvorsen (2014), vil reduserer avhengigheten av enkeltpersoner sin genialitet, og heller legge opp til at en får utnyttet hele lederteamet sin kompetanse på en helt annen måte. Leithwood et al. (2008) påpeker at ved å bruke det distribuerte perspektivet kan de samlede ressursene i personalet gjøre det lettere å nå organisasjonens mål.

Ifølge Christensen et al. (2017) er idealet at et lederteam skal ha klare mål for organisasjonene, de skal også vite hvilke virkemidler de skal bruke for å få de ansatte til å bevege seg mot målet. De skal også ha evne til å lære av erfaringer (Christensen et al., 2017). Dersom mål er uklare kan dette vise at lederteamet ikke har god nok kunnskap. Det kan også oppstå målforskyving ved at det kan utvikle seg operasjonelle mål som er veldig løst koblet til de offisielle målene. På spørsmålet om det var utarbeidet en felles lederplattform fikk vi mangelfulle og diffuse svar fra begge lederteamene, dette hadde vi ikke forutsett. En lederplattform vil kunne inneholde felles mål og visjoner for lederteamet. På den ene siden er de klare på at det er viktig for de å ha struktur og felles mål. Men når det kom til egen visjon for lederteamet og lederplattform var de ikke like tydelig. Informantskole 1 vektla at de styrte etter overordnet del i læreplanen. Innholdet i overordnet del er formålet med opplæringen,

men vi stiller oss spørsmålet om dette vil være et tydelige nok mål og dokument for visjon et lederteam skal lede etter? Dersom det som ikke står der er jevnlig oppe til debatt i lederteamet vil det da være tydelig nok for lederteamet hvilken visjon og mål de har for sin skole? Ut fra overordnet del i læreplanen, står det at lærere og ledere i skolen må jevnlig reflektere over sammenhengen mellom opplæringen i fag og de overordnede målene, verdiene og prinsippene for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dersom lederteamet nyttiggjør seg av den overordnet delen jevnlig og de reflekterer over sammenhenger i opplæringen og undervisningen systematisk, vil det kunne utgjøre en viktig forskjell på om skolen når sitt mål. Dersom de ikke gjennomfører det, vil det å drive en skole etter overordnet del bli ganske diffust, og man kan få vanskeligheter med å skape felles visjon og mål for organisasjonen.

Informantskole 2, vektla at de hadde årshjul. De snakket også om at de hadde hatt en lederplattform for noen år siden, men den hadde de ikke arbeidet med på en stund. Ut fra dette lurer vi på om det er tydelig formulerte mål i et årshjul, eller om det bare inneholder aktiviteter for kommende år? Dersom dette er tilfelle, har ikke lederteamet på informantskole 2 noen mål og visjoner for eget arbeid i organisasjonen sin. Senge (2004) understreker virkningen og viktigheten av å sette mål. For det første må deltakerne i lederteamene føle seg personlig forpliktet til målet, og oppleve at de har evne til å oppnå målet som er satt. Mål må også være spesifikk, det gjør til at en kan følge med på egen og lederteamet sin framgang mot målet. Faren ved at en ikke har tydelige mål med arbeidet i et lederteam kan være at en ikke klare å lære. En kan fatte feile beslutninger basert på at målet ikke var tydelig nok, altså organisatorisk læring finner ikke sted. Lederteamet må også passe på at det ikke setter egne individuelle mål som går på bekostning av teamets mål, da dette også kan hindre læring og også skape utrygghet og dårlig samarbeid i teamet.

Videre blir det trukket frem av flere informanter at de er mangel på tid i skolen, og at de har en høy arbeidsbelastning. Når ledere føler seg stresset av mange motstridende prioriteringer som innebærer både administrativ- og pedagogiske oppgaver, kan det ifølge Robinson (2016) være til hjelp å ha tydelige mål. Det vil tvinge frem en tydelig vurdering av hva som skal prioriteres i hvilken grad. Konsekvensen blir også en økt følelse av mening, personlig effektivitet og tilfredshet på jobben. Målsettingen for å skape felles visjoner er å få en felles forståelse av ledelse slik at den enkelte styrker sin evne og kapasitet til å lede (Senge, 2004). Samtidig understreker rektor ved informantskole 1, en sterk visjon rundt arbeidet med modellering, og at alle i lederteamet skal ha en målsetting om at skolen skal bli samlet til en

skole. Visjoner utarbeidet av rektor, hevder Senge (2004), kan gi skuffende resultater fordi det kan miste sin kraft ved at felles energi og innsatsvilje i lederteamet uteblir (Senge, 2004).

Videre forteller informantene og rektor selv at det var behov for en endring da rektor begynte i stillingen. Det var ønskelig at skolen måtte ha et fokus på å bli mer samlet som en skole. Vi hevder da at rektors visjon kan være utarbeidet på grunnlag av et problem, og når problemet er løst, mister visjonen sin kraft. På en annen side hevder Senge (2004) at visjonens opprinnelse er mindre viktig, og at det er prosessen for å gjøre visjonen felles som er avgjørende. Når lederteamet har en felles visjon og arbeider parallelt ute i organisasjonen med å nå samme mål, kan dette skape en redundans (Gronn, 2002). Dette kan være en fordel ved at man selger inn felles mål og visjoner blant de ansatte, som kan være med å forsterke visjonen i skolen.

I begge lederteam angir de at målet for alt de gjorde var elevenes læring og utvikling. Det var utfordrende å hente ut konkrete og entydig empiri om hva som var nedfelt som målsetting for hver skole. Den ene skolen forteller at de legger overordnet del i læreplanen som grunn for mål. Vi stiller oss spørrende til om det er mulig å drive en skole utfra formålsparagrafen uten at det er operasjonalisert inn i skolen sin kontekst. Den andre skolen har fokus på årshjul og hvilke oppgaver som ligger der. Årshjulet sier noe om hva en skal gjøre og når, men også om hvem som skal utføre handlingen. Det vil si at årshjulet kan si hvilken praksis som eksisterer både den implisitte og den eksplisitte (Wenger, 1998). Vi kan her se at ledelse blir distribuert fordi alle medlemmene er med i forhandlingsprosessen om å lage årshjulet. Dette er fordi lederteamet ser på fordeling av funksjoner og rutiner og på denne måten tar ansvar for distribusjonen av lederoppgavene (Spillane, 2006).

Begge lederteamene arbeidet mot målet å sette elevene først, og de er også helt tydelige på at viktigheten av å bygg lag rundt elevene. Helt konkret sier de ikke så mye om hvordan dette arbeidet utføres. Det kan ha sammenheng med at de implisitt vet hvilke mål som ligger til sin rolle i organisasjonen, eller at de tenker at disse målene er tydelige for alle som arbeider i skolen. Dette med grunnlag i at de tilhører felles profesjonsfellesskap med mye taus kunnskap.

6.1.2 Planer og fordeling av oppgaver

Funnene tilsier at begge lederteamene veksler mellom det Paulsen (2019) omtaler å være en ledergruppe som arbeider med koordinering av drift, elevsaker og informasjonssaker, til å være en gruppe som har teammodus med innovasjon, læring og utvikling. Det at teamet har fokus på at medlemmene trenger hverandre og har en gjensidig avhengighet, må ifølge Paulsen (2019) være første prioritet. Selv om lederteamet har gode planer og intensjoner om å fullføre planene sine forteller begge lederteamene om utfordringer i sammenheng med tid. Våre funn viser, i likhet med Møller (1996), at medlemmene av lederteamene ser nytten av å sette av tid til drøfting og refleksjon, men opplever ofte at det ikke blir tid grunnet andre arbeidsoppgaver. Årsaken til dette sier informantene kan omhandle administrative oppgaver og håndtering av uforutsette hendelser og oppgaver. Informantskole 1, var samstemt at de ønsket å bruke minst mulig tid på arbeidsoppgaver innenfor drift, de hadde en egen avdelingsleder som hadde det som hovedoppgave. Informantskole 2, sier også om dette at de deler daglig drift og pedagogisk ledelse i to ulike møter for å håndtere de ulike arbeidsoppgavene.

Som nevnt ovenfor er mangel på tid en faktor begge lederteam vektlegger. Spillane og Harris (2008) hevder at utfordring med tid kan være en årsaker til hvorfor distribuert ledelse har fått en økt oppslutning. For det første er det en reel endring i skolens virksomhet. Det har medført en vekst i arbeidsoppgaver som igjen har medført at det blir nødvendig å spre ledelsesoppgavene på flere ansatte. For det andre har økte krav og økt ytre press på skolene gjort det nødvendig å omstrukturere skolens ledelse og fordele ansvar på flere. Harris (2007) viser til at distribusjon av ledelse er positivt for skoleutviklingen, de ansatte tar mer ansvar og dette skaper igjen større motivasjon for arbeidet. På den måten kan man si at de er en viss sammenheng mellom distribusjon av ledelse og elevenes læring. Fokuset i arbeidet til den enkelte øker fokus på faglighet og kompetanseutvikling (Harris, 2007).

Det kan være vanskelig å identifisere ledelse, og derfor kan det også bli vanskelig å skille dette fra andre aktiviteter (Møller et al., 2010). Dette er noe av kritikken mot distribusjon av ledelse. De er også kommet kritikk på at dersom ledelse skal distribueres, bør den distribueres til de i kunnskapsfeltet som er kompetente til å ta beslutninger. Dersom ledelsen distribueres, bør dette også foregå på en systematisk måte (Harris, 2007). Grønn (2002) mener på sin side

at det ikke trenger å foregå på en systematisk måte. Han hevder at ledelse ikke kan institusjonaliseres gjennom tilrettelegging, men ved at man spontant og intuitivt løser ledelsesoppgaver. Informantene legger vekt på at lederoppgavene deres består av både planlagte oppgaver, men også av at det oppstår et behov som bare må løses der og da, og de må utføre lederhandlinger.

Møller (2007) viser i sin studie at ledelse er et nettverk av relasjoner, strukturer og kulturer. Hun mener den formelle ledelsen spiller en viktig rolle, for om pålegg fra eksterne, for eksempel staten, blir mediert og implementert. På denne måten kan pålegg bli en del av skolens verdier. Hvordan og hvor mye ledelse som distribueres kan henge sammen med stadiet det enkelte lederteamet er kommet i sin utvikling og deres kultur og struktur. Ved den ene skolen påpeker informantene at de er samkjørte. Dette kan tolkes som at de har en stor grad av distribusjon i og med at de kjenner hverandre godt og vet hva hverandres svakheter og styrker er. Distribusjon kan gjøres på tre ulike måter, gjennom avgrenset ansvar, samarbeid og parallelt ansvar (Spillane, 2006). På den andre informantskolen påpekes det at driftsoppgaver er skilt tydelig fra hverandre i og med at skolen har mange elever. På denne måten skapes det gode strukturer.

Paulsen (2019) sammenfatter at forskning innen team viser at teamarbeid er forbundet med både negative og positive utfall. Informantene angir at et negativt utfall med å være organisert i team er at de opplever at de får for lite tid igjen i forhold til det de investerer i ledermøter. I sammenheng med struktur og planer for lederteamet viste funn at begge lederteamene hadde en fastlagt møteplan, det vart også uttalt at de hadde mange faste møter. Utfordringer en kan møte på i den sammenheng er at ikke alle medlemmene i lederteamet vil engasjere seg i prosessene, møtene kan føre til et senket motivasjonsnivå og en svekket tilknytning til ledergruppen. De positive utfallene viste det motsatte. Medlemmene av lederteamet var engasjerte, som igjen førte til at de lærte relevant og praksisnær ledelse i møtene. Alle medlemmene i teamet vart inkludert i bestemmelsesprosesser for skolen. Videre fortalte informantene at de opplevde at de i møtene fikk tid til å dele erfaringer, samt reflektere rundt problemstillinger de hadde i sine avdelinger.

Det kan virke fornuftig å fordele arbeidsoppgaver i et team fordi det både gir teammedlemmene en form for frihet og ansvar for oppgaver. I tillegg angir informantene at hovedoppgavene til lederteamet, som å være en del av ressursteamet, ekstra ansvar med

språkopløring og økonomi, er knyttet til en høy grad av kompleksitet og spisskompetanse. Samtidig erfarte vi i arbeidet med analyse av empirien at noen av informantene begynte å reflektere over intensjonen og konsekvensen av en slik fast fordeling. De ville understreke at de holdt hverandre informert om hva hver enkelt gjorde, og så utfordringer med en for fast fordeling av arbeidsoppgaver. Det kan virke hemmende på det dynamiske samspillet som en ønsker at et lederteam har. Ved at de ulike medlemmene av lederteamet får ansvarsoppgaver, så vil det skape et mer effektivt lederteam dersom en systematiserer arbeidet med læring i teamet.

6.2 Hva skal til for at lederteamet fungerer sammen?

I arbeidet med å trekke ut empiri for å svare på forskningsspørsmålet vårt om hva som skal til for at lederteam skal fungere, har vi trukket linjer til Senge (2004). Teoriene hans som omhandler lærende organisasjon og teori om de fem disiplinene. Ingen av informantene ved de to lederteamene brukte begrep fra Senge (2004) sin teori om lærende organisasjon. Likevel var alle inntil ulike måter å drive et lederteam ved en skole på, som i stor grad handlet om å utvikle de fem disiplinene Senge (2004) introduserer.

Hos Senge (2004) er *personlig mestring* noe mer enn kompetanse og ferdigheter. Flere av informantene i begge lederteamene vektla at åpenhet, kreativitet og interesse står sentralt. Informantene understreket at arbeidet og arbeidsoppgavene i lederteamet betydde noe for hver enkelt av dem. Det å være åpen for nye ideer og ha en interesse for å utvikle seg selv der en evner å ta ansvar for egen og fellesskapets utvikling, hevder Senge (2004) er sentralt i lærende grupper. Videre påpekte informantene at refleksjon og drøfting var metoder begge lederteam brukte i møter. I den sammenheng drar vi linjer til det Senge (2004) hevder om *mentale modeller*. Senge (2004) understreker at hvis man klarer å gjøre mentale modeller eksplisitte, kan det bidra til læring ved å bringe de mentale modellene til overflaten og teste dem ut. En slik prosess krever at rutiner og verktøy for refleksjon er godt innarbeidet og brukes strukturert. Lederteamet ved informantskole 1, brukte en ekstern ressurs for å drøfte ulike begrep og betydningen av disse. Det å reflektere handler om å senke farten på våre tankeprosesser slik at vi kan bli mer bevisste hvordan vi former våre mentale modeller, og hvordan de påvirker våre handlinger (Senge 2004). Informantene brukte felles drøfting og

forståelse av eksisterende mentale modeller og forestillinger som et utgangspunkt for å bygge nye modeller. Dette gjorde de for å få en stabil og felles forankring for skolen og lederteamet.

Begge lederteamene hadde erfaring med å arbeide i team, og de uttrykker at dette er en god måte å arbeide på. Vi fikk også inntrykk av at teammedlemmene opplever at arbeidet de utførte var av høy kvalitet. Men ut fra intervjuene med informantene sammenfatter vi at det var lite fokus på hvordan de skapte gode samhandlinger i lederteamet, men at fokus på teamlæring var viktig for dem.

Det ble understreket at medlemmene i teamene at de kjente hverandre godt. Det å ha fokus på relasjonsarbeidet i lederteamet kan være en avgjørende faktor for et godt lederskap. Både rektor og avdelingslederne bør kjenne hverandre. Slik kan de tilrettelegge for på en best mulig måte å gjennomføre de distribuerte lederoppgavene. I tillegg bør medlemmene i lederteamet ha en praksis som gjør at de får oppslutning rundt avgjørelser som omfatter resten av skoleorganisasjonen. Edmondson (2004) mener at for å komme til den konklusjonen at de har en god relasjon i lederteamet må de ha en refleksiv tilnærming når relasjonen går fra å være god til dårlig. Dette er ikke noe som kommer av seg selv, det må trenes på (Edmondson 2004). Vektlegging av relasjon opplevde vi var viktig for informantene. I likhet med Paulsen (2019) mener vi at sterke relasjoner i et lederteam kan fører til at de gjør hverandre gode. Spillane (2006) trekker frem at den største lederutfordringen er skiftet i fokus fra lederhandlinger og rutiner til interaksjonen mellom medlemmene i lederteamet.

Vi stilte spørsmål i intervjuene som omhandler læring. På spørsmål om de lærte av å være en del av lederteamet, svarte flertallet at de lærer hele tiden, og at de lærte av hverandre. Senge (2006) sin disiplin om *teamlæring* handler om at hvert medlem av gruppen kan oppnå en personlig vekst, noe som igjen kan føre gruppen videre i sin utviklings- og læringsprosess. Dette kan skje i sammenheng med vektlegging av personlig mestring og at lederteamet har arbeidet fram en felles visjon. I sammenheng med *visjoner* påpeker Senge (2004) at en felles visjon ikke er en ide. Det er mer som en kraft av imponerende styrke. Visjonene kan være inspirert av en ide, men favner langt videre.

Medlemmene av et lederteam bør være gode til å lytte til hverandre og lytte hverandre ut. Dette har sammenheng med Senge (2006) som mener at dette er en viktige evner, for at en gruppe mennesker skal fungere som en helhet. Videre understreker Senge (2006) at det må skje en justering og avpassning mellom gruppemedlemmene i et lærende fellesskap slik at

arbeidet går i samme retning og mot samme mål. Flere av informantene ved begge skolene fortalte om at de hadde en ansvarsfordeling av arbeidet til lederteamet, men samtidig understreket de at det var viktig at alle ble involvert, og at de de opplevde at de hadde medvirkning og deltok i dialogen i ledermøtene. Ifølge Senge (2006) er involvering og medvirkning et kritisk punkt knyttet til teamlæring. Et annet kritisk punkt har sammenheng med bygging av ny kunnskap. Informantene ved skole 1, fortalte om en måte å organisere arbeidet rundt elevene, "laget til eleven". Denne metoden skulle gjennomsyrer hele organisasjonen og alle skulle ta den i bruk. Den nye kunnskapen som ble tatt i bruk har en sterk sammenheng med den ene avdelingslederen sine individuelle kunnskaper, samhandlingskompetanse og erfaringer. For å mestre dette arbeidet og for å sette det ut i praksis, ble relasjon og relasjonskompetansen trukket frem som viktig for lederteamet. Senge (2006) beskriver at god teamlæring innebærer at deltakerne ikke glatter over motsetninger. Begge lederteamene vi intervjuet trakk ulikheter frem som en styrke. De ønsket at man var uenige og tenkte ulikt om saker. Det var viktig for dem at de hadde ulikheter både når det gjaldt kompetanse og erfaring uten dette fikk de ikke hjulpet hverandre.

Senge (2006) kaller den femte dimensjonen, *systemtenkning*. Dette er hjørnesteinen som alle de fire andre disiplinene bygger på. Begge lederteamene påpekte at det overordnet oppdraget deres handler om eleven og deres samfunnsmandat. Rektor ved informantskole 1, understreket at de hadde som målsetting å samle skolen mer. Det vil si at de skulle være en skole som gikk mer i samme retning med felles mål. Systemtenkning handler om å se de mentale modellene, de tankemønstrene og den kulturen som preger enkeltindividene og skolen som helhet. Det som, ifølge informantene ved skole 1, preget skolen var at de var "*tre skoler i en skole*". Systemtenkning handler om å se de mentale modellene, de tankemønstrene og den kulturen som preger enkeltindividene og skolen som helhet. Samtlige avdelingsledere ved informantskole 1 fortalte også om den samme målsettingen. For å få dette til krever det at en forstår sin egen samarbeidskultur ved å gjennomføre en historisk analyse og en nåtidsanalyse. På den måten kan man oppdage sammenhenger, spenninger og hindringer for utviklingen av en samarbeidende skolekultur.

Som omtalt i teorikapittelet, påpeker Slinning (2017), at det finnes fem dysfunksjoner som lederteamet må overvinne for å bli produktive lederteam: *fravær av tillit, frykt for konflikt, manglende forpliktelser, unnvikelse av ansvar og manglende resultater*.

Funn i empirien tilsier at flere av disse dysfunksjonene ikke var gjeldene for lederteamene som vi intervjuet. Steiner (1972) går så langt som å hevde at en del team vil oppleve

prosesstap som følge av dysfunksjonelle gruppeprosesser. På grunnlag av dette bør derfor et lederteam være bevisst på hva teameffektivitet er, hvilke faktorer som påvirker dette og under hvilke betingelser disse faktorene har en effekt.

Vi vil videre presentere vår drøfting av empiri i lys av aktuell teori. Underkategorier som er knyttet til dette forskningsspørsmålet er drøfting i forhold til *Psykologisk trygghet som bygger på mestring, tillit og en åpen kommunikasjon* videre vil vi også trekke frem drøfting i sammenheng med *Forpliktelser og samstemthet i lederteamet*.

6.2.1 Psykologisk trygghet som bygger på tillit, mestring og en åpen kommunikasjon.

Trygghet i lederteamet blir bekreftet av Edmondson (1999) som en viktig faktor for at et lederteam skal fungere sammen. En annen faktor Edmondson (1999) trekker frem er at leder, i vårt tilfelle rektor, har en viktig rolle for å skape den psykologiske tryggheten.

Den psykologiske tryggheten kan tilrettelegge for gruppelæring. Våre funn viser at lederteamene vektlegger psykologisk trygghet som en forutsetning for læring. Der ingen spørsmål er dumme, og de kan diskutere viktige ting. Dette igjen øker sannsynligheten for at de reflekterer rundt egen fungering i lederteamet, og kan derfor lære som en gruppe.

Tillit er noe begge informantene vektla. Som vi har referert til i teori kapittelet er det seks ulike element som var viktig å arbeide med systematisk for å bygge tillit. *1. Trygghet og åpenhet for feil og utilstrekkelighet 2. Konfidensialitet 3. Lojalitet 4. Verdifelleskap 5. Forutsigbarhet 6. Tiltro til teamets evne til å løse oppgaven* (Ekelund & Moe, 2014). Ut fra vår empiri var det viktig for alle informantene at det er en trygghet og åpenhet for feil og utilstrekkelighet i lederteamet. Videre ble det også viktig for begge lederteamene at det som ble snakket om på ledermøtene ble behandlet som konfidensielle opplysninger. Det hevder vi også handler om lojalitet til lederteamet, men også vektleggingen av at skolen og lederteamet skal gå i samme retning. I sammenheng med verdifelleskap og tiltro til at teamet evner og løser oppgaver sammen, så opplever vi at begge lederteamene har en positiv innstilling og engasjement til det som blir skapt i fellesskap i lederteamet. De uttaler at; *“sammen er vi dynamitt”* og at de ønsker at skolen skal bli enda mer samlet. Begge lederteamene har også en klar struktur på møteplaner, dette er noe som fører til forutsigbarhet og tillit.

Vi har, tidligere i oppgaven, trukket frem at begge lederteamet til en viss grad var en homogen gruppe, teammedlemmene er alle utdannet lærere. De hadde både erfaring fra undervisning og som ledere i skolen. Samtidig var medlemmene av lederteamene ulike i sammenheng med grad av lederutdanning, individuelle egenskaper og styrker. Det som da kan bli avgjørende for fungeringen til lederteamet er tillit. Dersom man har høy grad av tillit vil teamet kunne fungere og klare å samarbeide på tross av ulikheter, men dersom medlemmene er veldig ulike når det gjelder kompetanse, alder, kultur eller lignende, kan det bli vanskelig å få samarbeidet til å fungere (Levin & Rolfsen, 2015). Dette kan være en av utfordringene til lederteamene. Den ene informanten var tydelig på at lederutdanning hadde ikke blitt prioritert da det ble for tidkrevende, mens andre medlemmer i samme teamet vektla videreutdanning og den formelle kompetansen som viktig.

Tillit innebærer også at man stiller seg sårbar ovenfor hverandres handlinger i lederteamet. Dette kan være utfordrende i og med at det ikke er sikkert at de andre i teamet ditt ønsker å oppfylle dine interesser (Mayer et al., 1995). Når man ikke er trygg på at teammedlemmene tar hensyn til alles interesser stiller man seg sårbar. På denne måten vil det å være medlem av et lederteam alltid involvere en viss risiko. Behovet for tillit blir særlig viktig når det er en risiko involvert (Mayer et al., 1995). Evnene til å skape tillit bygger på tre faktorer. Det er kompetanse, velvilje og integritet (Mayer et al., 1995). For å utvikle tillit i et lederteam baserer man sin nåværende tillit på tidligere erfaringer og forventninger. På denne måten kan man si at tillit og trygghet stadig er i endring og kan forandres, både positivt og negativt. Hva som påvirker trygghet og tillit hevder vi har sammenheng med hvordan relasjonen er i lederteamet. I analyse delen kom det frem at de er rause med hverandre og har en god takhøyde. Dette kan komme av at rektor har satt en kultur, slik at tilbakemeldinger som blir gitt er relevante og ekte. Rektor går foran som et eksempel og viser autentisk lederskap. Blant annet gjennom handling hvordan en kan møte sine medarbeidere. Dette kan føre til at det blir utviklet en positiv teamkultur (Karp, 2019). Rektor vil være viktig i dette arbeidet, men det er allikevel ikke mulig å få til dersom avdelingslederne ikke bidrar. Avdelingslederne er hovednøkkelen til at lederteamet skal fungere og videreutvikle seg. I likhet med Edmondson (2004) har vi kommet frem til en slutning, med bakgrunn i empiri, om at rektor ved begge lederteamene ikke er den som er mest avgjørende for et godt lederteam med tanke på distribusjon og læring. Det som er viktig for lederteamet er at rektor opptrer på en slik måte at lederteamet ønsker å samhandle, viser hverandre tillit og skaper trygghet.

Distribusjon av lederskap er noe som utvikler seg over tid. Etter som individene blir kjent med hverandre og finner styrker og svakheter. De utvikler tillit til hverandre og utvikler arbeidsfellesskap der man distribuerer ledelse i form av oppgaver, men også ved relasjonene som oppstår mellom lederne (Spillane, 2006). Dette er noe informantene setter ord på når de sier at de kjenner hverandre godt og de vet hvem som er god på hva. Alle informantene sier at de har tillit til hverandre. De har tillit til at de alle utfører oppgavene sine og at de har tillit til hverandre i relasjonene sine. Grønn (2010) vektlegger også i sin teori om distribuert ledelse at tillit er viktig for utførelsen av oppgavene sine. Informantene var opptatt av at alle sine stemmer skulle bli hørt. Halvorsen (2014) skriver at distribuert ledelse har mye til felles med demokratisk ledelse, en samarbeidende ledelse. Når ledelse blir distribuert, blir konsekvensen at den formelle ledelsen viser at de er avhengig av alle ansatte i organisasjonen og det sosiale samspillet som skjer mellom de ansatte.

I sammenheng med beskrivelse av lederteamet uttalte en informant ved skole 1 at: "*Sammen er vi dynamitt*" (1A). Det at ledergruppen har en mestringstro vil vi i likhet med Paulsen (2019), si at det i teamet har utviklet seg en felles tro på at gruppen kan mestre utfordringer knyttet til en rekke ulike oppgaver. Det blir som en kognitiv teamressurs at de har en kollektiv forventning om at de skal innfri lederteamet sine mål når de forener felles innsats. Ifølge Paulsen (2019) vil denne formen for handlingskompetanse fremme læring på en positiv måte. En tro på mestring i lederteamet omhandler at det har utviklet seg en felles tro på at gruppen kan mestre utfordringer som er knyttet til en rekke ulike oppgaver i skolen (Guzzo et al., 1993). Det å ha en felles handlingskompetanse med en målsetting om å lykkes vil igjen føre til at læring blir fremmet. For å mestre utfordringer som kommer trekker Paulsen (2019) frem rektor som en individuell «*gatekeeper*» for medlemmene i lederteamet. Et lederteam som våger å gå inn i vanskelige beslutningsprosesser med en tro på egen mestring har større sannsynlighet for å lykkes og kunne stå i krevende prosesser over tid.

Vi dro også linjer fra empirien om at mestringstro som gruppeegenskap bygger på den individuelle mestringstroen som er blant medlemmene i lederteamet. Mestringstroen til ledergruppen har også en sammenheng med at de våger å utvikle seg. Om vi ser på funn fra informantskole 1, der de utvikler en egen modell, "laget til eleven" som de gjennomfører og som de har som målsetting skal gjennomsyre hele organisasjonen. Gjennom arbeidet med å utvikle sin egen modell, viser lederteamet at de evner å engasjere seg i krevende prosesser, og at de som lederteam står sammen i utfordringene. Dette kan føre til en mestringstro blant teammedlemmene.

Funn fra informantskole 1, understreker at den psykologiske tryggheten er avgjørende for at medlemmene av lederteamet vil ta opp praksisavvik, eller kritikkverdige forhold, det som blir omtalt som enkeltkretslæring (Argyris, 1999). I likhet med Paulsen (2019) mener vi at graden av psykologisk trygghet er helt avgjørende for at medlemmene sier ifra om korreksjonsbehov i skolen og i lederteamet.

Begge informantskolene var bevisst det å være utviklende og prøve nye praksiser. Dette viser at en gruppe med sterk psykologisk trygghet vil være mer mottakelig og åpen for nye ideer og prøve dem ut i praksis. Ved informantskolene ble det blant annet vektlagt å danne “laget til eleven”, IGP modellen og bruk av ekstern fagperson fra høyskolen. Dette ble gjort for å skape læring og refleksjon. Paulsen (2019) hevder at et gruppeklime av psykologisk trygghet i lederteamet, legge grunnlaget for å etablere en atmosfære der det er aksept for utprøving, feiling og læring av feil. I historisk sammenheng har skolen hatt en sterk kultur for ulike pedagogiske forsøk og utprøving (Paulsen, 2019). Det å utvikle en ny praksis, som informantskolene har gjort, åpner også opp for muligheten at det ikke fungerer som tiltenkt. Funn i empirien viser at informantskole 1, var tydelig på at om de oppdaget noen utfordringer på veien gikk de tilbake igjen på beslutninger så tok de en ny runde med drøfting og refleksjon i lederteamet. Når en analyserer og trekker slutninger i lederteamet hvorvidt noe var en suksess eller ikke, vil klima basert på psykologisk trygghet være avgjørende for om en kan bruke både det negative og det positive utfallet som læring. Det å drøfte og være kritisk til ny praksis kan føre til at en gjør endringer, noe som vi kan se i sammenheng med Argyris (1999) sin teori om dobbeltkretslæring (Argyris, 1999; Paulsen 2019).

Avdelingslederen som hadde arbeidet mest med “laget til eleven” gjennomførte dette først på eget trinn deretter brukte han lederteamet som et analyse- og læringsverksted. Rektor bestemte at dette skulle være en praksis som ble gjeldende for hele skolen. Det ble en organisatorisk endring ved hele skolen. Vi hevder at den psykologiske tryggheten da førte til innovasjon og utvikling av ny praksis. Rektor ved informantskole 1, var også tydelig på viktigheten av å involvere foreldre og elever. Vektlegging av “laget til eleven” som praksis ble også videreutviklet og satt i ut i praksis med forankring hos ledelse, lærere, foreldre og elevene. Ved å gjøre slike praktiske endringer i organisasjonene kan en åpne opp for et distribuert perspektiv der distribusjonen fører til en indirekte normativ funksjon (Harris & Spillane, 2008).

I analysen av kategorien *relasjon* kom det frem at den ene avdelingslederen følte seg alene når hun først begynte som avdelingsleder. Rektor ble da viktig for henne. Forskingen til Paulsen (2019) viser at opplevelsen av å bli vist omsorg av en leder, som rektor, bygger tillitsrelasjoner. Dette igjen øker tilbøyeligheten til å engasjere seg i læring både i organisasjonen og i lederteamet. Ærlighet blir også trukket frem av informantene. De hevder at det er viktig å være ærlig i tilbakemeldinger til hverandre. Når en gir ærlige tilbakemeldinger blir en sett på som en autentiske ledere som tåler å stå i kritikk og har et ønske om læring og endring.

Flere av informantene har et ønske om “ta med inn” en egen styrke, eller egenskap inn i lederteamet for å bidra til gode refleksjoner i lederteamet. Dette fremheves også av Senge (2006) som påpeker at i en dialog må deltagerne betrakte de andre i lederteamet som kollegaer. Teamet må derfor arbeide for å skape trygghet og en positiv tone. Under refleksjoner er det en forutsetning at aktørene setter hierarkiet til side, og at hver og en gir kommunikasjonen og dialogen ærlige innspill (Bang & Midelfart, 2012).

Psykologisk trygghet innebærer ikke å senke standarden for prestasjoner, eller at det skal være et fravær av trykk, eller utfordringer (Edmondson, 1999). Men kan derimot være en pådriver for at standarden øker og at man makter å stå i trykk og utfordringer. Psykologisk trygghet betyr heller ikke at teamet må være samstemt og enige om alt hele tiden. Dette ble også bekreftet av informantene, de ønsket stor takhøyde for å diskutere og at det skulle være rom for ulike meninger.

6.2.2 Forpliktelse og samstemthet til beslutninger i lederteamet

Er samstemthet alltid bra for et lederteam? Det som var et overraskende funn, var hvor utbredt enigheten var i begge lederteamene. Som vi har trukket frem i metode delen, var begge ledergruppene til en viss grad homogene, der medlemmene hadde en lik utdannings- og erfaringsbakgrunn. Wenger (1998) stiller seg kritisk til dette og hevder at et praksisfellesskap blir dannet på bakgrunn av felles interesser, men at dette ikke fører med seg homogenitet. Et lederteam er ikke basert på likhet, men det er heller forskjellen mellom deltagerne i teamet som gjør at praksisen blir mulig å gjennomføre og at den blir produktiv. Levin og Rolfsen (2015) sier også at dersom en har ulikheter i et team, vil utnytting av dette kunne føre til at en skaper gode arbeidsforhold og kunne skape spennende innovasjoner.

Jacobsen og Thorsvik (2018) understreker at heterogene lederteam kan vise til bedre resultater enn homogene team. Beslutninger tar lengre tid og konfliktnivået er høyere, men samtidig kompenserer de med et mangfold som igjen kan føre til at saker blir belyst fra flere sider (Jacobsen & Thorsvik, 2018). Et godt fungerende lederteam må ha et mangfold av ulike erfaringsbakgrunner, i tillegg til et mangfold av kunnskaper og egenskaper. Det blir også trukket frem at det å ha et felles sett av grunnverdier som muliggjør uenighet uten konflikt, ulike synspunkter uten at en blir mistenkeliggjort, samt tillit til at alle ønsker skolen og ikke bare sitt eget beste (Jacobsen & Thorsvik, 2018).

Lederteamene kan møte på strukturelle hindringer for læring, som det kom frem i metode delen er teamene homogene og en slik homogenitet kan ifølge Nordhaug (1994) kun bidra til bekreftelser mellom medlemmene og en reproduksjon av tidligere kunnskap. Homogenitet er ikke kun bygget på erfaringer og kunnskap til deltagerne i teamet. En kan også forstå det utfra at sosialisering i lederteamet gjør til at medlemmene blir mer like hverandre, og det vil igjen redusere variasjonen mellom dem. Dette påpeker Katz (1982, s.85):

Group homogeneity can come either from similarity of social backgrounds and characteristics, or from group members remaining in their project positions long enough to make shared socialization and shared group experiences a meaningful basis of mutual support (Katz, 1982, s.85).

En motsetning til dette er Janis (1982) sin teori om gruppetenking, som sier at nettopp det er det homogene som gjør kommunikasjon og praksis mulig. De homogene lederteamene vil ha den fordel at de opplever lite konflikter på grunn av verdifelleskap, samtidig kan de også ha en lettere kommunikasjon fordi de “snakker samme språk”.

Som vi har drøftet under punkt 6.2.1, viser funn av begge lederteamene at de har en høy grad av psykologisk trygghet, de har bygget seg en så god og stabil relasjon at de har blitt sosialisert sammen. Som Hjertø (2017) hevder så er konformitet er et større problem enn uenighet, dette viser også funn ved informantskole 2. De stiller spørsmål ved om de er for godt sammensveiset som ledergrupper og om de kunne trenge forandring å bli “ristet opp igjen”. Et annet moment ved at man blir for like i et team er at det kan oppstå gruppetenking. Ifølge Levin og Rolfsen (2015) kan fenomenet gruppetenking oppstå overalt, og særlig når et team er utsatt for press, må prestere bedre enn vanlig, eller utsatt for økonomiske begrensninger. Andre årsaker til gruppetenking kan være at man ikke lytter til innspill

utenfra, det kan bli alt for stor likhet i synspunkter innad i gruppen og på denne måten utfordrer en ikke hverandre. Noen ganger kan det også skyldes at lederen av et team ikke tåler å bli motsagt, da kan dette slå sterkt ut i et team. Dette kan være fordi leder ønsker en klar og tydelig løsning. Andre ganger kan også gruppetenking oppstå som resultat av at man oppmuntrer og roser hverandre for mye. Teamet klarer da ikke å se alvorligheten av problemer som lederteamet treffer på i hverdagen i og med at man overvurderer egne evner i teamet. Kombinasjonen av dette og en sterk leder kan føre til at man får situasjoner der innspill og andre tanker ikke finner plass og dermed tolereres ikke avvik (Parks & Sanna, 1999). Felles for lederteam som opplever gruppetenking er at en ser på seg selv som usårbar og uangripelig, teamet kan også ha lett for å se på seg selv som moralsk og intellektuelt overlegne. Man regner seg som team som enstemmige, uten å faktisk ha testet det ut på noen måte. Man lever i en illusjon som team. Man kan også rasjonalisere bort problemer, eller begynne å skape stereotypier om de andre i organisasjonen (Levin & Rolfsen, 2015). Farene ved gruppetenking kan være at dårlige løsningsforslag passerer uten refleksjon. En lar være å undersøke handlingsalternativer, unngår kritisk refleksjon, ignorere innvendinger og i ytterste konsekvens kan man ta etiske, eller straffbare avgjørelser.

Dersom et lederteam opplever dette, er det leder for teamet som bør sørge for å få frem kritiske synspunkter (Levin & Rolfsen, 2015). Dette kan gjøres ved å lytte. Begge informantskolene sier at de prøver å lytte til hverandre, eller lytte hverandre ut, dette kan være en metode for å unngå gruppetenking. De ønsker å lytte til hverandre før de trekker slutninger om handlingspraksis, eller finner løsninger på problemer. Leder av teamet og medlemmene av teamet bør ta ansvar for at motforestillinger blir presentert, selv om dette kan være ubehagelig. På denne måten kan en også motvirke gruppetenking (Levin & Rolfsen, 2015).

Det kom også frem at de vektlegger hverandre sine styrker, som kan bli omtalt som kapital. De har ulike fagkompetanse, utdanning, alder, kjønn og erfaring. I likhet med Paulsen (2019) konkluderer vi med at et lederteam med høy grad av iboende psykologisk trygghet, vil ha god kapasitet til å håndtere de interne heterogenitetene på en produktiv måte og utvikle en felles opplevelse av at forskjellheten kan utgjøre en styrke.

Lederteamene vi har intervjuet, opplever vi har en relasjonell ledelsesorientering. Det vil si at det er en menneskeorientert ledelse som bygger på et humanistisk menneskesyn. Relasjonsledelse handler om å påvirke medarbeidere gjennom tillitsrelasjoner og kommunikasjon. Den relasjonelle ledelsen hevder vi kan sees i sammenheng med Møller

(2007) sin teori som fremhever at ledelse må sees på som relasjon, og at ledelsen har en større påvirkning på skolen når ledelsen arbeider utfra et distribuert perspektiv. Det kom frem at de innad i lederteamet distribuerte oppgaver utfra de ulike medlemmene sine styrker og kompetanse. Det kom også frem at de opplevde en trygghet i arbeidet fordi rektor har tillit til dem, og ser hver enkelt sin kompetanse. Tryggheten forutsetter en tett og god relasjon mellom rektor og avdelingslederne, og det forutsetter at rektor kjenner hver enkelt sin kapasitet og kompetanse. En kan da stille seg spørsmålet om tryggheten og mestringsfølelsen lederteamet opplever, vil bli påvirket dersom en må gjennomføre et rektorbytte? Tryggheten og mestringsfølelsen kan være knyttet til individuelle egenskaper. På denne måten kan altså tryggheten i teamet endres når medlemmene endres.

6.3 Hvordan skjer læring i lederteamet?

Peter Senge (2006) hevder at læring i organisasjoner forutsetter systemisk tenkning hvor den enkelte har vilje og evne til å tenke i helhet og sammenheng. Vi velger likevel i denne delen å sortere drøfting i tre underkategorier, det betyr ikke at de ulike delene ikke skal ses i sammenheng og tolkes som tre separate deler. Vi har valgt å sortere dem for å gi en bedre oversikt over en kompleks virkelighet og gi mulighet til å identifisere både delene og helheten i datamaterialet vårt. Underkategoriene er: *Læring i profesjonsfelleskapet. Læring gjennom refleksjon og drøfting. Modellering som læringsmetode.*

6.3.1 Læring i profesjonsfelleskapet

God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfelleskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfelleskapet for å videreutvikle skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.19).

I lys av Robinson (2016) og Kunnskapsdepartementet (2017), er det viktig for skoleledere å bygge et profesjonsfelleskap. Når dette profesjonsfelleskapet er til stede, kan man utvikle og evaluere egen praksis slik at elevenes læringsmiljø kan bli bedre. Paulsen (2019) påpeker at en skole er avhengig av organisatorisk læringskapasitet. Videre setter han søkelys på at den kollektive kulturen, som har læring og profesjonsutvikling som sine kjerneverdier, må være

på plass for å få til dette. Jacobsen og Thorsvik (2018) trekker frem viktigheten av å være tilpasningsdyktig, dette har sammenheng med at samfunnets kompleksitet og at det hele tiden er i endring. Vi bør med dette som bakgrunn kjenne til hvordan skolen som organisasjon lærer, og utvikler seg til en lærende organisasjon. Bang og Midelfart (2012) mener det er to viktige spørsmål å få avklart i sammenheng med lederteamet sitt formål. Viktigheten av hvordan ledergruppen støtter hver enkelt avdelingsleder i hvordan ledelse kan utføres i egen avdeling, og hvordan ledergruppen kan skape egenlæring i ledelse.

De to informantskolene er organisert i lederteam og skolene er organisert i ulike team både klassenivå og på tvers av organisasjonene. Disse teamene danner grunnlag for å kunne lære ved å kunne reflektere over eksplisitt kunnskap, taus kunnskap og praksiskunnskap (Levin & Rolfsen, 2015). Et team har sin styrke i læring ved at teamet utgjør mer enn bare et individ sine ferdigheter, men er summen av det flere kan klare på egenhånd. På denne måten kan du lære mer i fellesskap enn alene. Den felles læringen gjør også at lederteamet kan løse mer komplekse oppgaver sammen enn de klare alene. For å løse oppgaver sier Levin og Rolfsen (2015) at samspillet i teamet er knyttet til to faktorer, dette er kommunikasjon og konkret samarbeid. Dette forteller begge informantskolene at de gjør. De ønsker å oppnå god kommunikasjon og de har konkret samarbeid både i møter seg imellom og i ulike team i organisasjonene. En informant ved skole 1, sier at sammen er lederteamet som dynamitt. Dette er fordi de jobber sammen og løser oppgaver ved å hjelpe hverandre. Begge lederteam vektlegger at de arbeider sammen, altså vil den kollektive dimensjonen kunne virke positivt for samarbeid, endringsvilje og trivsel (Irgens, 2011). Ved å samarbeide kollektivt kan et lederteam skape endringer i organisasjonen som fører til læring.

Informantene ved begge skolene forteller at de har en ulike rutiner for samarbeid. Disse rutinene for samarbeid er tilpasninger mellom mennesker i fellesskap. Rutinene gjør at teamet kan samarbeide i fellesskap for å løse oppgaver. Rutinene utgjør handlingsteorien til lederteamene ved de to skolene. På denne måten viser lederteamet sin samlede kunnskap for hvordan arbeidet i skolen skal utføres. Dersom handlingsteorien endres vil lederteamet vise at de lærer. Handlingsteori bygger på både praksislæring og erfaringsbasert læring.

Informantskole 2, angir at de samarbeider om et årshjul, og metoder for å få lærere til å dele praksis. De referer til dette som IGP. På denne måten vil de få frem handlingsteori både mellom ledere og mellom lærere og ledere. På denne måten kan man få informasjon som gjør at man fatter beslutninger i lederteamet som gjør at en oppnår læring. For at man skal kunne

skape situasjoner der læring foregår må det være til stede et samspill mellom individ, organisasjon og samfunn (Møller & Ottesen, 2011). Slik kan man hevde at læring oppstår i en sosial kontekst. For å få til profesjonell læring hevder DuFour og Marzano (2011) at det er viktig at forpliktelsen må komme innenfra. Lederteamet på begge skolene sier at de er med på å forplikte seg til det som bestemmes på teamet. De har et felles mål om at elevenes læring skal stå i sentrum for arbeidet de gjør. Senge (2006) tar også ordet for dette i dimensjonen om felles visjon. Senge (2006) hevder også at engasjement bør komme innenfra, når dette skjer vil lederteamet ønske å lære og utvikle egen praksis. Når en gjør det utvikler en gruppelæring.

Stoll (2009) hevder at essensielle faktorer for å utvikle det lærende fellesskapet, handler om tilhørighet, medvirkning og struktur. Senge (2006) vektlegger også systemtenkning som en viktig dimensjon. Lederteamet på begge skolene laget systemer for ulike ting. Dette gjaldt møtестruktur, bygge lag rundt elevene, felles planer, årshjul osv. De vektla også at det var viktig å få alles stemme med. De valgte å bevisst nyttiggjøre seg av IGP, individuelt, gruppe og plenum, som metode slik at medlemmene i teamet skulle få større medvirkning.

Gjennom deltagelse i profesjonsfellesskapet blir nye avdelingsledere, eller rektorer sett på som en legitim perifer deltager (Lave & Wenger, 1991). Læringsforløpet til den nye rektoren, eller avdelingslederen vil være avhengig av mulighetene som ligger i profesjonsfellesskapet. En avdelingsleder ved informantskole 1, beskriver hvordan det var å være nytilsatt i lederteamet. I begynnelsen lærte hun mye av hvordan de andre i lederteamet utførte arbeidsoppgaver og prøvde dette selv ut i praksis. Det ble gitt rom for at den nye avdelingslederen fikk delta i praksis på en fullverdig måte, uten at forventningene ble for store. Basert på Lave og Wenger (1999) var den nytilsatte avdelingslederen en legitim perifer deltager i lederteamet. Hun beskriver også at hun lærte mye av refleksjonene de hadde i lederteamet. I denne sammenheng blir det naturlig å trekke inn det sosiokulturelle perspektivet på læring. Ifølge Wenger (2009) vil deltakelse i profesjonsfellesskapet bidra til en læringsprosess. Når den nytilsatte avdelingslederen deltar i drøfting og refleksjon vil forståelsen av praksisutøvelsen øke, og det kan bidra til å utvikle ny praksis (Vygotsky, 2000, i Postholm, 2012). Ved å sette ord på tanker og idéer og reflektere rundt dem forsterkes forståelsen av praksisutøvelsen, og denne forståelsen kan i sin tur bidra til å utvikle praksis. Dreyfus (1986) mener derimot at lærings situasjoner er beskyttet fra det virkelige liv, men trenger ikke delta i fellesskapet for å lære noe.

Begge lederteamene la vekt på drøfting og refleksjon. Gjennom refleksjon og dialog vil lederteamet kunne justere sin egen virkelighet og på denne måten utvikle felles mentale modeller (Senge, 2006). Ved å oppnå dype refleksjoner, der deres tanker blir eksplisitte kan en komme nærmere det å utvikle et lærende fellesskap. Her er tillit, relasjon og felles forståelse viktige hjørnesteiner (Stoll & Louis, 2007). På samme måte som Stoll og Louis (2007), får Senge (2006) frem hvor viktig tilhørighet, relasjon og felles visjon er for utviklingen av lærende organisasjoner. Ingen av de fem dimensjonene til Senge (2006) utvikler seg alene, men virker inn på hverandre.

6.3.2 Læring gjennom refleksjon og drøfting

Med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori vektlegger Senge (2006) betydningen av at det legges til rette for refleksjoner i lederteamet. Informantene i studien uttrykker at de opplever at deltagelse i refleksjonsprosesser gir den enkelte ny innsikt, kunnskap og fører til endring av praksis. Flere av informantene angir at det blir for liten tid til refleksjon på grunn av det stadige krysspresset mellom administrative og pedagogiske oppgaver. Refleksjon blir vektlagt av medlemmene i lederteamet som en viktig del av læringsprosessen, og blir trukket frem som en essensiell ingrediens innen lederteamet sin læring og utvikling av god ledelsespraksis (Postholm & Rokkones, 2012; Dysthe, 2001; Säljö, 2001).

Intervjuene med informant skole 1, viser et lederteam som åpner opp for læring på alle nivå når de har et gjennomgående fokus på drøfting og refleksjon over egen praksis, og andre arbeidsoppgaver og forhold i skolen. Det å være organisert i et lederteam gjør det også mulig at læringen skjer under trygge forhold, der det er takhøyde for feil, justeringer og diskusjoner. Den relasjonelle ledelsen åpner også opp for å sette i gang ulike arbeidsmetoder ved å samhandle relasjonelt. Som “laget til eleven” organiseringen. Lederteamet har et fokus på at dette er noe vi som skole skal gjennomføre og få til. Ved å ha søkelys på en *vi*, vil en involvere og samkjøre alle mot en endring som omfatter alle, og ikke bare rektor som igangsetter.

Bruk av refleksjon og drøfting som metode for læring innad i lederteamet var et uttalt funn for begge informant skolene. Klev og Levin (2020) understreker viktigheten av at medarbeiderne deltar gjennom refleksjon og dialog, jf. begrepet samskapt læring. Senge (2006) sin teori om de fem disiplinene og Spillane (2006) sin teori om distribuert ledelse, tar begge utgangspunkt i

sosiokulturell læringsteori når det legges til rette for kollektiv refleksjon i lederteamet. Selve refleksjonen skjer i situasjonen, i selve kontekst. Noe som gjør til at refleksjonen blir nært knyttet til praksis. Ledelse utøves med andre ord *in situ* (Spillane, 2006).

Informantene uttrykte at de opplevde at å være med på refleksjonsprosesser gav hver enkelt av dem ny innsikt og kunnskap som igjen kunne føre til endring av praksis. Vi trekker linjer til det Lillejord (2003) og Dysthe (2001) skriver om læring i et relasjonelt perspektiv, og at informantene angir at de kommuniserer og reflekterer sammen, dette vil komme under kategorien produktiv læringsprosessen. En motsetning til dette er den reproduktive læringsprosessen der lederteamet kun vil opprettholde eksisterende kunnskap, og vil bare reproducere kunnskap. Det at lederteamet har en åpen kommunikasjon og vektlegging av psykologisk trygghet hevder vi fører til at de unngår læringsprosesser som fører til negative konsekvenser for enkelt medlemmer, eller hele lederteamet. Læringen i de to lederteamene vi har intervjuet viser oss at kunnskap blir distribuert (Dysthe, 2001) mellom medlemmene i felleskapet. Deres samlede kunnskaper er med på å hjelpe dem å løse oppgavene de står i daglig.

For å skape ny kunnskap fremhever Lillejord (2003) tre forutsetninger. For det første må det være tillit, og at det legges til rette for at hver enkelt av lederteamet må være aktiv i prosessen. For det andre må hver enkelt i refleksjonsprosessen være bevisst at man selv ikke har det riktige svaret. For det tredje bør refleksjonen ha som grunnlag på det medlemmene allerede vet, kan og gjør. Funn fra begge informantskolene, viser at de har hyppige samtaler om sin egen praksis, og det er blitt en vane som oppleves trygt. De forteller om raushet og en god takhøyde i lederteamene. Som tidligere, nevnt i analyse delen, har vi trukket frem empiri rundt vektlegging av relasjon i lederteamene. Dette vil ifølge Lillejord (2003) og Dysthe (2001) føre til læring i lederteamet.

I teoridelen trakk vi frem, Henriksen (2005), sin teori om dialog i ulike nivåer. Utfra empirien kommuniserte lederteamene med både faglige og sosiale dialoger. Den ene avdelingslederen forteller om gode sosiale dialoger, faktisk så gode dialoger at det ble behov for "viddevakter", det vil si at dialogen gikk så lett at de fort kom utenfor fastsatt tema for møtene. De sosiale dialogene kan bidra til at medlemmene blir trygge på hverandre. De faglige dialogene, kom mer frem når de diskuterte nye begrep i læreplanen, dette gav ifølge informantene dem ny innsikt. Informantene fra begge skolene sier at faglitteraturen ble brukt som inngangsbillett til pedagogiske dialoger i lederteamet. I likhet med Møller (2007), hevder vi at refleksjon over

egen praksis er viktig for at det skal føre til endring av praksis, læring og utvikling. Den ene avdelingslederen sa at dialogen gjorde til at de fikk et annet tankesystem enn hver enkelt hadde fra før. Når en skal reflektere sammen finnes det normer for kommunikasjon og om det er legitimt å kritisere, eller utfordre hverandre. Dette kan ifølge Earl og Timperley (2008) virke både fremmende og hemmende for kunnskapsutviklingen. Dersom samtaler og dialog skal virke kunnskapsutviklende er det viktig at samtalene ikke blir overfladiske, men går i dybden for å få betydning (Earl & Timperley, 2008). Med andre ord er det ikke bare innholdet i samtalene i et lederteam som er viktig, men også hvordan samtalen foregår. Profesjonelle læringssamtaler kan bestå av både sterke og svake refleksjoner. For å få samtalene til å bli sterke dialoger med refleksjon om læring er det viktig med samarbeidsvilje, gjensidig tillit, ekspertise utenfra og fokus på relevant data. På denne måten synliggjøres praksis og oppfatninger og de kan bli gjenstand for utprøving (Earl & Timperley, 2008). For å oppsummere trenger ikke alle dialoger, eller samtaler å føre til læring dersom kvaliteten på samtalen er for svak. Dette kan være en utfordring i et lederteam. Dersom en ser på læring som en endring vil et lederteam også kunne møte motstand innad i og med at de kan bli utsatt for tvungen utvikling (Jacobsen & Thorsvik, 2018).

Informantene forteller at refleksjoner i lederteamet har ført til både ny innsikt og endring av egen ledelsespraksis. De fremhever at refleksjonene er verdifulle og gir temaene nye perspektiver. Refleksjonene som tar utgangspunkt i overordnede temaer og fagartikler, trekkes frem som gode utgangspunkt for refleksjoner i lederteamet. For å få til refleksjoner nevnes både diskurs metoden og IGP metode. Får å få til faglige diskusjoner nevnes PALS, men også annen litteratur. Dette er i tråd med Rognaldsen (2008) som viser til at pedagogisk litteratur kan benyttes i lederes læring og være en del av det pedagogisk utviklingsarbeid til lederteamet. Rognaldsen (2008) fremhever også at litteraturen sin betydning, både som grunnlag for individuell refleksjon og kollektiv refleksjon. Teori vil være med å heve kvaliteten på utviklingsarbeidet fordi *“det teoretiske nivået hos ledere og lærere ikke alltid er på topp”* (Rognaldsen, 2008, s.180). Dersom et team ikke ønsker å reflektere over litteratur og forskning kan dette være uttrykk for at egen praksis ikke er tilfredsstillende.

Informasjonsdeling og utveksling ble fremhevet av begge lederteam som en forutsetning for at lederteamet skulle fungere godt. Begge lederteamene vekslet mellom å dele sine synspunkter, de forsvarte sine meninger for så også utøve aktiv lytting. Dette er ifølge Glosvik (2008) med å fremme en kollektiv innsats. Noe som vi igjen hevder, kan føre til at et lederteam vil samarbeide bedre og lære mer. I lederteam med høy grad av trygghet og tillit er

man ikke redd for å dele informasjon (Levin & Rolfsen, 2015). Informasjonsutveksling er en viktig faktor for å dele kunnskap som lederteam. Denne kunnskapsdelingen er med på å sette i gang refleksjoner, som igjen kan føre til læring i teamet. Dersom det ikke skjer utveksling av informasjon kan dette også føre til at beslutninger blir tatt på feilt grunnlag. Avgjørelser kan bli fattet som skolen kan angre på dersom de bygger på mangelfull informasjon, eller mangel på informasjon i sin helhet. Cannon og Edmondson (2005) sier at dette er spesielt skadelig for ledere da disse kan ha en tendens til å distansere seg fra egne feil i og med at en organisasjon vil belønne suksess. Det er derfor viktig med god informasjonsutveksling slik at beslutninger i et lederteam ikke basere seg på feil kunnskap. Å bidra til hverandres læring innebærer at man tør å stille kritiske spørsmål til hverandre samtidig som det forutsetter emosjonell trygghet (Møller, 2007).

6.3.3 Modellering som læringsmetode

I lederteamene gikk trygghet og tillit begge veier mellom rektor og avdelingslederne, men at det var rektor som tok ansvar og var hovedleder. Det å være en del av et lederteam, er ifølge Grønn (2010), det å være en del av en institusjonalisert praksis. Dette legger føringer for hvordan de utfører sine oppgaver og samhandlinger. Lederteamet ved den enkelte informantskole blir summen av alle lederhandlinger de utfører, og den samhandlingen de har seg imellom (Grønn, 2010). Rektor ved informantskole 1, understreket et fokus på praksiser som alle de ansatte i skolen skulle samle seg rundt og gjennomføre. Det ble blant annet satt søkelys på hvordan de ansatte møter foresatte. Viktigheten av både det som blir uttrykt verbalt og nonverbalt skal vise at de ansatte i skolen lytter og setter eleven i sentrum. Praksisen som ble vektlagt var, ifølge rektor selv, underlagt den overordnede formålsparagrafen til læreplanen.

Vi opplevde at det var utfordrende for informantene å angi lederteamet sin konkrete målsetting. Dette kan muligens ha sammenheng med at målsettingen ikke er blitt tilstrekkelig operasjonalisert. I likhet med Lillejord (2003) så mener vi at det er lettere å utføre endringer og handlinger når vi vet målsettingen. Utfra den innsamlede informasjonen fra informantene ved skole 1, kan det tyde på at målsettingen til lederteamet blir referert til gjennom modellering og henvisning til den overordnede formålsparagrafen.

Rektor utnyttet lederteamet som en arena for å skape og sette en ønsket kultur. Dette viste seg gjennom modelleringen. Vi fikk ikke tilstrekkelig empiri for å finne ut om det var rektor som alene har utviklet, og avgjort innholdet i det som ble modellert for lederteamet ved informant skole 1. Men om dette var noe rektor utviklet alene, kan modelleringen være en motsetning til Wells (1999) sin påstand om at læring må skje i fellesskap, ved at en sammen skal finne ut hva en skal gjøre for å bli bedre ledere og igjen endre sin praksis. I likhet med Paulsen (2019), kan vi utfra funn i analysen si at lederteamet også er en læringsarena for avdelingslederne. For at avdelingslederne bedre skal kunne mestre rollen som ledere i sine respektive avdelinger ble modellering brukt som verktøy. Hos informantskole 1, var den ene avdelingslederen nytilsatt, hun opplevde læring ved å være en del av et team. Paulsen (2019) sier at det er især viktig for nye avdelingsledere å være en del av et team. Som referert til tidligere kan den nytilsatte avdelingslederen ved informantskole 1, bruke ledergruppen som et verksted for å lære ledelse og skoleutvikling. Samtidig som vi trekker frem empiri fra rektor ved informantskole 1, der rektor beskriver å ikke ha tro på modellering gjennom *øving* i lederteamet. Rektoren understreker at skal det skje en endring fra observasjon av praksis til generalisering av praksis, må avdelingslederne selv utføre det som er blitt modellert for dem. Vi hevder at rektor ved informant skole 1, med sin tydelige overbevisning om hvordan avdelingslederne skal utføre visse arbeidsoppgaver. Kommer inn under Jacobsen og Thorsvik (2018) sin definisjon av ledelse, som vektlegger at ledelse er en *spesiell atferd* som blir vist i den hensikt å påvirke avdelingslederne sine tanker, holdninger og atferd. Det kom frem fra alle avdelingslederne ved informantskole 1, at de opplevde at rektor hadde mye kompetanse og ekspertise, men også at de opplevde at rektor hadde en formell autoritet. Dette kan samsvare med Robinson (2016) sin teori om at det er viktig å ha en påvirkning for utøvelsen av ledelse.

Funn avdekket også at begge lederteamet var bevisst å nyttiggjøre seg av hvert enkelt medlem av lederteamet sin kompetanse og humankapital. Ifølge Hargreaves & Fullan (2012) blir det omtalt som den profesjonelle kapitalen. Hvert enkelt medlem av lederteamet bringer sin kunnskap og kompetanse inn i lederteamet og når den enkeltes kompetanse deles i fellesskap oppnår man en profesjonskapital. På denne måten utnytter lederteamet den enkelt sin kompetanse, slik at den totale kompetansen blir større. Den enkeltes kompetanse blir delt i gruppen og gjort til sosiale kompetanse. På denne måten kan også gruppen øke sin beslutningskapital ved at avgjørelse ikke bare bygger på et synspunkt, men på flere synspunkt og at disse blir drøftet i fellesskap. Informantene var bevisst hva som var deres styrker, men også hva de synes det utfordrende. De tre kapitalene, som er nevnt i teoridelen omhandler

human-, sosial-, og beslutningskapital. Dersom man deler god praksis fra et bredt forskningsgrunnlag og lederne deltar i samarbeid med lærerne idet de skal ta for seg undervisningsbehov, vil dette være en av nøklene til kollektiv kapasitet på skolene (Fullan, 2017). Dette bekrefter også Robinson (2016) da hun viser til at effektstørrelsen ved å lede lærerne sin læring og utvikling, er det som har størst effekt som skoleledelse. Når lederne blir satt i en posisjon der de deltar som lærende sammen med sine lærer for å få skolen til å bevege seg fremover og utvikle seg.

6.4 Oppsummering

I denne delen vil vi forsøke å summere drøftingen og konkludere i forhold til problemstillingen vår. Vi spurte i problemstillingen om *Hvordan kan lederteam fungere som lærende profesjonsfellesskap*, og har gjennom teori og intervju av lederteam ved to skoler forsøkt å se om det er mulig å svare på problemstillingen. Vi har valgt å oppsummere utfra forskningsspørsmålene. Selv om vi har en overordnet inndeling, vil empiri og funn innenfor hvert forskningsspørsmål kunne bli repetert.

6.4.1 Hvordan blir et lederteam brukt i ledelse av en skole?

Ledelse organisert i lederteam skiller seg fra tradisjonell ledelse. Ved tradisjonell ledelse har man en toppleder. I denne konteksten vil da rektor fremstå som en toppleder, men i skolene vi har i vår forskning blir dette tonet ned ved at de fungerer som ett lederteam. På denne måten vektlegger de relasjon og ulike ferdigheter i lederteamet. Kollektiv ledelse kommer i fokus, og en sterk helhet blir viktigere enn hver enkelt leder. Distribuert ledelsesteori handler om å få flere til å ta ansvar, og lede prosesser. Man får utnyttet hele lederteamet der teamet har en utstrakt myndighet til å både planlegge og gjennomføre prosesser (Halvorsen, 2014). Informantskolene viser at ledelse består av ulike og komplekse oppgaver. Ledelsen skal administrere skolen, de skal også sørge for god pedagogisk ledelse og klare å distribuere ledelse ut i organisasjonen. På denne måten kan de sikre et trygt og godt læringsmiljø for de ansatte og elevene. De skal etter overordnet del i læreplanen sikre et godt profesjonsfellesskap for de ansatte slik at dette kommer elevens skolefaglige prestasjoner til gode.

En annen viktig funksjon lederteamet har er å søke og skape felles visjoner. Dette gjøres ved å ha en felles aspirasjon (Senge, 2006). Når en gjør dette, kan en samle innsatsen til den enkelte og få organisasjonen til å nå målet sitt. På den ene siden kan det skape redundans i organisasjonen, men på den andre siden kan det i noen tilfeller være utfordrende. Dette fordi enkelte kan sette egne mål som ikke nødvendigvis er det samme som organisasjonenes mål. En annen utfordring med manglende mål kan også være at det blir vanskelig å prioritere oppgaver (Robinson, 2016). I skolen er det mange oppgaver som skal løses og prioritering er derfor viktig for lederteamet.

De som er i lederteamet, vil gjennom et profesjonsfellesskap både reflekterer og lage nye metoder for å praktisere godt lederskap. Det kan de ulike avdelingslederne nyttiggjøre seg av i sine respektive avdelinger, og på den måten kan de igjen distribuere ledelse utover i organisasjonen. Ledelsen blir distribuert både i form av oppgaver og ved relasjonene mellom avdelingsledere og de andre ansatte. Med funnene våre som bakgrunn vil et godt lederteam og det profesjonsfellesskap de danner kjennetegnes ved å evaluere, reflektere og lære av hverandre. Overordnet del av læreplanverket understreker viktigheten av at skoler utvikler seg som organisasjoner mot profesjonsfellesskap for å lykkes med de mange endringsprosessene de møter i dagenes samfunn og de mange ulike oppgavene skolen skal løse.

Et annet viktig funn er at det er mangel på tid, dette kan føre til at lederteamet blir flinkere å distribuere ledelse (Harris & Spillane, 2008). Distribusjon av ledelse kan også øke fokus på faglighet og kompetanseutvikling.

6.4.2 Hva skal til for at lederteamet fungerer sammen?

I likhet med Irgens (2011), har vi funnet at oppdraget skolen skal utføre er stort og omfattende. Ledelsen vil alltid stå i et spenningsforhold mellom drift og utvikling. At det var et skille mellom det pedagogiske arbeidet og drift av skolen, var helt essensielt for at lederteamene sin arbeidshverdag skulle fungere. Avklaring av roller og forventinger til hverandre er viktige faktorer innad i lederteamet. En må bearbeide mentale modeller både om rollefordelingen og om relasjonen mellom de enkelte medlemmene av lederteamet. Det ligger en sterk forventning og normativ føring i den overordnede delen av læreplanen ved at myndighetene peker på en forpliktelse skoler har til å utvikle seg til lærende profesjonsfellesskap. Paulsen (2019) understreker at strategien for å tilnærme seg denne

forventingen er å utøve tillitsbasert ledelse, som kommer til uttrykk gjennom psykologisk trygghet og gruppebasert ledelse. Psykologisk trygghet og tillit i lederteamene førte blant annet til innovasjon og utvikling av nye praksiser, og er i tillegg viktige forutsetninger for at lederteamet skal fungerer sammen. Psykologisk trygghet kan være med å skape et engasjement i fellesskapet. Gjennom systemtenkning og analyser kan man utvikle en felles samarbeidende kultur.

Når et lederteam fungerer tilfredsstillende sammen vil den enkeltes bidrag inn i lederteamet kunne frigjøre krefter som gjør at man kollektivt kan løse store oppgaver sammen som man ikke klarer alene. Hvert enkelt teammedlem bringer sin kapital inn i fellesskapet, og man danner en kraftfull profesjonskapital (Fullan, 2017) der man løser komplekse oppgaver sammen og lærer av hverandre.

I lederteamet er det også viktig for teamfungeringen at refleksjon finner sted. Dette gjøres gjennom å bearbeide mentale modeller og ha en felles visjon. Når man reflekterer kan man lære av hverandre og dette fører til både personlig vekst, men også til mestringstro. Personlig vekst og mestringstro er også avhengig av distribusjon av tillit mellom medlemmene i teamet.

6.4.3 Hvordan skjer læring i lederteamet?

Ifølge Lillejord (2003) er en betingelse for at ledelsen lærer at de har forståelse for hvordan læreprosesser foregår. Lederteamene i forskningen vår satt av tid til læring. Ved å bruke refleksjon og drøfting utvikler de et metaperspektiv på læring. Postholm og Rokkones (2012) peker på at læring krever både metakognitive strategier og metakognitiv kunnskap. Ved å være bevisst strategien, noe som de blir gjennom å blant annet bruke eksterne ressurser som fagpersoner og faglitteratur. Kan det gi lederteamet verktøy som de kan bruke i sammenheng med planlegging, ledelse og kontrollere egen læring. Metakognitiv kunnskap er til hjelp for å forstå hvilke strategier som er best egnet i den enkelte situasjon.

I likhet med Wells (1999), mener vi at læring forutsetter at læringsprosessene bygger på erfaringer den enkelte leder allerede har, og at denne trekkes med i arbeidet for å skape ny kunnskap og informasjon i lederteamet. Erfaringer hvert enkelt medlem av lederteamet har med seg ble konfrontert med kunnskapen til andre i lederteamet. Samhandlingen mellom medlemmene i lederteamet førte til at de tolket informasjon og skapte ny kunnskap i fellesskap. Wells (1999), hevder at dette fører til at den enkelte skoleleder vil justere og endre

på oppfatninger man hadde tidligere. Det kan utvikles ny innsikt både for den enkelte og lederteamet.

Å være organisert som et team forutsetter og krever en lærende og reflekterende tilnærming av lederteamet. For å mestre å gjennomføre det må lederteamet gjennom relasjonsbygging ha et overordnet perspektiv med arbeidet med å utvikle felles visjoner og plattform for arbeidet som skal utføres. Med dette som bakgrunn mener vi at en viktig forutsetning for at lederteamet skal fungere som en arena er at det utformes felles visjoner for arbeidet.

Visjonene vil hjelpe teamet å målrette arbeidet sitt. For å gjøre dette må hvert enkelt medlem utvikle sin visjon. De samlede visjonene bør utvikles gjennom kollektiv refleksjon og i tillegg ta utgangspunkt i den enkeltes personlige visjoner og erfaringer. Utforming av felles visjoner er en forutsetning for at lederteamet skal fungere som en arena for læring. For å målrette arbeidet til lederteamet, vil en felles visjon være til god veiledning for teamet. Medlemmene i begge lederteamene forklarte at refleksjon var et viktig verktøy de brukte for å avdekke hva de mener og hvorfor. Ifølge Lillejord (2003) vil det bidra til bevisstgjøring av egne meninger, en bedre innsikt og forståelse perspektivet til de andre i teamet. En annen viktig fordel med bevisstgjøring av visjon er at dette skaper en fellesskapsfølelse som igjen kan føre til at lederteamet lærer og fungerer sammen.

I forskningen vår har vi videre sett at læring i stor grad skjer i felleskap med andre. Det er først og fremst i møte med andre at ny kunnskap oppstår. Ved blant annet erfaringsdeling og bruk av modellering som verktøy. En person blir lettere overbevist om sitt eget potensiale for å løse utfordrende oppgaver ved å observere en kollega som mestrer de samme oppgavene. Det å observere et medlem i lederteamet mestre krevende oppgaver, kan føre til at en tenker at dette kan også jeg få til. I denne sammenheng kan vi trekke inn Senge (2006) som påpeker at det er ofte stimulerende for personlig mestring at den som gir tilbakemelding, også kan peke på hvordan kollegaen kan løfte seg i jobben gjennom å heve aspirasjonsnivået.

Gjennom møte med de andre i profesjonsfellesskapet dannet informantene grunnlaget for sine refleksjoner og utarbeidet nye kollektive praksiser. Det er også her man kan utnytte den enkeltes kapital og deres bidrag til felleskapet for å løfte hverandre. Videre vil vektlegging av distribuert ledelse medføre en ansvarliggjøring av hvert enkelt medlem som igjen kan føre til at en opplever mestring og utvikling. Når personlig vekst og personlig mestring finner sted, kan også læring i teamet finne sted. Ved å være bevisst viktigheten av relasjon, psykologisk trygghet og tillit kan profesjonsfellesskapet også lære og utvikle seg.

For å utvikle et lederteam som lærer og fungerer sammen, kan perspektiver vi har drøftet i oppgaven vår, muligens være en motivasjon og begeistring for leseren, skoleledere, lederteam og andre. Kanskje det også kan skape et grunnlag for nye refleksjoner basert på at psykologisk trygghet er viktig for et velfungerende lederteam. Lederteam kan også være en uutnyttet arena for læring og utvikling. Funnen våre viste også at skolen er en kompleks organisasjon med mange aktører. Aktørene har både egne og felles visjoner. Dette gjør at arbeidet som lederteam kan være utfordrende og komplekst.

7 Avsluttende refleksjoner

Kunnskapsløftet (2020) og overordnet del har gitt føring for utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen. Dette forutsetter at lederteamet reflekterer over utviklingsbehov og verdivalg. Dette gjøres ved å distribuere ledelse innad i lederteamet, men også ut i organisasjonen.

Innledningsvis spurte vi hva oppskriften for at et lederteam ved en skole skal fungere sammen. For å sammenfatte teori og empiri hevder vi at *lederteam kan fungere som lærende profesjonsfellesskap om de:*

- Definerer og formidler klart gjennom mål og visjoner hva de ønsker å oppnå med de konkrete arbeidsoppgavene til teamet.
- Har en fokusert innsats på arbeidsoppgavene og målene de har satt for hva de vil oppnå gjennom lederteamet.
- Distribuerer ledelse til hverandre og viser hverandre tillit.
- Utnytter hverandres ressurser, erfaring, kompetanse og personlige kapital.
- Er bevisst betydningen av psykologisk trygghet og tillit i lederteamet. Psykologisk trygghet er “ferskvare”, noe man må arbeide med hele tiden.
- Drøfter og reflekterer slik at de kan lære og utvikle seg, men også justerer og endre sin måte å fungere sammen på, dersom det er hensiktsmessig. I noen situasjoner er status quo også en fordel.

Et lederteam kan være et profesjonsfellesskap. Vi har funnet at det er mulig å bruke lederteamet til å utvikle seg selv, men også til å styrke profesjonsfellesskapet. Distribusjon av ledelse er en forutsetning for at lederteamet skal fungere sammen som et profesjonsfellesskap. I studiet vårt er utvalget lite, vi har med syv informanter. Dette kan føre til at den eksterne validiteten kan være lav. Det kan dermed knytter seg usikkerhet til om resultatene er gyldige og generaliserbare ut over skolene vi har undersøkt. Vi har stilt oss selv spørsmålet om vi ved å inkludere flere informanter og et større representativt utvalg, kunne ha testet ut validiteten av funnene våre i større grad. Men vi hevder likevel at det er tendenser i materialet vårt, som kan ha innvirkning på å drive et lærende profesjonsfellesskap i lederteam, og som vi også finner støtte for i teori. Som nevnt i metod delen er kanskje ikke funnene våre gyldig for alle lederteam ved alle skoler i Norge. Naturalistisk generalisering, der en som leser selv vurderer hvorvidt funnene kan overføres til egen kontekst, gjør at forskningen vår kan føre til at funn

blir anvendt i andre lederteam. Gjennom intervjuene med deltakerne i lederteamene har vi funnet frem til mulige dimensjoner ved praksis for å fremme læring i lederteam. Det er heller ikke gitt at svarene vi har fått hadde blitt like om vi hadde fulgt lederteamet over tid. Det er også slik at svarene vi har fått er farget av den organisasjonskulturen som de er en del av.

Underveis i prosjektet har vi kommet over mye forskning og litteratur som har kastet lys over problemstillingen vår. Vår interesse for fagfeltet har vært med på å drive forskningen fremover, selv om det har vært vanskelig å få full oversikt over all litteraturen som finnes. I forskningsarbeidet ble vi oppmerksom på at det antageligvis finnes mye mer relevant forskning og teori vi kunne inkludert i oppgaven vår. Funnene våre satte oss også i gang med å reflektere for hvordan forskningen kunne videreutvikles. Det dukket opp nye spørsmål som hadde vært interessante å forske på:

Hvordan kan lederteamet sin læring ha effekt utover i skoleorganisasjonen?

Hvilken innvirkning har tid å si for prosesser i et lederteam og hvilke implikasjoner har dette på læring i lederteam?

Noe av avgrensingen vår har sammenheng med at det har vært utfordrende å analysere materialet vårt. Det var mange sider med tekst som skulle analyseres og kategoriseres.

Sammenlagt opplever vi at arbeidet har vært givende og lærerikt. Det har fått oss til å stille spørsmål ved egen praksis, reflektere over egne mentale modeller og skapt gode drøftinger.

Litteraturliste

- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget
- Abrahamsen, H. & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Fagbokforlaget.
- Andersen, S.S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Fagbokforlaget.
- Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning*. Blackwell Publishers.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Massachusetts. Addison-Wesley Publishing Company.
- Bang, H. & Midelfart, T.N. (2012). *Effektive ledergrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Boyle, A. (2009). *Tower hamlets case story*. Beyond Expectations Project. Boston College.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare og forandre: Om design av samfunnsvitenskaplege forskningsprosjekt*. Universitetsforlaget.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence. A Review of Literature Carried out for National College for School Leadership*. National College for School Leadership, Nottingham.
- Cannon, M. D. & Edmondson, A.C. (2005). *Failing to learn and learning to fail: How great organizations put failure to work to innovate and improve*. Longe range planning.
- Christensen, T., Lægreid, P., Egeberg, M., Røvik, K. A. (2017). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Universitetsforlaget.
- Colbjørnsen, T. (2015). Skoleledelse i en ny tid. Motstand fra lærere og krav fra skoleeiere. *Bedre skole 2/2013*.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. University of Michigan; Free press.
- Dreyfus, L. H. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free press.
- Dufour, R. & Marzano, R.J. (2011). *Læringsledere: Hvordan distrikts-, skole- og klasseromsledere forbedrer elevenes prestasjoner*. Bloomington, Ind.: Solution Tree
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O.Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Earl, L. M. & Timperley, H.S. (2008). *Professional learning conversations: Challenge in Using Evidence for Improvement*. Springer Academic Publisher.

- Edmondson, A.C. (2004). Psychological safety, trust and learning in organizations. I Kramer, K. & Cook, K. (red) *Trust and distrust across organizational contexts: Dilemmas and approaches*.
- Edmondson, A. C. (1999). *Psychological safety and learning behavior in work teams*. Administrative Science Quarterly, 44, 350-383.
- Edmondson, A. C. & Lei, Z. (2014). *Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct*. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior.
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori, perspektiver på organisasjoner og samfund*. Hans Reitzels forlag.
- Eide, T. & Eide, H. (2004) *Kommunikasjon i praksis. Relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Ekelund, B. Z. & Moe, T. (2014). *Teamledelse og ledelsesteam*. I Ø.Kvelling & T.Moe (Red.) *Barnevernsledelse*. Gyldendal Akademiske
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Emstad, A. B & Birkeland, I.K. (2020). *Lærende ledelse. Skolelederens rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor. Etterlat alltid dine medarbeidere i læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Georg, A.L. & Bennet, A. (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. MIT Press.
- Glosvik, Ø. (2008). Den femte disiplinen som skuleleiing. I Ø. Glosvik, & K. Roald (Red.), *Nokre teoretiske perspektiv på leiing av lærande skular: undervegstekstar*. Rapport nr. 08/2008. Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. I K. Leithwood, & P. Hallinger. *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Printers
- Gronn, P. (2010). Where to next for educational leadership? I Bush, T, Bell, L, Middlewood, D (Eds) *The Principles of Educational Leadership and Management*. London: SAGE
- Gronn, P. (2010). Hybrid configurations of leadership. I Bryman, A., Collinson, D., Grint, K., Jackson, B. & Uhl-bien, M., (Eds), *Sage handbook of leadership*. Sage.
- Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Gundersen, B. H. (2008) Ledergrupper – en underutviklet arena. I Assmann, R. (red.), *Teamorganisering. Veien til mer fleksible organisasjoner*. Fagbokforlaget.

- Guzzo, R. A., Yost, P.R., Campbell, R. J., & Shea, G. P. (1993). *Potency in groups: Articulating a construct*. British Journal of Social Psychology.
- Hackman, J. R. (2002). *Leading terms: setting the stage for great performances*. Harvard business school press.
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet-en innføring i samfunnsvitenskaplig metode*. Cappelen akademiske forlag.
- Halvorsen, K. A. (2014). Distribuert ledelse. I Postholm, M. B. (2014) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler - hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget AS.
- Harris, A. (2007). *Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence*. International Journal of Leadership in Education.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). *Distribuert lederskap gjennom glasset*. <https://doi.org/10.1177%2F0892020607085623>
- Haugsbakken, H., & Mordal, S. (2010) *Godt samarbeid, bedre tid*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/godt-samarbeid-bedre-tid/>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning Meta-Study. A synthesis of over 800 Meta analyses realting to achievement*. Oxfordshire: Routledge.
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I Elstad, I. E & Helstad, K. (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget.
- Henriksen, H. (2005). *Samtalens mulighet. Nytt bidrag til en demokratisk didaktikk*. Holger Henriksens forlag.
- Hjertø, K. B. (2017). Rektor som teameier: Kapasitetsbygging gjennom teamarbeid. I Aas, M. & Paulsen, J. M. (red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities*. Southwest Education Development Laboratory.
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). *Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions*. American Educational Research Journal, 47(1), 181–217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Irgens, E. J., Wennes, G. (2010). *Kunnskapsarbeid. Om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2002). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2018). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Fagbokforlaget.
- Janis, I. L. (1971). Groupthink. Psychology today magazine.
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink: psychological studies of policy decisions and fiascoes*. Houghton Mifflin.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Kristoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kahn, W. A. (1990). *Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work*. Academy of Management Journal, 33, 692-724.
- Karp, T. (2016). *Til meg selv. Om selvledelse*. Cappelen Damm Akademisk
- Karp, T. (2019). *God nok ledelse. Hva ledere gjør i praksis*. Cappelen Damm Akademisk
- Katz, R. (1982). *The effects of group longevity on project communication and performance*. Administrative Science Quarterly.
- Klev, R. & Levin, M. (2020). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademiske.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>
- Larsen, A. K. (2010). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. Reitze
- Leseth, A. B., Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm AS.
- Levin, M. & Rolfsen, M. (2015) *Arbeid i team. Læring og utvikling i team*. (2.utg.) Fagbokforlaget

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019): *Seven strong claims about successful school leadership revisited*, School Leadership & Management, DOI:10.1080/13632434.2019.1596077

Leithwood, K. & Riehl, C. (2004). *What we know about successful leadership*. University of Toronto.

Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Universitetsforlaget.

Louis, K.S. & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of Educational Administration*.

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.

Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). *A temporally based framework and taxonomy of team processes*. The Academy of Management Review.

Mayer, R.C., Davis, J.H. & Schoorman, D.F. (1995). En integrerende modell for organisasjonstillit. *The Academy of Management Review* Vol. 20, nr. 3.

Morgenson, F.P., DeRue, D.S. & Karam, E.P. (2010). *Leadership in teams: A functional approach to understanding leadership structures and processes*. Journal of Management, 36 (1), 5-39.doi: 10.1177/014906309347376

Møller, J. (1996). *Lære og å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Cappelen Akademisk Forlag.

Møller, J. (2007). *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Universitetsforlaget.

Møller, J., Ottesen, E. & Hertzberg, F. (2010). *Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform*. Acta Didactica Norge. Vol. 4 Nr. 1 Art. 15.

Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). *Psychological safety: A systematic review of the literature*. Human Resource Management Review.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør; fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget.

Nordhaug, O. (1994). *Structural Learning Barriers in Organizations*. Scandinavian Journal of Education Research, 38, 299-313.

NOU 2003:16. (2003). *I første rekke— Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=5>

NOU 2015:8. (2015). *Fagfornyelse og kompetanse for fremtiden*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=2>

- OECD. (2006). *Improving School Leadership Activity*.
<https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>
- OECD. (2013). *Fostering learning communities among teachers*.
[https://www.oecd.org/education/school/TiF%20\(2013\)--N%C2%B04%20\(eng\)--%20v2.pdf](https://www.oecd.org/education/school/TiF%20(2013)--N%C2%B04%20(eng)--%20v2.pdf)
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-6). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Parks, D. C. & Sanna, J. L. (1999). *Group performance and interaction*. Ruthledge.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Personalopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger*. LOV-2000-04-14-31 <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2000-04-14-31>
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir akademisk forlag.
- Qvortrup, L. (2018). *Dette vet vi om Profesjonelle læringsfellesskap*. Gyldendal akademisk.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget
- Robinson, V. (2016). *Elevsentrert Ledelse*. Cappelen Damm Akademiske.
- Robinson, V. (2018). *Reduce Change to increase improvement*. Corwin A sage publishing company.
- Robinson, V., Hoepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. New Zealand Ministry of education.
- Rognaldsen, S. (2008). *Skoleutvikling: Skolen som lærende organisasjon og skoleledere som pedagogiske ledere*. Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2016). *Research methods for business students*. Pearson education.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen forlag as.
- Schippers, M. C., Den Hartog, D. N. & Koopman, P. L. (2007). *Reflexivity in teams: A measure and correlates*. Applied Psychology.
- Senge, P. M. (2004). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets Bokforlag.

- Senge, P. M. (2006). *Den femte disiplinen: Den lærende organisasjonens kunst og praksis*. Doubleday. A Division of Random House.
- Silverman, D. (1970). *The theory of organisations, a sociological framework*. Heinemann.
- Sjøvoll, E. (2006). *Teamet utvikling, effektivitet og endring i grupper*. Universitetsforlaget.
- Skivik, H. M. (2004). *Relasjonell ledelse: å lære lederskap i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Slinning, E. (2017). *Ledergruppen*. Kommuneforlaget.
- Southworth, G. (2003). *Leading small, medium and large sized schools*. Routledge.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. & Harris, A. (2008). *Distributed leadership through the looking glass*. Management in education. Sage Publications. DOI: 10.1177/0892020607085623.
- SSB. (2017). *Fakta om utdanning*. https://www.ssb.no/utdanning/artikler-ogpublikasjoner/_attachment/287183?_ts=158d8352b68
- Steiner, I. D. (1972). *Group process and productivity*. Academic Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A. et al. (2006) *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Open university Press.
- Stoll, L. (2009). *Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape*. Journal of educational change.
- St.meld.nr.30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- St.meld.nr.28 (2015-2016). *Fag-Fordyping-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- St.meld.nr 21 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=4>
- Sørhaug, Tian. (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Universitetsforlaget.
- Talbert, J. E. & McLaughlin, M.W. (1994). *Teacher Professionalism in Local School Contexts*. American Journal of education. Vol.102, No.2 (Feb, 1994). University of Chicago Press.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Overordnet del av læreplanverket*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Profesjonsfellesskap – et lærende fellesskap*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/>

Vaglum, P. (2005) Kap.1.Må vi alltid bry oss om relasjonene i psykiatrisk arbeid?
En introduksjon I Opjorsmoen, S., Vaglum, P., Thorsen, G-R.B. (Red) *Oss imellom. Om relasjonens betydning for mental helse*. Hertervig Forlag

Vibe, N. & Sandberg, N. (2010). Spørsmål til Skole-Norge våren 2010. *Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. NIFU STEP Rapport 14/2010.

Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon: Et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget AS.

Wagerman, R., Nunes, A.D., Burruss, J.A. & Hackmann, R. (2008). *Senior Leadership Teams: What It Takes to Make Them Great*. Harvard Business Review press.

Wells, C.G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Yoak, E. (2013). *Learning for leadership: Understanding adult learning to build school leadership capacity*. Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv



Vil du delta i forskningsprosjektet «Ledelse og lederteam»?

Dette er et spørsmål til dere om å delta i et forskningsprosjekt. I dette skrivet finner du informasjon om mål for prosjektet og hva deltagelse innebærer for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut mer om ledelse og lederteam i skolen. Vi skal intervjuer to ulike ungdomskoler sitt lederteam fra to ulike kommuner. Vi er studenter på masterprogrammet for Organisasjon og leiing ved Høgskulen på Vestlandet. Forskningsprosjektet er knyttet til masteroppgaven vår.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Laila Margaret Nordstrand Berg fra Høgskulen på Vestlandet, Institutt for samfunnsvitenskaper, er ansvarlig for prosjektet.

Kjell Atle Halvorsen fra NTNU er veileder for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å intervju rektorer og avdelingsledere på to ungdomsskoler og har foretatt et strategisk utvalg av deltagere som kan ha informasjon som kan belyse studiet vårt. Et av kriteriene er at du har arbeidet i et lederteam i minimum to år. At du har lederansvar for andre ansatte. Dersom du ikke oppfyller dette kriteriet er vi takknemlige for om du kontakter oss slik av vi kan avklare dette.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du blir herved invitert til å delta i et intervju som vil ta ca. 45-60 min. Intervjuet vil bli gjort digitalt. Det blir tatt lydopptak og skrevet notater under intervjuet. Vi vil og be om å få tilgang til aktuelle planer, avtaler og styringsdokument for din kommune.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten begrunnelse. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – Hvordan oppbevarer vi og bruker dine opplysninger

Vi vil bruke opplysningene du gir til formålet vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang til data vil være prosjektansvarlig/veileder og vi som skriver oppgaven.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som blir lagret på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet blir lagret på HVL sin forskningsserver.
- I den publiserte masteroppgaven vil deltagerne bli omtalt anonymisert og personopplysninger vil ikke være sporbare.
- Det vil bli foretatt lydopptak av intervjuet, dette blir i etterkant transkribert. Om det er ønskelig kan du få lese transkripsjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 31.12.22. Kodelista med dit navn og nummer blir da destruert og data vil bli oppbevart i anonymisert form i passord beskyttet enhet som bare vi har tilgang til.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandling av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Om du har spørsmål til studiet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Hege Jordalen e-post: 124092@stud.hvl.no, telefon: 97144891
- Student: Elisabeth Haukeland e-post: 582116@stud.hvl.no, telefon: 40607973
- Prosjektansvarlig: Laila Margaret Nordstrand Berg
e-post: Laila.Nordstrand.Berg@hvl.no, telefon: 480 64 094
- Veileder: Kjell Atle Halvorsen e-post: Kjell.halvorsen@ntnu.no, telefon: 91897063
- Personvernombud ved Høgskulen på Vestlandet e-post:
Trine.Anniken.Larsen@hvl.no, telefon: 55 58 21 17
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, e-post: personverntjenester@nsd.no,
telefon: 55 58 21 17.

Tid og sted

Vi håper du har lyst og mulighet til å bli intervjuet i forbindelse med dette prosjektet.

Vi planlegger å gjennomføre intervjuene i tidsrommet november 2021 – januar 2022, og vil kontakta deg på e-post, eller telefon for å avtale tid og sted.

Intervjuet er som sagt beregnet til å vare cirka 45-60 minutter over zoom.

Med vennlig hilsen

Førsteamanuensis Laila Margaret Nordstrand Berg, Kjell Atle Halvorsen
(prosjektansvarlig/veileder)

Hege Jordalen
(student)

Elisabeth Haukeland
(student)

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, “Læring i lederteam”, og har fått mulighet til å stille spørsmål. Jeg samtykker i:

- å delta i intervju
- at intervjuet blir tatt opp på bånd
- at funnene fra studien kan publiseres i anonymisert form i vår masteroppgave
- at data fra intervjuet kan brukes etter prosjektslutt i anonymisert form

Jeg samtykker til at mine opplysninger blir behandla fram til prosjektslutt, 31.12.22.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

585053

Prosjektittel

Læring i lederteam

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Laila Margaret Nordstrand Berg, laila.nordstrand.berg@hvl.no, tlf: 48064094

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elisabeth Haukeland / Hege Jordalen, 582116@stud.hvl.no / 124092@stud.hvl.no, tlf: 40607973/97144891

Prosjektperiode

04.10.2021 - 31.12.2022

Vurdering (1)**11.10.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/613fa40d-ee0f-450f-bc74-f289708ab91>

1/2

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Intervjuguide

1. Presentasjon:

Presenter deg selv, lederteamet og skolen du er ansatt ved?

.....

Oppfølgingsspørsmål:

Fakta: Skoleslag, tall ansatte, hvor lenge i jobben, hvor lenge du har vært en del av lederteamet? Hvor mange personer som deltar i lederteamet?

2. Egenbeskrivelse: Beskriv deg selv som leder.

a. Hvorfor velger du å være avdelingsleder / rektor?

b. Fortell om dine oppgaver i lederteamet?

3. Teamledelse: Beskriv din rolle i lederteamet

a. Fortell hva du legger i begrepene ledelse og lederoppgaver?

b. Hvem har lederoppgaver ved skolen?

c. Fortell om de viktigste oppgavene dine som leder i løpet av en uke.

d. Har du eksempler på god samhandling i lederteamet?

e. Har du eksempler der samhandlingen ikke har fungert optimalt?

f. Dersom du får en oppgave som du ikke føler deg kompetent/kvalifisert til, hvem søker du veiledning hos?

.....

Oppfølgingsspørsmål:

g. Er det noen i lederteamet som planlegger rutiner?

- Hvordan foregår dette samarbeidet?

- Hvem sørger for at de blir fulgt

4. Medarbeiderperspektivet i lederteamet:

a. Beskriv hvordan man kan få det beste ut av sine medarbeidere i lederteamet?

b. Hvordan bidrar du til å skape trygghet i ledergruppen slik at man åpner for diskusjoner?

c. Samarbeid og deling: Beskriv samarbeids- og delingskulturen i lederteamet?

d. Mål og medvirkning: Fortell om hvordan man setter mål i lederteamet?

.....

Oppfølgingsspørsmål

- e. Når og hvordan deler dere erfaringer i lederteamet?
- f. Samarbeider dere mye spontant i lederteamet?
- g. Klarer lederteamet å utnytte kompetanse og erfaring fra de ulike i lederteamet?

5. Læring – lederteamet som verksted

- a. Hva fremmer din læring i lederteamet?
 - b. Hva hemmer læring i lederteamet?
 - c. Hva legger du begrepene erfaringsdeling og erfaringslæring?
 - d. Hvordan gjør dere erfaringsdeling til erfaringslæring?
 - e. Kan du gi konkrete eksempler på hva du opplever som mest lærerikt i lederteamet?
/ Har de eksempler på god læring?
- felles eller individuell
- f. Hva er god læring i et lederteam?
 - g. Er det bevisst at det skal være læring i lederteam?
 - h. Bruker dere fagstoff, fagartikler og forskningsartikler i lederteamet?

.....

Oppfølgingsspørsmål

- i. Hvilke rom har dere for utprøving i lederteamet?
- j. Hvilke fora har dere for refleksjon av læring i lederteam?
- kom gjerne med eksempler
- k. Hvordan legger dere til rette for læring?

6. Lederplattform

- a. Har dere utarbeidet en felles lederplattform?

.....

Oppfølgingsspørsmål:

- b. Hvordan var samarbeidet i sammenheng med å utarbeide den?
- c. Hva er innholdet i denne plattformen?
- d. Hvordan brukes plattformen?

7. Lederpraksis

- a. Fortell om dine erfaringer og utfordringer i arbeidet som leder, og som del av et lederteam?

b. Hva er det som påvirker din ledelsespraksis?

- er det noen erfaringer i lederteamet som påvirker din ledelsespraksis?

c. Hva tar dere hensyn til når dere tar avgjørelser i lederteamet?

.....

Oppfølgingsspørsmål:

d. Hvem og hva setter rammene for arbeidet i lederteamet?

e. Hvordan blir du påvirket av de andre i lederteamet?

8. Avrunding

a. Nye moment/tanker som har dukket opp underveis?